



**FACULTAD LATINOAMERICANA
DE CIENCIAS SOCIALES**

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES
CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

TÍTULO DE LA TESIS: “Los espacios de memoria y su dimensión pedagógica. Un estudio de las propuestas educativas del Parque de la Memoria para la escuela media”

AUTORA: Julieta Urcullú

DIRECTORA: Dra. María Paula González

FECHA: Marzo 2020

Resumen

Esta investigación explora las propuestas educativas de los espacios de memoria para escuela media, tomando como estudio de caso el Parque de la Memoria – Monumento a las víctimas del terrorismo de Estado (CABA). La elaboración de la misma se sustentó en el análisis de los materiales didácticos producidos por el espacio, así como en observaciones realizadas durante el año 2019 de visitas guiadas y reuniones educativas coordinadas por el equipo de educación.

Las propuestas analizadas, que sin dudas se han fortalecido y diversificado en los últimos años, fueron enmarcadas para su comprensión en un contexto de consolidación del rol del Estado como promotor de políticas públicas de memoria, en articulación con la labor de los organismos de derechos humanos. Estas políticas, desplegadas tanto en el plano judicial como en el plano memorial, permearon fuertemente las instituciones educativas a partir de reformas en las normativas educativas y en los diseños curriculares. A su vez, devinieron en la creación de espacios de memoria profundamente preocupados por la transmisión intergeneracional de la memoria. Desde este lugar, buscamos indagar en las formas de vinculación entre el espacio y las escuelas, y en los aportes del espacio de memoria en la labor de enseñanza del pasado reciente y la construcción de la memoria colectiva.

Para ello, los interrogantes que orientaron la indagación se encontraron vinculados, en primer lugar, con las representaciones del pasado que se transmiten en las propuestas, poniendo especial atención a los modos en que en las mismas dialogan la memoria con saberes provenientes de otros campos. En segundo lugar, con los modos en que, desde una perspectiva de Pedagogía de la Memoria y construcción de ciudadanía en derechos humanos, esas representaciones del pasado son articuladas con ciertas imágenes sobre el presente y con ciertas perspectivas de futuro. Finalmente, indagamos en el enfoque didáctico de las propuestas, interrogándonos por el tipo de actividades, los materiales utilizados y la concepción de estudiante y docente que subyace a las mismas.

Palabras clave: Parque de la Memoria – Memoria – Historia – Pasado Reciente – Escuela Media - Transmisión

Abstract

This research explores the educational proposals of memory sites for middle school, taking as a case study the Memory Park – Monument to the Victims of State Terrorism (CABA). Its elaboration was supported in the analysis of the teaching materials produced by the space, as well as in observations made during the year 2019 of guided tours and educational meetings coordinated by the education team.

The analyzed proposals, which have undoubtedly been strengthened and diversified in recent years, were framed for their understanding in a context of strengthening of the role of the State as a promoter of memory related public policies, in articulation with the work of the human rights organizations. These policies, implemented both at the judicial and memorial level, strongly permeated educational institutions based on reforms in educational regulations and curricular designs. In addition, they lead to the creation of memory sites deeply concerned about the intergenerational transmission of memory. From this place, we seek to investigate the connections between site and schools, and the contributions of memory site in the work of teaching the recent past and the construction of collective memory.

To this end, the questions that guided the inquiry were related, first, to the representations of the past that are transmitted in the proposals, paying special attention to the ways in which they dialogue with knowledge coming from other fields. Secondly, they were also related with the ways in which, from a perspective of Memory Pedagogy and the construction of citizenship in human rights, these representations of the past are articulated with certain images about the present and with certain perspectives for the future. Finally, we inquire into the didactic approach of the proposals, considering the type of activities, the materials used and the conception of student and teacher underlying them.

Keywords: Memory Park – Memory – History – Recent Past – Middle School - Transmission

Agradecimientos

Me quedo pasmado cuando termino algo. Me quedo pasmado y desolado. Mi instinto de perfección debería impedirme acabar; debería impedirme incluso empezar. Pero me distraigo y obro. Lo que obtengo es un producto que no resulta de una aplicación de mi voluntad, sino de una concesión que ella hace de sí misma. Empiezo porque no tengo fuerza para pensar; termino porque no tengo alma para interrumpir. Este libro es mi cobardía.

Fernando Pessoa.

En el proceso de escritura de esta tesis se me pusieron en juego muchas cosas, que me atravesaron y me modificaron intensamente tanto en lo personal como en lo profesional. Dado que ese arduo, y de a momentos gratificante, proceso no hubiera sido posible sin las personas que me acompañaron y ayudaron en todo este tiempo, agradezco y dedico este trabajo a cada uno de ellos.

En primer lugar, quiero agradecer profundamente el acompañamiento de mi directora de tesis, María Paula González, quien a lo largo de todo este proceso me alentó y ayudó, dedicándome su tiempo y permitiéndome aprender, siempre en un clima de enorme libertad y respeto. Lo que me llevo de esos intercambios resulta inconmensurable.

En segundo lugar, no quiero dejar de agradecer al profesor Alejandro Cattaruzza que, aun sin formar parte del proceso de escritura de la tesis, resultó fundamental para que hoy pueda estar donde estoy. Decidí comenzar esta Maestría en un momento de crisis y desorientación con mi vocación y fue Alejandro quien me aportó desde su experiencia y desde su generosidad las palabras justas que me permitieron tomar impulso y creer en mí. A su vez, buena parte de las lecturas que comenzaron a orientar mi interés por las temáticas de la memoria se las debo a sus clases.

En otro orden, agradezco la ayuda y el acompañamiento de aquellos que me rodean de manera cotidiana en mis ámbitos de trabajo y de estudio. A mis colegas y estudiantes, que me hacen seguir eligiendo la docencia y me impulsan a continuar repensando mis prácticas día a día. A los compañeros y compañeras con quienes transité mis seminarios de la Maestría, de quienes aprendí en cada intercambio e hicieron ameno incluso los momentos de mayor agotamiento. Agradezco también a los docentes de Taller de Tesis, en especial a Sebastián

Fuentes, que contribuyeron a dar forma a un proyecto que se reformuló en reiteradas oportunidades y se pulió gracias a sus comentarios y sugerencias.

Por último, y no por ello menos importante, agradezco todo el amor y acompañamiento brindado a lo largo de estos años por mi familia. Nada de todo esto hubiera sido posible sin mi mamá, mi papá, mi hermano y Andrés, que creyeron en mí y me soportaron en los momentos buenos y en los peores. Agradezco a mis amigas, que sin estar involucradas en todo el universo de la tesis, me acompañaron y escucharon. De ellas, no puedo dejar de mencionar a Rocío, que me brindó una escucha y una cantidad de amor inmenso y casi cotidiano, y a Flor, que me ayudó con la traducción y me acompaña con su amistad desde los inicios de la carrera.

No puedo dejar de decir que, aun si el trabajo de escritura fue individual, una parte inmensa de su producción pertenece a Andrés. De más está decir que esta tesis nunca se hubiera terminado de no haber sido por su acompañamiento diario en los momentos de mayor cansancio, mal humor y contracturas. Gracias por el amor y la paciencia ¡Lo logramos!

INDICE

1	INTRODUCCIÓN	11
1.1	TEMA, PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	11
1.2	ESTRATEGIA METODOLÓGICA	15
1.3	ESTADO DEL ARTE	20
1.4	MARCO TEÓRICO	29
1.5	BREVE APROXIMACIÓN A LA HISTORIA Y A LOS RASGOS GENERALES DEL PARQUE DE LA MEMORIA	32
1.6	ARQUITECTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	44
2	LOS MATERIALES EDUCATIVOS DEL PARQUE DE LA MEMORIA: ENTRE HISTORIA Y MEMORIA.	47
2.1	INTRODUCCIÓN	47
2.2	REPRESENTACIONES DEL PASADO RECIENTE EN LOS MATERIALES EDUCATIVOS	53
2.3	CONCEPTUALIZACIÓN DEL PASADO RECIENTE EN LOS MATERIALES EDUCATIVOS	60
2.4	EL PERIODO DEMOCRÁTICO Y LAS POLÍTICAS FRENTE EL PASADO EN LOS MATERIALES EDUCATIVOS.....	68
2.5	CONSIDERACIONES PARCIALES	72
3	LAS VISITAS GUIADAS POR EL PARQUE DE LA MEMORIA: UN ACERCAMIENTO AL PASADO DESDE EL ARTE.	77
3.1	INTRODUCCIÓN	77
3.2	PROPUESTA DE TRABAJO ANTES DE LA VISITA: DEFINICIÓN DE TEMAS Y PROPÓSITOS	79
3.3	REPRESENTACIONES DEL PASADO RECIENTE EN LAS VISITAS GUIADAS AL PARQUE DE LA MEMORIA	82
3.4	EL ROL PROTAGÓNICO DEL VISITANTE Y EL ARTE COMO VEHÍCULO PARA LA REFLEXIÓN.....	88
3.5	LA VISITA “EXPANDIDA” EN EL AULA: PROPUESTAS DE TRABAJO Y DISCUSIÓN.....	98
3.6	CONSIDERACIONES PARCIALES	100
4	“PROYECTO AFICHES. PENSAR EL PRESENTE HACIENDO MEMORIA”. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN POLÍTICA Y CIUDADANA.	103
4.1	INTRODUCCIÓN	103
4.2	EL “PROYECTO AFICHES”: TEMÁTICAS Y PROPÓSITOS	105
4.3	ENFOQUE DIDÁCTICO DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....	108
4.4	LOS PUENTES ENTRE PASADO Y PRESENTE EN EL “PROYECTO AFICHES”	113
4.5	LA EXPERIENCIA “PROYECTO AFICHES” EDICIÓN 2019	117
4.6	CONSIDERACIONES PARCIALES	121
5	CONCLUSIONES	125
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
7	FUENTES	140

1 Introducción

1.1 Tema, problema y objetivos de investigación

A fines de la década del noventa, la legislatura de la Ciudad de Buenos Aires aprobó una iniciativa promovida por un conjunto amplio de organismos de derechos humanos: la creación de un Parque de la Memoria y un Monumento a las víctimas del terrorismo de Estado que se emplazaría en la zona norte de la ciudad, en un terreno lindante con el Río de la Plata. A partir de entonces, la experiencia de discusión, construcción y gestión del Parque de la Memoria ha sido abordada por distintos autores dentro del mundo académico. No obstante, en estos trabajos se observa una mayor atención a las discusiones éticas, estéticas y políticas protagonizadas por los diversos actores partícipes (Vecchioli 2001 y 2014; Tappatá de Valdez, 2003; Vezzetti, 2009), que a la dimensión pedagógica del espacio, es decir, la forma que adquieren en el mismo las propuestas para la transmisión de la memoria a las nuevas generaciones.

A su vez, algunos de los trabajos previamente mencionados han sido escritos de manera contemporánea a la apertura del Parque o sólo pocos años después, por lo que ciertas afirmaciones al menos merecen ser revisadas. Por caso, en un libro publicado en 2009, Hugo Vezzetti realizó un balance de los dos mayores emprendimientos en materia de memoriales públicos en la Ciudad de Buenos Aires: el Parque de la Memoria y el Museo de la Memoria en la ex ESMA. Respecto al Parque, el autor sostenía que el problema de base de este proyecto radicaba en que el mismo se encontraba erigido en “un espacio prácticamente invisible para la vida de los habitantes de la ciudad” (2009: 236), dado que no se había hecho nada para favorecer su integración al espacio urbano. En una línea similar, dos años antes Silvia Finocchio publicaba el texto “*Entradas educativas a los lugares de la memoria*” (2007), donde sostenía que -a pesar de los intentos de promover una propuesta novedosa anclada en el valor estético de las esculturas- el espacio no había sido apropiado por la comunidad educativa de la Ciudad y de la provincia de Buenos Aires.

Pasada más de una década de estos trabajos y resultando visible la ampliación y diversificación de las propuestas educativas del Parque de la Memoria, consideramos pertinente volver sobre este espacio con el objeto de revisar esta articulación con la comunidad educativa, a partir de un análisis de las propuestas pedagógicas ofrecidas para la

escuela media. La motivación inicial para realizar este trabajo tiene su origen en una preocupación más amplia que subyace la investigación, vinculada con los aportes de los sitios de memoria a la transmisión intergeneracional de la memoria. En función de ello, el interés principal radica en indagar las formas que adopta en estos espacios el abordaje de nuestro pasado reciente frente a jóvenes que no transitaron la última dictadura y, por ende, rememoran y construyen sentidos a través de narraciones e imágenes que circulan en los ámbitos que habitan.

Como profundizaremos posteriormente, estos sitios de memoria se materializaron en un contexto en el cual el Estado comenzó a impulsar políticas públicas de memoria de manera articulada con organismos de derechos humanos: prácticas conmemorativas, rituales de fijación o marcación espacial del recuerdo, recuperación de espacios ligados a la represión durante la última dictadura, apertura de archivos, entre otros (Guglielmucci, 2013). Estas políticas se encontraron ligadas, por un lado, a la convicción de que la memoria (concebida por sus impulsores como antítesis del olvido) funcionaría como resistencia frente a la impunidad y, por ende, fortalecería las luchas por la verdad y la justicia. Por otro lado, dado el paso del tiempo, se comenzó a poner en el centro de la escena la necesidad de formular estrategias de transmisión intergeneracional de la memoria, con el propósito de perpetuar el recuerdo en los jóvenes y consolidar una ciudadanía democrática educada en el “nunca más”.

En esta dimensión pedagógica de los espacios de memoria resultan centrales las estrategias de articulación con la escuela, en primer lugar, porque se trata de uno de los ámbitos más importantes de construcción de identidad colectiva y formación cultural y política. A su vez, porque si bien la escuela desde sus orígenes ha enseñado Historia y ha transmitido memoria formando identidades y ciudadanías, en los últimos años cobró fuerza en ella el abordaje del pasado reciente (González, 2014), a partir de políticas educativas que le asignaron una importante responsabilidad en lo que refiere a su transmisión. Se trata, entonces, de un nuevo escenario en el que instituciones educativas y sitios de memoria se encuentran en una confluencia de intereses en el abordaje de la memoria del pasado reciente, en estrecha vinculación con la construcción de identidad y la formación política y ciudadana (Minatti, 2013).

Conscientes de que frente a la dimensión pedagógica del Parque de la Memoria las entradas analíticas son múltiples, la siguiente investigación colocó el foco en las estrategias de representación y transmisión formuladas por el espacio, es decir, la indagación de las mismas teniendo en cuenta tanto las narrativas como los objetos y soportes materiales utilizados. En

línea con ello, el **objetivo general** de esta investigación fue **analizar las propuestas educativas del Parque de la Memoria para la escuela media con el fin de indagar en los modos en que un espacio de memoria se constituye como dispositivo pedagógico para la enseñanza de la historia reciente y de construcción de una memoria colectiva**. En función de este propósito, los **objetivos específicos** radicaron en:

- Analizar las **representaciones** sobre el pasado reciente que se plasman en las propuestas educativas y el modo en que en ellas interactúan la memoria y la Historia.
- Indagar los modos en que, tratándose de un espacio de memoria, esos **sentidos** del pasado son articulados con cierto presente y con ciertas expectativas de futuro y cómo ello se vincula con la enseñanza de los derechos humanos.
- Describir y analizar el **enfoque didáctico** de las propuestas educativas: actividades, soportes utilizados, concepción de estudiante y docente que subyace las propuestas.

Partiendo de este recorte de objeto y propósitos de investigación analizamos, en primer lugar, las representaciones del pasado que se hacen visibles en las propuestas educativas del Parque de la Memoria. Estas representaciones pueden ser explícitas (por ejemplo en el relato que podría ofrecer una visita guiada o un material didáctico) como más sutiles aunque no menos relevantes (en el corte temporal que está plasmado en el memorial, los actores presentes y los omitidos, las formas en que los mismos son nombrados, etcétera). Así, pretendimos observar tanto la dimensión narrativa (es decir, la cronología y la escala de análisis, la recuperación y énfasis en ciertos hechos por sobre otros, los actores destacados, etcétera), como la dimensión argumentativa del relato (es decir, las connotaciones morales e ideológicas que se hacen presentes y que reflejan determinada interpretación del pasado). Este análisis, fue realizado con exhaustividad en el capítulo 2 (materiales educativos) y 3 (visitas educativas), mientras que no resultó igualmente sustancioso en el capítulo 4 (“Proyecto Afiches”), en la medida que su temática se encuentra focalizada en problemáticas del presente.

En segundo lugar, dado que tales lecturas del pasado se despliegan en un presente y con el objetivo de intervenir en dicho presente construyendo memoria e identidad, indagamos también la manera en que el pasado busca articularse con un presente y un futuro determinado. Las propuestas educativas del Parque de la Memoria colocan el foco en el abordaje de la última dictadura pero a la vez lo exceden, pensando la problemática de derechos humanos en términos más amplios. Por ello, las temáticas abordadas son diversas

(discriminación, xenofobia, violencia de género, violencia institucional, entre otras) e invitan a los jóvenes a pensar el pasado y el presente desde su subjetividad. Frente a esto, podemos preguntarnos desde una perspectiva de Pedagogía de la Memoria y construcción ciudadana cuáles son los valores que se enfatizan y de qué manera el pasado es recuperado para consolidarlos y para darle un sentido en relación a las preocupaciones de los jóvenes de hoy. Si bien el análisis de esta dimensión subyace toda la investigación, profundizamos en la misma de manera específica en el capítulo 4 (“Proyecto Afiches”), dado que en el mismo se aborda una propuesta educativa que de manera particular busca pensar problemáticas actuales de derechos humanos, tejiendo puentes entre el pasado, el presente y el futuro.

Por último, resultó clave analizar las estrategias didácticas desplegadas, es decir, la forma en que los jóvenes son interpelados y el tipo de preguntas y actividades que se proponen. Esto último lo insertamos en un marco más amplio en el que -tanto dentro como fuera de las aulas- se están generando rupturas importantes respecto a cómo trabajar los contenidos de las disciplinas sociales, por ejemplo dando mayor centralidad a la opinión, a la reflexión y a las sensaciones de los jóvenes (González, 2018). A su vez, lo abordamos teniendo en consideración los debates y discusiones vigentes en relación a los problemas y desafíos específicos de abordar el pasado reciente con jóvenes: cómo promover una reflexión crítica que ahonde en el cómo fue posible, cómo evitar la banalización, cómo transmitir ciertos valores sin que se torne un mandato autoritario, entre otros (Lorenz, 2013; Dussel, 2001; Guelerman, 2001; entre otros). Si bien reservamos este análisis al capítulo 4 (“Proyecto Afiches”) debido a que en la propuesta indagada detectamos mayor cantidad de insumos para pensar esta dimensión, buena parte de las preguntas que nos formulamos fueron retomadas también para abordar en el capítulo 3 las visitas guiadas, deteniéndonos allí en la dinámica de las mismas y en el rol asignado al visitante.

Desde una mirada preliminar, uno de los rasgos sobresalientes de las propuestas educativas del Parque de la Memoria es que éstas se encuentran diseñadas desde una conjunción de motivaciones y propósitos. En efecto, las mismas apuntan de manera explícita a promover el diálogo, la reflexión, la interpretación y la comprensión, articulando para ello el imperativo ético de la memoria con estrategias orientadas a historizar el pasado y brindar un marco que promueva una reflexión crítica sobre el mismo. Considerando esta cuestión y teniendo en cuenta las variables de análisis, la **hipótesis** que guía esta investigación es que si bien es claro que el relato que se despliega en el Parque de la Memoria coloca en el centro de la escena la experiencia de las víctimas y, frente a ello, es la voz de los organismos de derechos humanos

la que lo ordena y legitima, esto se articula con saberes provenientes de otros campos, como la historiografía y la didáctica de las ciencias sociales. Producto de este diálogo, conviven en la narrativa representaciones donde es notorio el intento de romper con ciertas cristalizaciones de la memoria (incorporando por ejemplo aportes historiográficos) con otras donde es posible percibir la forma en que tracciona con mayor fuerza la memoria.

Aun si resulta razonable esperar que en un espacio de memoria prevalezcan representaciones provenientes del campo de la memoria, consideramos que la coexistencia con aportes de saberes derivados de otros campos responde al hecho de que las propuestas pedagógicas han sido diseñadas para dialogar con instituciones educativas y colaborar en la enseñanza del pasado reciente y la transmisión de la memoria colectiva. En este sentido, es posible detectar en las propuestas rastros de formas relativamente novedosas de pensar el cómo y el para qué de la enseñanza escolar de la Historia y de las ciencias sociales. Así, en relación al cómo de la enseñanza, el acercamiento al pasado desde un espacio como el Parque de la Memoria puede ser concebido como un intento de superar el alejamiento que produce en generaciones que no transitaron ese pasado la mera transmisión memorística desde el manual, apelando a la reflexión y a la reelaboración desde la subjetividad y las emociones. A su vez, en referencia al para qué de la enseñanza, al tratarse del abordaje de eventos trágicos de nuestra historia que sin dudas marcaron un quiebre, cobra especial relevancia tanto en los diseños curriculares como en las propuestas educativas la enseñanza de contenidos en articulación con la construcción de memoria colectiva, la transmisión de valores democráticos y la defensa de los derechos humanos. Dado que estos últimos son abordados desde una perspectiva amplia interesada por reflexionar sobre el pasado pero también sobre el presente y en función de una perspectiva de futuro, la invitación a tejer puentes y pensar rupturas y continuidades se torna crucial.

1.2 Estrategia metodológica

En cada uno de los pasos que esta investigación dio para mutar desde una difusa idea hasta encontrarse finalizada, el delinear una estrategia metodológica se presentó sin dudas como uno de los grandes desafíos y temores. Ese proceso me involucró en lo personal, despertando inquietudes, preguntas y forzando marchas y contramarchas que me atravesaron en lo

profesional y en lo emocional. Debido a ello, y con el propósito de plasmar sintéticamente ese proceso, el siguiente apartado se encuentra redactado en primera persona.

Tal como se planteó previamente, la motivación que subyace esta investigación radica en reflexionar sobre la dimensión pedagógica de los espacios de memoria, es decir, sus propuestas educativas y las formas de articulación con las instituciones educativas de nivel medio. Las preguntas formuladas a partir de ello (que fueron mutando a lo largo del proceso de construcción del diseño de investigación), se encontraron en todo momento vinculadas con mi propia biografía como docente de Historia inserta en el nivel medio. En efecto, desde mis primeros pasos dentro del aula, una de las grandes cuestiones que me interpeló e incomodó (en el sentido constructivo de la palabra, es decir, despertando inquietud, preguntas, afán de lectura y revisión de mis propias prácticas), se encontró vinculada con todo el universo de preguntas que se abre frente al qué, cómo y para qué del abordaje del pasado reciente.

Partiendo de una lectura preliminar de textos referidos a la temática, así como del diálogo con aquellos que desde su experiencia me guiaron en el proceso, la primera decisión tomada fue recortar como objeto de estudio general los espacios de memoria, en parte debido al interés que éstos ya me habían despertado como docente y visitante, pero fundamentalmente debido a la constatación de la escasa indagación existente sobre los mismos en su dimensión pedagógica (véase estado del arte). A partir de ello, la siguiente decisión metodológica fue trabajar con un caso: el Parque de la Memoria. Esta elección, tiene su fundamento principal en la casi inexistente indagación académica sobre ese espacio: como se profundiza en el estado del arte, a la fecha detecté un único trabajo que aborda este caso en su dimensión pedagógica, aunque focalizando en las propuestas para nivel primario (Gómez, 2019).

A su vez, el interés por este caso se encontró vinculado con la identificación de particularidades dignas de análisis desde una mirada preliminar. A diferencia de otros espacios que han sido investigados con mayor asiduidad (la ex ESMA, La Perla, por solo mencionar algunos trabajos referidos en el estado del arte), la articulación del Parque con el pasado en cuestión es más simbólica que directa (es decir, no se trata de un ex centro clandestino o un lugar donde aconteció algún hecho concreto, sino que se trata de un espacio creado especialmente para el recuerdo, elegido por la centralidad del río en la desaparición sistemática de personas). A su vez, desde su planificación un objetivo central del espacio fue promover una vinculación entre arte y memoria, impulsando la construcción de esculturas relacionadas con el pasado reciente que tienen un rol central en las visitas guiadas ofrecidas, así como en algunos materiales educativos.

Dado que, entonces, la llegada al caso fue por un interés de estudiar un fenómeno general (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), el diseño de investigación buscó combinar preguntas que atendieran a las peculiaridades del caso (por ejemplo, analizando el modo en el que se articula el arte y la memoria en una propuesta educativa a partir de las esculturas), sin perder de vista otros interrogantes que nos permitieran atender a un panorama más amplio. Como destaca Forni (2010: 62) “un estudio de caso se centra en lo particular pero sus hallazgos tienen implicancias que van mucho más allá de sus límites”, ya que de algún modo aluden también a otros casos. En este sentido, consciente de la imposibilidad de realizar inferencias generalizantes, proyecté un análisis en profundidad del caso, a los fines de arribar a conclusiones y sobre todo a nuevos interrogantes que ofrezcan herramientas para pensar experiencias similares o que habiliten el diálogo con investigaciones vigentes y futuras.

Tomando en consideración el problema planteado y las preguntas que atraviesan la tesis, el enfoque metodológico que diseñé se inscribe en la perspectiva cualitativa interpretativa de investigación. Dado que el objetivo radica en analizar las representaciones y las estrategias de transmisión que dan forma a las propuestas educativas, tanto las preguntas como las dimensiones de análisis se focalizaron en observar aquello que es producido y difundido desde el espacio, distinguiéndolo de aquello que efectivamente es recibido por los destinatarios. Dado que, como afirma Chartier (1985), en la lectura siempre hay un proceso de construcción de sentido y apropiación, el recorte se limitó a analizar lo propuesto por el Parque, sin atender a aquello que refiere a la interpretación y resignificación de los y las estudiantes. Esta decisión se sustenta en el hecho de que esta última dimensión requeriría de un abordaje distinto (aunque complementario) que precisaría de otro diseño de investigación.

En relación a las etapas de investigación, previo al trabajo de campo llevé a cabo una revisión bibliográfica general con el objeto de reconocer y sistematizar los conceptos teóricos que se iban a emplear, así como de detectar aquellos antecedentes de investigaciones vinculadas al objeto de estudio. Esta revisión, que se encuentra sintetizada en el estado del arte, me permitió contar con herramientas conceptuales así como de un marco contextual que funcionaron como punto de partida para proyectar el proceso de investigación empírica.

Posteriormente, para el abordaje de los propósitos y rasgos de las propuestas educativas, analicé las siguientes fuentes documentales:

- El Catálogo institucional del Parque de la Memoria que recopila textos de especialistas en arte, arquitectura y derechos humanos.
- La página web del Parque de la Memoria, que presenta de manera sintética los rasgos y objetivos de cada una de sus propuestas.
- Los materiales educativos producidos para escuela media: Carteles de la Memoria; 30 años de democracia; Líneas de tiempo (Arte y Política, Sociedad y Política); Itinerario visita guiada; Sugerencias para planear la visita, material “Arte, Memoria y Derechos Humanos” para trabajar en el aula luego de la visita; Cuadernillos “Proyecto Afiches” de ediciones 2014, 2015, 2016, 2018 y 2019).

En referencia a la selección de fuentes empleadas, tomé como insumo aquellas que se encontraban disponibles en la web del Parque, así como otras que fueron oportunamente facilitadas por el equipo de educación del espacio. En el análisis, pretendí poner en diálogo su contenido con la bibliografía consultada, así como con los diseños curriculares vigentes del área de Historia y Formación Ética y Ciudadana de la Ciudad de Buenos Aires, con el objeto de detectar puntos de contacto así como diferencias que contribuyeran a comprender las decisiones teóricas y pedagógicas que dieron forma a las propuestas.

De manera complementaria, para el análisis de las visitas guiadas y del “Proyecto Afiches”, opté por el trabajo de campo en el espacio de memoria. Para ello, entablé contacto con los integrantes del Equipo de Educación de la institución, con quienes tuve una serie de conversaciones informales que me permitieron comunicarles mis propósitos de investigación, mi diseño metodológico y, a partir de ello, conocer y responder a sus inquietudes y poder proyectar los pasos a seguir. A partir de entonces, consensuamos fechas para llevar adelante observaciones que fueron acompañadas en cada caso por conversaciones informales que me permitieron profundizar mi comprensión sobre el objeto de estudio. Si bien inicialmente estas conversaciones se dieron en un marco de una excelente predisposición por parte del equipo de educación, a medida que avanzó mi trabajo de campo la relación se fue estancando y tensionando sin motivo aparente, lo cual me impidió profundizar el trabajo o proponer el despliegue de otras estrategias de recolección de datos, como la entrevista. Conservo la pregunta de si eso se debió a falencias en mi capacidad de comunicar mis propósitos que generaron desconfianza y alejamiento o si, por el contrario, se debió a motivos internos que no me fueron comunicados.

En los meses siguientes, realicé tres observaciones de visitas guiadas y, paralelamente, observé las instancias del *Proyecto Afiches* que me fueron habilitadas (capacitación de los docentes y cierre del proyecto). A su vez, realicé en dos ocasiones visitas guiadas orientadas al público en general, con el propósito de detectar similitudes y diferencias con la propuesta para escuela media y poder, a partir de ello, profundizar en las particularidades de ésta última. Registré las observaciones a través de notas de campo, donde describí lo observado a partir de las variables previamente definidas para, posteriormente, realizar notas expandidas. En todos los casos, la elección fue la de ubicarme como observador completo, es decir, “aquel que no interactúa socialmente con los sujetos investigados; se limita a observar intentando que su actividad pase inadvertida por parte de ellos” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007: 194). Aun si resulta evidente que, a pesar de la intención de no alterar el “naturalismo” del escenario, la presencia del investigador en algún punto siempre tiene una incidencia (Pievi y Bravin, 2009), estas observaciones resultaron ser un acercamiento fructífero para analizar las formas de interacción entre los actores, así como los modos en que aquellos objetivos explicitados en las fuentes documentales se materializaban en un discurso oral. Esto me permitió triangular aquello que se “dice” en los documentos con lo que posteriormente se “observa”, no con el propósito de juzgar o detectar incongruencias, sino para dotar de mayor complejidad el proceso de transmisión y, sobretodo, aquello que se enuncia como propósito.

En relación a las visitas guiadas, si bien las mismas tienen un formato y un guión planeado, constaté que el mismo nunca se replica de manera idéntica, dado que no se trata de una realidad fija y estable sino que los sujetos participantes la co-construyen en cada oportunidad (Pievi y Bravin, 2009). Por ese motivo, opté por observar distintas visitas, dirigidas en cada caso por un guía educador distinto. A su vez, busqué que en cada caso las esculturas recorridas fueran distintas, para lograr una visión más amplia de la propuesta educativa. Aun así, dado que el propósito radica en analizar la propuesta institucional en general, presté particular atención a los puntos en común que nos hablan de la propuesta, desarrollando las experiencias concretas sólo cuando aportaran al análisis global.

Respecto a las dimensiones de análisis, tomé como base la distinción realizada por María Sonderéguer (2001) entre dos dimensiones que se ponen en juego en el acto de recordar: una narrativa y otra argumentativa. Con dimensión narrativa la autora remite al conjunto de acciones y sentidos a través de los cuales se puede recuperar el pasado y crear un discurso verosímil sobre él. Esta dimensión opera en el plano de la recuperación selectiva de hechos, fechas, personajes de un modo cronológico para darles un orden y un sentido comprensible y veraz. Por su parte, con dimensión argumentativa refiere al conjunto de juicios morales y

razones políticas que en el plano de las justificaciones pretenden incidir y responder respecto de las atribuciones de responsabilidades jurídicas, políticas y morales: valoraciones, formas de nombrar a los distintos actores sociales, omisiones, argumentos y explicaciones de naturaleza moral, política o ideológica. Por otra parte, a los fines de analizar los puentes pasado-presente y el enfoque didáctico de las propuestas educativas, las fuentes documentales y el registro de lo observado fue contrastado y puesto en diálogo fundamentalmente con la normativa educativa vigente, los diseños curriculares de Historia y Formación Ética y Ciudadana de la Ciudad de Buenos Aires y con bibliografía especializada del campo de la didáctica de las ciencias sociales.

1.3 Estado del arte

Tal como se expuso, el relevamiento bibliográfico realizado al iniciar el proceso de investigación nos permitió constatar una vacancia en el análisis del objeto delimitado: a saber, las propuestas educativas ofrecidas por el Parque de la Memoria para la escuela media. No obstante, nos es posible identificar numerosas producciones que dialogan con nuestro estudio, en la medida que sus lecturas contribuyeron a la formulación de las preguntas de indagación, así como permitieron enriquecer el análisis y la elaboración de conclusiones tentativas y de nuevos interrogantes que, sin un afán de clausura ni generalización, pretenden aportar a futuras investigaciones insertas en el campo de la memoria y la enseñanza de la historia reciente.

A lo largo del siguiente apartado desarrollaremos de manera sintética los principales aportes de los campos indagados a lo largo de la investigación. En primer lugar, realizaremos un recorrido por los principales exponentes de los estudios sobre las memorias sociales, así como de aquellos que se abocaron a reflexionar sobre los complejos vínculos entre memoria e historia. En segundo lugar, nos detendremos en aquellos trabajos que resultan fundamentales para abordar históricamente las disputas por el pasado reciente en Argentina. En relación a esto último, abordaremos luego de manera específica aquellos que dedicaron su atención a la dimensión material de la memoria, estudiando casos de espacios de memoria tanto desde una dimensión política como específicamente desde su dimensión pedagógica. En tercer lugar, dedicaremos un espacio a recorrer los principales trabajos referidos a políticas públicas de enseñanza del pasado reciente y transmisión de memoria colectiva, prestando atención tanto a aquellos que abordan el proceso de transformación de esas políticas como a aquellos que,

desde una preocupación didáctica, se orientaron a reflexionar sobre los desafíos y problemas que implica tal transmisión. Finalmente, concluiremos con la mención de los aportes realizados por trabajos que, de manera concreta, han buscado analizar experiencias de políticas públicas que articulan con la escuela, como es el caso del programa “Educación y Memoria”.

En primer lugar, resulta necesario destacar el aporte de los estudios sobre las memorias sociales, que se han constituido como un campo de investigación específico a partir de la segunda mitad del siglo XX. Estas reflexiones intelectuales no cobraron fuerza de manera aislada sino que, por el contrario, se vincularon estrechamente con un contexto de “explosión de memoria” (Jelin, 2002) donde el pasado reciente y las formas de lidiar con él se pusieron en el centro de la escena, especialmente en sociedades como la europea y la latinoamericana atravesadas por eventos trágicos recientes. Dada la vastedad y complejidad de este campo de estudio, retomaremos a continuación solo algunas contribuciones que resultan centrales para el desarrollo de esta investigación.

El estudio de las memorias sociales tiene como objetivo general pensar lo social en los procesos de memoria. Para ello, una figura ineludible es la de Maurice Halbwachs, quien propuso la noción de marco o cuadro social (1925): de acuerdo al autor, las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente y, como esos marcos son históricos y cambiantes, en realidad, toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo (Jelin, 2018) donde interviene tanto la rememoración como las omisiones y los olvidos. Reconociendo este marco social de la memoria, Ricoeur sostiene que si bien no es posible trasladar aquello referido a la memoria individual para pensar la memoria colectiva, es posible realizar una analogía y definir a la memoria colectiva como el “conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos comunes con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones públicas” (1999: 19). Dialogando con esta concepción, Traverso sostiene que “la memoria –a saber, las representaciones colectivas del pasado tal como se forjan en el presente- estructura las identidades sociales al inscribirlas en una continuidad histórica y las dota de sentido, es decir, de un contenido y una dirección” (2011: 16). Con el objeto de evitar que la noción de “memoria colectiva” tendiera a transmitir una imagen de construcción homogénea e inmutable, múltiples autores han enfatizado a partir de entonces su carácter plural y las luchas sociales asociadas a ello.

Esta perspectiva abrió un vasto campo de estudio, permitiendo centrar el análisis en los procesos y trabajos de construcción de memorias, así como en las disputas y negociaciones de sentidos del pasado protagonizados por distintos actores sociales en escenarios diversos. La noción de “*sentido*” del pasado se tornó crucial dado que, como afirma Ricoeur, “aunque, en efecto, los hechos son imborrables y no puede deshacerse lo que se ha hecho, ni hacer que lo que ha sucedido no suceda, el sentido de lo que pasó, por el contrario, no está fijado de una vez por todas” (1999: 49). Así, el sentido del pasado, el modo en que lo vemos y lo significamos, puede ser interpretado y reinterpretado, desde el presente y en función de ciertas expectativas de un futuro.

Retomando a Michael Pollak, este enfoque dio lugar a la consolidación de una clave de lectura particular con foco en el conflicto: “aplicado a la memoria colectiva, ese abordaje se interesará, por lo tanto, por los procesos y actores que intervienen en el trabajo de constitución y formalización de las memorias” (2006:18). A partir de ello, el análisis de las luchas políticas por la memoria parte de asumir que “las memorias son objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder” (Jelin, 2002:2). De esta perspectiva se desprenden múltiples entradas analíticas para pensar las memorias sociales: los usos políticos del pasado y el análisis de los vínculos entre distintos actores sociales que pugnan por legitimar ciertos sentidos anclados en un presente; los vínculos entre memorias “fuertes” y memorias “débiles” (Traverso, 2011); los vínculos entre memoria y olvido (Ricoeur, 1999); el estudio de los “lugares de la memoria”, es decir, aquellos lugares materiales, simbólicos o funcionales donde se cristalizan y transmite la memoria (Nora, 1984); los usos y abusos de la memoria en el presente (Todorov, 2000); entre otras.

En este marco en el que sin dudas la reflexión sobre la memoria ha adquirido una centralidad creciente, merece una mención aparte la discusión abierta en torno a los vínculos entre memoria e Historia. Siguiendo a Traverso (2011), ambas nacen de una misma preocupación y comparten un mismo objeto: la elaboración del pasado. No obstante, en las últimas décadas los vínculos entre una y otra han sido interpretados desde múltiples perspectivas, que van desde una lectura de oposición tajante entre memoria e Historia (asignando a esta última la función “crítica” de corregir los errores o deformaciones de la primera) hasta la identificación de profundos vínculos de retroalimentación y diálogo. Levin y Franco (2007) afirman que actualmente ese debate ha quedado relativamente saldado, imponiéndose aquellas posiciones que reconocen las especificidades de cada una y abogan por una relación dialéctica y abierta de interacción mutua. Una lectura en clave de dialéctica

es realizada por Paul Ricoeur quien sostiene que “una memoria sometida a la prueba crítica de la historia ya no puede pretender ser fiel sin pasar por la criba de la verdad. Y una historia, introducida de nuevo por la memoria en el movimiento de la dialéctica de la retrospectión y del proyecto, tampoco puede separar la verdad de la fidelidad vinculada después de todo a las promesas incumplidas del pasado (...)” (1999: 52).

Este diálogo entre Historia y memoria se ha visto sin dudas favorecido por una renovación temática y metodológica en el campo académico, que dio lugar a la consolidación e institucionalización de la historia reciente. De acuerdo a Levin y Franco (2007), el pasado reciente como objeto de estudio de la Historia no remite meramente al “pasado próximo” sino al trabajo con procesos históricos abiertos cuyas consecuencias directas conservan fuertes efectos sobre el presente y, por ende, cuyos sentidos se encuentran aún en disputa en la esfera pública. La consolidación de la historia reciente como campo específico se vincula sin dudas con renovaciones en la historiografía que habilitaron la apertura hacia enfoques, temas y fuentes (como el testimonio) previamente no contempladas. No obstante, Franco y Lvovich (2017) advierten que esa renovación no puede pensarse como un proceso puramente endógeno, en la medida que en la consolidación de este campo de estudio en Argentina tuvo una fuerte implicancia también la coyuntura social y política que, al colocar hacia fines de la década del noventa el pasado cercano en el centro de la esfera pública, impulsó la investigación y orientó las preguntas de indagación.

En segundo lugar, a partir de esta conjunción diversos trabajos se han propuesto historizar las disputas ligadas a la memoria del pasado reciente en Argentina. Entre ellos, se destaca la síntesis elaborada por Lvovich y Bisquert (2008), donde se recorren las décadas posteriores a la última dictadura a partir de una periodización que coloca el foco en las prácticas estatales y los avatares del movimiento de derechos humanos. A su vez, es de ineludible referencia el trabajo de Elizabeth Jelin “La lucha por el pasado” (2018) abocado a analizar los procesos sociales y políticos involucrados en la construcción de las memorias del pasado reciente, abordando los modos en que a lo largo de las décadas distintos actores se aliaron, negociaron y se enfrentaron con el fin de tornar sus visiones hegemónicas. Estos trabajos aportan un marco contextual para pensar el origen, la construcción y la gestión del Parque de la Memoria que nos permite dotar de dinamismo y de complejidad a las decisiones que le fueron dando forma.

Teniendo presente el objeto de investigación, una mención aparte merecen aquellos trabajos que se han dedicado a analizar estos combates por la memoria en su dimensión

material, es decir, las disputas por plasmar en la traza urbana ciertos sentidos del pasado a través de la creación de espacios de memoria, marcas territoriales, intervenciones artísticas, entre otros. Esto no resulta menor, dado que el espacio público es clave en la configuración de la memoria y actualmente, en oposición a la clásica construcción de monumentos y museos, se ha producido una “diversificación del lenguaje espacial de la memoria” (Schindel, 2009).

En esta línea, vale la pena rescatar la existencia de importantes trabajos que contribuyen teóricamente al estudio de marcas territoriales (Jelin y Langland, 2003; Huffschmid, 2012; Schindel, 2009) entendidas por Jelin como inscripciones físicas, locales y localizables sobre espacios vividos, transitados y significativos para una comunidad, resultado de procesos sociales y políticos impulsados por “emprendedores de la memoria” y atravesados tanto por las luchas sociales y políticas como por las dificultades y límites en la representación del pasado. A su vez, se destacan estudios de casos que aportan a la reflexión global del problema. Dentro de estas indagaciones, se ha prestado especial atención al proceso de recuperación de ex centros clandestinos y la conformación de espacios para la memoria: autores como Lorenz (2007), Carnovale (2006) y Guglielmucci (2013), entre otros, han puesto particular atención en ex centros de detención como la ESMA, analizando las discusiones asociadas a la recuperación de esos espacios. Por ello, estos trabajos resultan de interés, ya que dejan a la vista los profundos debates políticos, éticos y estéticos que existen a la hora de organizar y gestionar un espacio de memoria. A su vez, permiten pensar en la multiplicidad de actores que intervienen en estos procesos, aun asumiendo que el Estado tiene un rol destacado.

Resulta necesario remarcar, por otra parte, que dentro de estos trabajos dedicados a indagar el proceso de conformación de espacios de memoria, existen abordajes puntuales sobre el Parque la Memoria (Guglielmucci, 2013; Tappatá de Valdez, 2003, Vecchioli 2001 y 2014, Vezzetti, 2009). No obstante, como planteamos, los mismos se han centrado en historizar el proceso de construcción y analizar los debates y vínculos entre los actores intervinientes, de modo que en ninguno de ellos la faceta pedagógica y las propuestas educativas ha resultado ser una preocupación manifiesta. Excepción de ello resulta ser la tesis de Cristina Gómez (2019) que analiza el aporte del Parque de la Memoria en la transmisión de la memoria colectiva y el pasado reciente indagando la experiencia de dos escuelas primarias que realizaron la visita guiada al espacio. Este trabajo se constituye como una importante contribución dado que, por un lado, aporta a la comprensión de los fundamentos y motivaciones que fueron dando forma a las propuestas educativas del espacio y, por otro, nos permite aproximarnos a la dinámica que se construye en la interrelación entre el espacio y las

escuelas, a partir del análisis de dos experiencias concretas. Por otra parte, dada la centralidad que en las propuestas del Parque se asigna al arte, se destaca la contribución del libro “Memorias urbanas en diálogo: Berlín y Buenos Aires” (2010), ya que en el mismo no sólo se analiza históricamente la delimitación de marcas territoriales, sino que también se dedica un importante espacio a analizar su contenido simbólico, los vínculos con el arte, entre otras facetas claves para pensar el Parque de la Memoria.

En lo que refiere a la dimensión pedagógica de los espacios de memoria resulta destacable el hecho de que, aun si la misma no ha sido una preocupación recurrente en la investigación académica, existen una serie de trabajos provenientes de Córdoba que abordan ciertos casos tomando de manera específica la faceta educativa y los usos pedagógicos de esos espacios, permitiéndonos entablar un diálogo fructífero. Entre ellos, recuperamos el aporte de Eduardo Sota en “Políticas (pedagógicas) de la memoria” (2014), quien analiza el Espacio para la Memoria de la Perla (Córdoba) concibiéndolo como dispositivo pedagógico transmisor de la memoria, en íntima vinculación con las demandas y necesidades recientes de una formación ciudadana participativa y crítica. En una línea similar, Rodrigo Edgar Saguas (2014), aborda la cuestión de la memoria y la enseñanza del pasado reciente tomando el caso del proyecto “Jóvenes y Memoria” de Campo La Ribera (Córdoba). Este último trabajo, resulta interesante porque incorpora la preocupación de sumar la pedagogía al debate respecto a estos espacios construyendo una Pedagogía de la Memoria. Esto implicaría evaluar no sólo los contenidos sino también las formas de transmisión de los mismos, con el fin de lograr una reapropiación significativa del pasado por parte de los jóvenes. Finalmente, destacamos el trabajo de Agustín Minatti (2013) quien, tomando también el caso de La Perla, profundiza en la delimitación de las especificidades de la Pedagogía de la Memoria. Dado que en todo estos trabajos una preocupación central es la transmisión y el lugar que se asigna en ella al visitante es posible plantear que los mismos dialogan, a su vez, con otra línea de trabajos que busca pensar las transformaciones que se vienen sucediendo de manera general en los museos, ligadas a una renovación en las propuestas y en el rol del visitante (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

Esta relativa vacancia en el análisis de la propuesta educativa de los espacios de memoria resulta significativa ya que, desde sus inicios, estos espacios han tenido en el centro de sus preocupaciones la labor de transmisión intergeneracional de la memoria. En los estudios sobre la memoria el concepto de transmisión ha sido utilizado para designar los procesos de pasaje, generalmente entre miembros de distintas generaciones, de memorias sobre acontecimientos

traumáticos (Jelin, 2002). Para profundizar en ello, destacamos el aporte de Hassoun (1996), quien analiza los modos de transmisión distinguiendo aquellos que implican una repetición inerte de aquellos que ofrecen la posibilidad de reelaboración y resignificación del pasado en el presente a las nuevas generaciones. De acuerdo al autor, “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad” (1996: 17)

A su vez, de manera contemporánea a esta labor de transmisión desde espacios de memoria, se han fortalecido en Argentina políticas educativas orientadas a promover el abordaje del pasado reciente y la transmisión de la memoria colectiva en las escuelas, a partir de renovaciones curriculares, creaciones de materiales didácticos, fechas conmemorativas, entre otras. Este objetivo común, impulsará a los espacios de memoria a proyectar propuestas que articulen con las instituciones educativas, como aquellas que son objeto de esta investigación.

A partir de ello, en tercer lugar, destacamos los aportes de un amplio campo de investigación que se ha abocado a analizar las políticas educativas de enseñanza del pasado reciente, así como las problemáticas y desafíos concretos que implica su transmisión. El despliegue de estas políticas educativas, que tuvieron profundas resonancias en las instituciones educativas, impulsó nuevos horizontes pero también complejos desafíos. De acuerdo a Mario Carretero, “la historia reciente, una historia particularmente difícil de transmitir y de ser enseñada, señala los límites de la escuela aun en contextos pluralistas y democráticos, para incorporar el conflicto sin ceder al olvido, a las omisiones y a las tergiversaciones “necesarias” exigidas para la “pacificación” o para el sostenimiento de los mitos históricos” (2007:169). Estos desafíos, que se han traducido en un conjunto vasto de interrogantes, han llevado a una prolífica producción de trabajos orientados a pensar la transmisión del pasado reciente.

Para abordar las políticas educativas frente al pasado reciente en clave histórica, resulta relevante el trabajo de Nadia Zysman “De la “subversión marxista” al “terrorismo de Estado” (2015), ya que el mismo se focaliza en pensar históricamente la disputa por dar sentido al pasado reciente desde la escuela, analizando las transformaciones en las representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina entre 1983 y 2009. En un análisis exhaustivo, la autora indaga diseños curriculares, manuales escolares, entrevistas a docentes y diversos programas educativos. Así, a través de una mirada global, deja a la vista que si bien las políticas estatales son claves para comprender las transformaciones en la enseñanza del pasado reciente, la relación no es directa ni total, en la

medida en que las mismas intervienen también otros factores centrales como al opinión pública, las decisiones editoriales, entre otras. Por otra parte, resulta notorio que una amplia bibliografía se ha dedicado a abordar específicamente algunas de las cuestiones trabajadas por Zysman, demostrando el amplio interés que existe en el campo de las ciencias sociales por estas temáticas. Solo por mencionar algunos, es posible rastrear abundantes trabajos vinculados al análisis de manuales escolares (De Amezola, 2006; Born, 2010; Kauffman, 2012) y a las fechas conmemorativas y los actos escolares (Jelin, 2002a; De Amezola, 2009).

En Argentina, la creciente atención al pasado reciente en la escuela se inserta en un contexto de “boom de la memoria” (Lvovich y Bisquert, 2008) que motoriza políticas educativas en esa línea. No obstante, se enmarca también en un contexto de transformaciones en torno a cómo pensar y abordar la historia escolar, que comenzaron a manifestarse fundamentalmente con las reformas curriculares de la década del noventa e inicios del siglo XXI. Estas renovaciones implicaron, entre otras cuestiones, un mayor peso de la historia contemporánea como contenido, una prevalencia del propósito de formación de “ciudadanos democráticos” y, en función de esto último, mayor espacio a la promoción de la reflexión crítica y la interpretación. En este contexto, resultan centrales investigaciones que se proponen pensar las prácticas y la capacitación docente en la enseñanza de la historia (con especial atención en la historia reciente), los cambios en los recursos didácticos, la recepción de los jóvenes, entre otras cuestiones (González, 2008, 2014 y 2018, De Amezola, 2003, 2006 y 2008; Birgin y Trimboli, 2007; entre otros). De estos trabajos, se destaca la posibilidad de pensar estas transformaciones no en sentido absoluto sino en la convivencia de cambios con realidades que marcan inercias y continuidades (González, 2018).

Otra importante línea de investigación se ha detenido en los problemas de transmisión y apropiación que emergen frente al desafío de enseñar historia reciente en la escuela. Tomando como marco de referencia el trabajo compilado por Sergio Guelerman “Memorias en el presente” (2001), una línea de discusión central en este sentido está dada por los límites de la representación, la narración y la transmisión de un pasado violento y traumático. Más allá del abordaje escolar, resulta necesario tener presente que estos debates no son nuevos y se encuentran motorizados fundamentalmente por la discusión en torno al Holocausto y los límites de la representación del horror, no sólo desde la historiografía y la historia escolar sino también desde el arte y sobre todo desde la industria cultural (Baer, 2006).

Dado que la escuela se constituye como el espacio por excelencia de transmisión de saberes y construcción de identidad y que, tal como sostiene Mario Carretero “la escuela

sigue siendo el lugar donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí misma”, estos debates sobre la representación del horror no dejan inmune a este ámbito, así como a los actores que lo habitan. Así, es posible identificar una abundante bibliografía que se aboca a discutir las dificultades de abordaje del pasado reciente con jóvenes que no lo vivieron, a partir de preguntas tales como ¿Cómo enseñar las tragedias?, ¿Cómo evitar la banalización y la simplificación?, ¿Es posible alejarse de la morbosidad?, ¿Qué buscamos con esta transmisión?, ¿Cómo transmitir una política de memoria sin que se convierta en un mandato autoritario?, ¿Cómo lidiar con la existencia de memorias diversas e incluso rivales sobre ese pasado? (Guelerman, 2001; Lorenz, 2013; Carretero y Borrelli, 2008 Dussel, 2001).

Estos interrogantes se han encontrado ligados en algunos autores a la constatación de que el pasado reciente ha ido ingresando en las escuelas en muchas ocasiones privilegiando la conmemoración y la condena moral en detrimento de la reflexión crítica. De acuerdo a Carnovale y Larramendy, “la escuela ha quedado entre encandilada y atrapada por el deber de la memoria; y la enseñanza del pasado reciente pareciera estar anclada, de alguna manera, en la comunicación reiterativa de los crímenes perpetrados por el Estado y su condena en clave moral” (2010: 237) obturando la construcción de conocimiento histórico. Frente a ello, sin recetas ni respuestas cerradas, ciertos trabajos formulan propuestas pedagógicas y aportes para el abordaje del pasado reciente en el aula (Carnovale y Larramendy, 2010; Rosemberg, 2010; Lorenz, 2013; entre otros).

Por último, dado que el Parque de la Memoria se constituye como un dispositivo pedagógico de transmisión de ciertos sentidos y representaciones del pasado reciente pero a su vez coloca un énfasis en la educación en derechos humanos, resultan centrales aquellos trabajos que, en los últimos años, han indagado en las transformaciones acontecidas en la educación ciudadana impartida en las escuelas. Entre ellos, destacamos los trabajos de Isabelino Siede, que aportan herramientas para pensar la educación política (2013) y, en función de ello, contribuyen a analizar el espacio que ocuparon a lo largo del tiempo los derechos humanos como contenido curricular (2016). A su vez, a la luz de las transformaciones en el mundo educativo en estos últimos años, retomamos los aportes de Ruiz Silva (2009) en lo que respecta a los retos y posibilidades en la formación de ciudadanos reflexivos y activos.

Para finalizar, a estos trabajos resulta necesario sumar otras indagaciones referidas a políticas públicas de memoria específicas que articulan con la escuela, como por ejemplo el programa “Educación y Memoria” (Adamoli, Farias y Flachsland, 2015; Adamoli y Kahan,

2017; Cueto Rúa, 2017). Esta bibliografía resulta central ya que, tal como se pretende hacer con el objeto de esta tesis, pone el foco en pensar de qué manera experiencias concretas buscaron y aún buscan dar respuesta a los desafíos, preguntas y debates que tanto desde el mundo académico como desde organismos estatales y “emprendedores de la memoria” emanaron en torno a cómo transmitir el pasado reciente de una manera reflexiva, significativa y, en palabras de Todorov, “ejemplar” (2000). A su vez, resultan valiosos dado que, en especial en el caso del artículo de Santiago Cueto Rúa (2017), contribuyen a reflexionar en torno al derrotero de ciertas políticas públicas de memoria a lo largo de los años, sobre todo a partir del panorama abierto tras el cambio de gestión en 2015, con la llegada de Mauricio Macri a la presidencia.

1.4 Marco teórico

Tal como planteamos, la siguiente investigación estudia un caso de espacio de memoria, el Parque de la Memoria, desde su dimensión pedagógica. A los fines de situar en contexto el objeto de estudio, dedicaremos un apartado de la Introducción a recuperar el proceso de creación, construcción y gestión del Parque. Concebido como una política de memoria, es decir, como “una acción deliberada, establecida por los gobiernos o por otros actores políticos o sociales con el objetivo de conservar, transmitir y valorizar el recuerdo de determinados aspectos del pasado considerados particularmente significativos o importantes” (Groppo, 2002: 192), este proceso no será pensado de manera aislada ni como una excepcionalidad. Por el contrario, será enmarcado en un contexto histórico más amplio de explosión de las temáticas de pasado reciente en el ámbito público, así como de proliferación de sitios de memoria, archivo e iniciativas asociadas a la promoción de los derechos humanos.

De este modo, para situar el problema en contexto, resultarán centrales las nociones formuladas por Ana Guglielmucci de “consagración de la memoria” y “estatización de la memoria”. De acuerdo a la autora, si bien en la puesta en agenda de estos tópicos los organismos de derechos humanos, pensados como “emprendedores de la memoria” (Jelin, 2002), han tenido un rol clave, a partir de fines de la década del noventa en la Ciudad de Buenos Aires (y a nivel nacional de manera más clara luego de 2003), toma forma un nuevo panorama en el cual el Estado mismo se posiciona como promotor de una política pública de memoria sobre el terrorismo de Estado, pasando de ser un problema social a ser una política

de Estado. Esta perspectiva resulta de interés porque permite enmarcar el problema de la tesis pero también porque, al poner el foco en los distintos actores intervinientes, dota de complejidad a las decisiones, los debates y las interacciones. Así, si bien la autora destaca la centralidad del Estado en la delimitación de políticas públicas de memoria (como puede ser la construcción y gestión del Parque) no pierde de vista la importancia de otros actores que inciden en el proceso de discusión y toma de decisiones. A su vez, destaca el hecho de que al pensar los vínculos entre organismos de derechos humanos y Estado no se debe pensar en la subordinación de uno por parte del otro sino en vínculos complejos donde ni uno ni otro son entes homogéneos de sencilla delimitación y definición.

En segundo lugar, dado que los debates en torno al concepto de memoria(s) dejan en evidencia el hecho de que se trata de una categoría polisémica y de compleja definición (Guglielmucci, 2013), tomaremos como marco de análisis la perspectiva de Jelin, que sintetiza en “Los trabajos de la memoria” a partir de tres premisas: “primero, entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales. Segundo, reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder. Tercero, historizar las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades” (2002: 2)

En esta línea, otro concepto central en el marco de la tesis será el de “marcas territoriales”, definidas por Jelin y Langland (2003) como inscripciones físicas, locales y localizables sobre espacios vividos, transitados y significativos para una comunidad, resultado de procesos sociales y políticos impulsados por “emprendedores de la memoria” y atravesados tanto por luchas sociales y políticas como por las dificultades y límites de la representación del pasado. De acuerdo a las autoras, estas marcas se constituyen como vehículos de la memoria, tanto porque soportan como porque transportan y proyectan sentidos del pasado. De esta perspectiva interesa destacar el hecho de que los vehículos de la memoria no son pensados como “transmisores” de mensajes unívocos e inmutables sino que, por el contrario, sus sentidos mutan, se resignifican y se disputan en la escena pública, lo que genera que aquello que quienes proyectaron un monumento querían transmitir no sea necesariamente lo mismo que las futuras generaciones o sus propios contemporáneos reciben.

Por último, debido a que el foco de la tesis estará puesto en los usos pedagógicos de los espacios de memoria, resultará central la noción de Pedagogía de la Memoria. Esta categoría (que se hace presente en diversos trabajos académicos y materiales abocados a pensar la relación entre educación y memoria) resulta nodal ya que sintetiza muchos de los debates, discusiones y decisiones que albergan los espacios de memoria, al ser estos últimos “vehículo de memoria” y no memoria en sí misma. De este modo, en palabras de Saguas, se puede definir a la Pedagogía de la Memoria como el conjunto de prácticas que se articulan desde los diferentes espacios educativos, entre ellos los sitios de memoria, “con el objetivo de abordar críticamente la relación temporal entre pasado, presente y futuro que supone la construcción de memorias” (2014: 5). Esto implica colocar a los jóvenes en un lugar protagónico, que habilite la pregunta, la reflexión y la reelaboración desde su subjetividad.

En relación a esto, la Pedagogía de la Memoria guarda una estrecha relación con el concepto de memoria ejemplar formulado por Todorov (2000) al advertir sobre los riesgos de “abusos de la memoria”. Así, una memoria ejemplar es entendida como aquella que permite aprender del pasado y derivar del mismo lecciones que puedan convertirse en principios de acción para el presente, traduciendo la experiencia en demandas más generalizadas. Ambos conceptos, serán el marco para el análisis no sólo de las representaciones del pasado desplegadas en el Parque, sino también de cómo y a través de qué herramientas y estrategias esa transmisión del pasado es anclada con reflexiones sobre el presente y el futuro.

Complementariamente, teniendo presente que las propuestas educativas analizadas enfatizan la articulación entre transmisión intergeneracional de memoria sobre el pasado reciente y consolidación de una ciudadanía democrática y respetuosa de los derechos humanos, retomaremos la noción de “educación política” (Siede, 2013), entendida como “las prácticas pedagógicas mediante las cuales una sociedad provee a las nuevas generaciones de herramientas para actuar en el mundo, para transformarlo y transformarse en él” (2013: 24). Para clarificar esta noción, consideramos pertinente incorporar la distinción que establece Ruiz Silva (2009) entre la ciudadanía en sentido nominal y la ciudadanía en sentido activo. Mientras que la primera hace referencia a la condición que el Estado otorga a una persona, la segunda remite a un criterio político y se entiende como una práctica, que excede el tradicional ejercicio de conocer y respetar normas y derechos e implica una preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos.

1.5 Breve aproximación a la historia y a los rasgos generales del Parque de la Memoria

Sin lugar a dudas, la segunda mitad del siglo XX ha sido, en lo que refiere a la relación de las sociedades occidentales con su pasado, testigo de importantes y complejas transformaciones que incidieron, entre otras cuestiones, en las formas de construcción de identidad colectiva. Este contexto, al que Elizabeth Jelin (2002) denomina de “explosión de la memoria” se encontró estimulado fundamentalmente por los debates sobre la Segunda Guerra Mundial y el exterminio nazi, que proliferaron de manera creciente hacia la década del ochenta. Por su parte, en Argentina y otros países de América Latina, la apertura democrática tras los horrores de las últimas dictaduras militares, impulsó también a la sociedad a revisar y dar sentido al pasado reciente. De acuerdo a Andreas Huyssen (2002), esto implicó transformaciones en la sensibilidad espacio-temporal a fines del siglo XX, a partir del corrimiento de la mirada hacia el futuro característica de la modernidad occidental de la primera mitad del siglo XX y de la consolidación del pasado y la memoria como preocupaciones centrales. Esta “cultura de la memoria”, comenzó a colocar el foco en el pasado, más ya no evocando un pasado glorioso de héroes, sino colocando en el centro de la escena a las víctimas: perseguidos, expatriados, asesinados (Traverso, 2011).

En Argentina, la apertura democrática de 1983 no clausuró los eventos acontecidos los años previos, sino que, por el contrario, abrió un largo y complejo proceso marcado por la proliferación de relatos, discusiones y demandas en torno a lo sucedido en el pasado reciente. En este contexto, emergieron miradas y reclamos previamente silenciados por un relato que desde el Estado intentaba monopolizar el espacio público desde el discurso de la “guerra contra la subversión” (Lvovich y Bisquert, 2008). A partir de entonces, se abrió un proceso que se dirimió tanto en lo judicial como en lo simbólico: distintos actores socio políticos intentaron en cada coyuntura imponer sus propias representaciones sobre el pasado reciente, logrando algunas de ellas ganar mayor visibilidad o legitimidad frente a otras en distintos contextos, pero sin alcanzar nunca una clausura que consolide una imagen colectiva estática y homogénea. Tal como señala Elizabeth Jelin, las memorias deben ser pensadas como plurales, dinámicas y pasibles de ser objeto de luchas sociales y políticas: “la memoria no es el pasado, sino la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente y también con un futuro deseado en el acto de recordar, olvidar y silenciar” (Jelin, 2018:15).

Si bien, como plantea Lvovich, “no existió en Argentina un periodo de silencio, en el que la mayor parte de la sociedad haya optado por la negación y el intento de olvidar las experiencias traumáticas recientemente atravesadas” (2007: 115), durante la década del ochenta la tematización de la dictadura no se caracterizó por tener en el centro de la escena la cuestión de la memoria. Por el contrario, en aquella primera etapa las preocupaciones y discusiones centrales se desplegaron en el terreno de la “verdad”, es decir, el esclarecimiento de los crímenes cometidos en el periodo anterior y, en función de ello, la “justicia”, es decir, la búsqueda de alguna forma de juicio y castigo a los responsables (Jelin, 2018). Si bien tras la apertura democrática se produjeron avances en el terreno de la justicia, a partir de 1986, en un marco de crecientes presiones desde los sectores militares, el proceso comenzó a atenuarse producto de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. Finalmente, tras la llegada de Carlos Menem al poder, el oficialismo buscó a través de los decretos de indulto “clausurar el pasado para dar inicio a una etapa definida como de pacificación nacional” (Lvovich y Bisquert, 2008: 13).

Al promediar la década del noventa, múltiples factores se conjugaron para generar una creciente presencia de las discusiones sobre el pasado reciente en la escena pública, en distintos soportes y espacios: indagaciones y reflexiones académicas, producciones audiovisuales y escritas con foco en testimonios, reclamos e iniciativas en el espacio público. Este panorama empezó a socavar la estabilidad del discurso oficial que, en sintonía con las leyes de impunidad a nivel judicial, buscaba promover el “mirar hacia adelante” y dejar de lado aquel pasado. En efecto, en esta nueva etapa de “*boom de la memoria*” (Lvovich y Bisquert, 2008), la rememoración comenzó a ser colocada como la antítesis del olvido y, por ende, como una herramienta de resistencia frente a la impunidad en el marco judicial. A su vez, dado el paso del tiempo, se comenzó a poner en el centro de la escena la necesidad de formular estrategias de transmisión intergeneracional de la memoria.

Marcando un cambio de época, a partir de 1995 estas discusiones sobre el pasado cobraron una gran centralidad en los medios masivos de comunicación, debido fundamentalmente a una serie de intervenciones públicas protagonizadas por algunos miembros del ejército, en las cuáles reconocieron públicamente, por ejemplo, su participación en “los vuelos de la muerte”, rompiendo el “pacto de silencio” sobre el accionar represivo (Feld, 2002). Tal es el caso de Adolfo Scilingo en una entrevista realizada por el periodista Horacio Verbitsky¹.

¹ Esta entrevista se materializó luego en el libro “*El vuelo*”, publicado por Horacio Verbitsky en el año 1995.

En este contexto, en abril de 1995, se desarrolló frente a las cámaras de televisión una “autocrítica” del entonces jefe del ejército, general Martín Balza: “(...) *Sin eufemismos digo claramente: delinque quien vulnera la Constitución Nacional. Delinque quien imparte órdenes inmorales. Delinque quien cumple órdenes inmorales. Delinque quien, para cumplir un fin que cree justo, emplea medios injustos, inmorales*”. Si bien esta intervención implicaba una transformación respecto al discurso militar del periodo dictatorial centrado en la “guerra contra la subversión”, se mantenía en la línea de equiparación de los “dos demonios”, siendo consistente con el discurso de la “reconciliación nacional” (Lvovich y Bisquert, 2008).

Como contracara de estas intervenciones, surgió en el mismo periodo la agrupación HIJOS (hijos e hijas por la identidad y la justicia contra el olvido), integrada por hijos de desaparecidos, asesinados, presos políticos y exiliados. Esta agrupación fue central debido a que renovó el reclamo de justicia a través de prácticas novedosas como los “escraches” (que implicaban marchar y “señalar” los domicilios de los represores). A su vez, porque incorporó otros discursos y asignó nuevos sentidos al pasado, por ejemplo a través de la reivindicación del pasado militante y combativo de los desaparecidos y/o asesinados.

Contemporáneamente, surgieron también la Asociación Buena Memoria y Memoria Abierta. Esta última es una alianza de organismos de derechos humanos históricos, reunidos con el propósito de promover la memoria sobre las violaciones de derechos humanos en Argentina y, específicamente, impulsar la creación de archivos y evitar la pérdida de información y registros sobre los crímenes cometidos por el Estado en el pasado reciente. Estos dos organismos –Buena Memoria y Memoria Abierta- tuvieron un rol clave en las iniciativas de memoria en el espacio público de la Ciudad de Buenos Aires (Gómez, 2019).

Este clima de creciente visibilidad de las discusiones sobre el pasado reciente se cristalizó en la magnitud que tuvo en 1996 el acto de conmemoración por los veinte años del golpe de Estado de 1976, que contó con una activa participación de organismos de DDHH, sindicatos, partidos políticos, asociaciones barriales, organizaciones no gubernamentales, entre otros. En este marco, todas las organizaciones convocantes, nucleadas en la Comisión por la Memoria, la Verdad y la Justicia, presentaron la *Declaración Popular*, en la cual se establecía de manera explícita una continuidad entre las luchas del pasado y las del presente, entre las políticas implementadas por el poder militar, y las consecuencias sociales, políticas y fundamentalmente económicas, que sufría la sociedad argentina en ese entonces (Lvovich y Bisquert, 2008).

En este panorama caracterizado por la impunidad en lo judicial en un marco de creciente visibilidad de los reclamos en la escena pública, comenzaron a tomar forma desde los organismos de DDHH esfuerzos de gran envergadura para promover acciones vinculadas a la memoria. Estas iniciativas, no buscaban anular ni reemplazar la lucha por la verdad y la justicia, sino que se planteaban como una reparación simbólica en el espacio público (Gómez, 2015), pretendiendo dar mayor visibilidad a demandas que preexistían y continuaban vigentes. Así, a las categorías “verdad” y “justicia”, se sumó en un lugar central la de “memoria”, que implicó la proliferación de nuevas iniciativas y también demandas orientadas al Estado para la promoción de políticas de rememoración del pasado. De acuerdo a Gómez, “recién cuando la memoria pudo ser percibida como una herramienta de lucha contra la impunidad y que la memoria sobre el terrorismo de Estado debía formar parte de la memoria colectiva de los argentinos, los organismos comenzaron a participar activamente en las iniciativas conmemorativas” (2015:5).

En el marco de estas iniciativas, en 1997 tomó forma en la Ciudad de Buenos Aires el proyecto de construir un Monumento a las víctimas del terrorismo de Estado, con el objetivo de crear un espacio de homenaje y recuerdo de los desaparecidos y asesinados por el terrorismo de Estado. Este proyecto fue promovido por diez organismos de DDHH y posteriormente discutido y aprobado en la legislatura porteña, logrando en ese ámbito un amplio apoyo político: cincuenta y siete legisladores sobre un total de sesenta dieron su voto positivo. De este modo, la legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aprobó en 1998 la ley 46, por la cual se destinó una franja costera del Río de la Plata para ser utilizado como “paseo público”, donde se emplazaría “un monumento y un grupo poliescultural, en homenaje a los detenidos-desaparecidos y asesinados por el terrorismo de Estado durante los años ’70 e inicios de los ’80, hasta la recuperación del Estado de Derecho” (Art. 1°).

Siguiendo a Virginia Vecchioli (2014), un aspecto fundamental de la discusión parlamentaria asociada al proyecto del Parque de la Memoria fue la presencia clave que tuvieron en todo el proceso los organismos de DDHH, quienes se posicionaron como voz autorizada en la toma de decisiones. Esto último, tuvo a su vez como resultado que estos actores tuvieran una presencia también fundamental en la posterior gestión del espacio. En relación a las intervenciones durante la discusión legislativa, los organismos enfatizaron la “deuda” del Estado y la obligación que tenía el mismo de reparar los daños causados en el pasado. A su vez, insistieron en el hecho de que la promoción de políticas públicas de memoria no restaba importancia a los reclamos de justicia y verdad, sino que los complementaba y los reforzaba.

En lo que refiere a la Legislatura, resulta importante marcar el hecho de que se trataba de un cuerpo político recientemente inaugurado² que estaba caracterizado por una fuerte presencia de miembros de la llamada “generación de los 70”, así como de legisladores que se reconocían como compañeros de militancia de aquellos desaparecidos y asesinados que se buscaba homenajear. En este sentido, existió una pretensión en un gran número de legisladores de alejarse de la posición que primaba en el ámbito nacional (con las leyes de impunidad y el discurso de la “reconciliación nacional”), colocándose como defensores de la causa de los Derechos Humanos³. Este lugar donde se posicionaron una cantidad significativa de legisladores permite comprender la importancia que se le dio a la discusión del proyecto, al punto tal que el mismo implicó una modificación en el calendario legislativo con el fin de poder realizar la votación días antes del 24 de marzo.

Si bien, como se mencionó previamente, la discusión se dio en un marco de relativo consenso sobre diversos puntos, resulta importante destacar la existencia de discusiones y desacuerdos, expresados fundamentalmente en la presentación de un proyecto por la minoría. Este último, enfatizaba la necesidad de incluir también a aquellos que habían muerto por acciones armadas protagonizadas por las agrupaciones de izquierda. Así, en palabras de los defensores del proyecto alternativo, resultaba importante incluir a todas las víctimas del terrorismo en un “Monumento a los Caídos”, fortaleciendo una “memoria completa”. En sus intervenciones, los legisladores favorables a esta postura se buscaron posicionar como “testigos imparciales”, acusando a los organismos de DDHH de querer ejercer un “monopolio” sobre el relato del pasado reciente (Vecchioli, 2014). Aun si este proyecto no prosperó en la discusión legislativa resulta oportuno retomarlo, debido a que su planteo nos permite desnaturalizar ciertas representaciones que posteriormente serán analizadas. En efecto, la creación del espacio implicó e implica aun hoy consensuar recortes temporales y delimitaciones de categorías como la de “víctima” que no son naturales sino que cristalizan

² La Ciudad de Buenos Aires había alcanzado su autonomía recién a partir de la reforma constitucional de 1994. Esta autonomía fue precisada posteriormente por la Ley Nacional N° 24.588 y por la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires de 1996. A nivel ejecutivo, Fernando de la Rúa había asumido recientemente como Jefe de Gobierno. Entre sus proyectos de gobierno, tuvo centralidad la intención de recuperar la ribera, es decir, “recuperar” la relación de la ciudad con el río. Con este propósito, se creó una política pública denominada Programa “Buenos Aires y el Río” (1996) que incluía un conjunto de proyectos destinados a la creación de parques públicos a lo largo de la totalidad de la franja costera de la ciudad. Bajo el lema “La Costanera para Todos” se crearon 18 sub-proyectos específicos, uno de los cuales incluyó el actual Parque de la Memoria (Vecchioli, 2014)

³ Otros gestos políticos en esta línea se observaron, por ejemplo, en instituir en 1998 el 16 de septiembre como el Día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios y en el 2000 el día 24 de marzo como el Día de la Memoria, incluido en el calendario escolar a los fines de promover clases alusivas. A su vez, a los fines de los noventa algunos establecimientos educativos de la Capital Federal fueron rebautizados con nombres de desaparecidos (Rodolfo Walsh, Claudia Falcone).

definiciones político ideológicas que disputan con otras, en condiciones de mayor o menor visibilidad de acuerdo a la coyuntura.

Por otra parte, en relación a los debates e impugnaciones que despertó el proyecto de construcción del Monumento, resulta necesario también remarcar que no todos los organismos fueron favorables a la propuesta, llegando incluso algunos a manifestar públicamente su oposición a los modos en que se pretendía recordar a las víctimas del terrorismo de Estado. Entre ellos, se destacó la Asociación Madres de Plaza de Mayo, encabezada por Hebe de Bonafini⁴, que rechazaba la individualización de “los 30.000” bajo la figura de “víctimas”, reivindicando la identidad de militantes revolucionarios. Desde este lugar, acusaban al proyecto de buscar “enterrar los ideales de los militantes revolucionarios” y planteaban que esto sólo serviría “para que los políticos lavaran sus caras” (Guglielmucci, 2013: 137).

En este marco teñido por un relativo consenso pero también por la presencia de voces que expresaban disputas vigentes ligadas a la lectura del pasado reciente, la Legislatura aprobó el 18 de marzo de 1998 por amplia mayoría el proyecto de construcción del Monumento, convertido finalmente en ley el 21 de julio del mismo año. De acuerdo a Vecchioli, ese momento marcó la conformación de una “comunidad moral entre Estado y Asociaciones de defensa de los DDHH, unida en torno a los mismos fines” (2014:74) que se materializó en la conformación de una Comisión Pro Monumento, integrada por miembros de diez organismos de DDHH, un representante de la Universidad de Buenos Aires, once legisladores y cuatro funcionarios del Gobierno de la Ciudad. Esta comisión se constituyó como un espacio central de debate y discusión para llevar adelante el proyecto, lo cual por su composición mixta resultaba inédito. En palabras de Tappatá de Valdez, era la primera vez que a esta escala se daba “la interacción entre actores del sector público estatal y actores no gubernamentales, para realizar una intervención en política cultural que plasma un modo de representar y recordar hechos de la historia reciente” (2003:104). Tal como señala Ana Guglielmucci (2013), esto funcionó como un antecedente de un panorama que a nivel nacional se consolidó pocos años después durante la presidencia de Néstor Kirchner. Este periodo que la autora denomina de “*estatización*” y “*consagración de la memoria*”, implicó la visibilización de

⁴ Resulta necesario aclarar que estas diferencias no nacen a partir de esta iniciativa sino que tienen un recorrido que se remonta a la década del ochenta, momento en el que Las Madres se separaron en dos agrupaciones. Aquella línea liderada por Hebe de Bonafini mantuvo desde entonces una cerrada oposición al gobierno, a las iniciativas de búsqueda de los restos de los desaparecidos (planteando que aquello implicaba individualizarlos y perder de vista la lucha colectiva) y a la compensación económica. Esta actitud confrontativa con las iniciativas que involucraban al Estado cambió a partir de 2003 con los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández.

ciertas memorias a partir de acciones conjuntas entre sectores del Estado y organismos de DDHH, cristalizadas en archivos, museos, políticas educativas, entre otras.

La Comisión Pro Monumento tuvo tres tareas específicas: llevar adelante la construcción del Monumento y del Parque, elaborar la nómina del Monumento con los desaparecidos y asesinados de todo el país y, finalmente, organizar un concurso internacional de esculturas que se emplazarían en el Parque. Estas tareas estuvieron interrelacionadas entre sí e implicaron prontamente el desafío de lidiar con grandes discusiones vinculadas fundamentalmente a qué mensaje transmitir, qué criterios emplear para la elaboración de la nómina, de qué modo incorporar al arte para la promoción de la memoria, entre otras cuestiones. De acuerdo a Hugo Vezzetti, en todo ese proceso fueron fundamentalmente los organismos de DDHH quienes deliberaron y pautaron el contenido político en lo que refiere a las esculturas y la nómina del Monumento. Esto último tuvo un sentido por tratarse de los representantes de las víctimas, ex detenidos, familiares y militantes pero a la vez, de acuerdo al autor, podría implicar el riesgo de “encerrar una limitación con vistas a los sentidos que el homenaje puede y debe adquirir para los que no son afectados directos o para las futuras generaciones” (Vezzetti, 2009:210)

En el año 2001 se llevó adelante un acto de inauguración de la plaza de acceso al Parque y seis años después, en noviembre de 2007, quedó inaugurado el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, en un acto que contó con la presencia de autoridades de la Ciudad, representantes de los organismos de DDHH y autoridades del gobierno nacional. Finalmente, en 2009 la legislatura votó una nueva ley que otorgó al Parque un marco jurídico y administrativo permanente: la Comisión Pro Monumento fue reemplazada por un Consejo de Gestión, que mantiene la co-gestión entre organismos gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil. Este Consejo, que se creó como un área descentralizada de la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Ciudad de Buenos Aires, mantiene a la fecha reuniones mensuales donde se trata de temas laborales, de gestión, político-institucionales, entre otros (Gómez, 2019).

La presencia de autoridades nacionales en la inauguración del Monumento resulta relevante dado que, retomando el planteo de Guglielmucci (2013), con la llegada de Kirchner a la presidencia en 2003 se inició un periodo de redefinición de los vínculos entre el Estado y los organismos de DDHH, a partir del cual la memoria comenzó a ser concebida como una política de Estado a escala nacional⁵. En este sentido, si bien el Parque continuó bajo la égida

⁵ Este contexto se encuentra marcado por la conquista de los centros clandestinos de detención como sitios de memoria, la creación del Archivo Nacional de la Memoria en 2003, la decisión de decretar feriado nacional la

del gobierno de la ciudad, la legitimidad de los organismos de DDHH para intervenir en políticas de memoria y en la gestión del espacio se vio fortalecida en esta coyuntura. En este contexto, en el año 2014 el Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado fue declarado monumento histórico nacional a través del decreto 1285/2014⁶.

En el año 2015 asumió la presidencia Mauricio Macri quien finalizaba ese mismo año su segundo mandato como jefe de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de entonces, se produjo un cambio significativo en el discurso oficial frente a las políticas de derechos humanos, pero en una “aparente continuidad” desde el punto de vista institucional (Adamovsky, 2017). En efecto, si bien se avanzó durante los siguientes años en un desmantelamiento o desfinanciamiento de ciertas áreas vinculadas a los derechos humanos⁷, no se accionó en reformas profundas en materia educativa ni de políticas de memoria. Por el contrario, el embate estuvo orientado a lo discursivo y de manera informal, a partir de intervenciones públicas donde se retomaron nociones como la de “guerra sucia” y en las que tanto funcionarios del oficialismo como periodistas a fines reflataron reclamos por “memoria completa”, pusieron en dudas la cantidad de desaparecidos o atacaron la legitimidad de los organismos de derechos humanos. De acuerdo a Adamovsky, “la estrategia es la de la ritualización, la despolitización y la banalización de la memoria, antes que la de una reversión explícita de sus contenidos” (2017: 217). Más allá de este contexto adverso, durante el mandato de Macri (acompañado a escala ciudad por Rodríguez Larreta, un referente de su mismo espacio político), el Parque de la Memoria se mantuvo en funcionamiento y ganó una creciente visibilidad, tanto a nivel local como a escala internacional, debido entre otros motivos a la visita de personalidades como François Hollande, Barack Obama, Angela Merkel, entre otros.

El Parque de la Memoria – Monumento a las víctimas del terrorismo de Estado funciona como un espacio público de catorce hectáreas ubicado en las orillas del Río de la Plata, en la

fecha del 24 de marzo, la creación del Programa Nacional Educación y Memoria con el propósito de elaborar materiales para la enseñanza del pasado reciente, entre otras políticas. Todo ello, fue configurando un “modelo nacional” que echó raíces luego en diversas provincias con la creación de archivos, museos y sitios de memoria (Guglielmucci, 2013).

⁶ <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-1285-2014-233460/texto>

⁷ Si bien no es objeto de esta tesis recorrer con exhaustividad este proceso, es importante remarcar que esta política ya se había iniciado a escala ciudad durante sus mandatos, lo cual plasma en una serie de conflictos con los trabajadores del Parque de la Memoria. A modo de ejemplo, véase <https://www.telam.com.ar/notas/201401/46895-acusan-a-macri-de-querer-convertir-el-parque-de-la-memoria-en-una-plaza-vacia-de-contenido.html>

zona norte de la Ciudad de Buenos Aires. La elección de dicha ubicación no resultó casual y de hecho se colocó como uno de los puntos básicos del proyecto: el objetivo era ligar el Monumento al Río de la Plata, lugar cargado de simbolismo pues allí fueron arrojados miles de desaparecidos desde los “vuelos de la muerte”. De acuerdo al documento de la Comisión Pro Monumento: “Este Monumento se levantará frente al Río, porque en sus aguas fueron arrojadas muchas de las víctimas. Lo confesaron algunos de los asesinos y lo conoce bien desde hace mucho tiempo el pueblo argentino”. En este sentido, el Río de la Plata se posiciona como una “gran tumba colectiva” que proporciona un soporte a la memoria, en un contexto en el cual dada la lógica clandestina de la represión no existe un lugar específico que “restaure simbólicamente la presencia de los ausentes” (Schindel, 2009:78).

En el Parque se encuentra, en primer lugar, el Monumento a las víctimas del terrorismo de Estado, compuesto por cuatro estelas de hormigón que contienen treinta mil placas de pórvido patagónico grabadas con los nombres de los desaparecidos y/o asesinados por el accionar represivo del Estado en el periodo 1969-1983⁸, constituyéndose en un proyecto inédito por su pretensión de plasmar los nombres de la totalidad de las víctimas del país buscando “sacar a los desaparecidos y asesinados del anonimato y de ese número incierto que nada dice de la historia de cada uno”⁹. Los muros que contienen la nómina se proyectaron con forma de zigzag, representando una hendidura en el césped que se asemeja a una “herida abierta”. Como señala Huysen, “la estructura en zig-zag evoca una discontinuidad torturada y las paredes discontinuas sugieren la fragmentación” (Huysen, 2000:28). El recorrido por los cuatro muros atraviesa una colina artificial que comienza en una de las plazas y termina en la rambla costera, sobre el río.

Con respecto a la nómina, la misma se encuentra en proceso de continua construcción y actualización y se articula con una base de datos de acceso público que se creó en 2012 y contiene información sobre los detenidos-desaparecidos que figuran en el Monumento. El proceso de conformación de la nómina no resultó sencillo ya que, partiendo de información incompleta y dispersa, fue preciso comenzar a ordenar, chequear y unificar. El artículo 2 de la Ley 46 establece que “El Monumento debe contener los nombre de los detenidos-desaparecidos y asesinados que constan en el informe producido por la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP), depurado y actualizado por la Subsecretaria de Derechos Humanos y Sociales del Ministerio del Interior de la Nación, los de aquellos que con posterioridad hubieran sido denunciados ante el mismo organismo o proporcionado

⁸ Al momento, se encuentran grabados en el Monumento poco más de 9000 nombres.

⁹ Documento Comisión Pro Monumento

conjuntamente por los organismos de derechos humanos”. Además, se aclara que el Monumento deberá contar con un espacio que permita la incorporación de aquellos nombres que pudieran denunciarse en el futuro. En este sentido, la ley también otorga a la Comisión pro Monumento la atribución de “recibir nuevas denuncias sobre personas detenidas-desaparecidas y asesinados y evaluar su inclusión en la nómina”.

A su vez, el proceso no resultó sencillo ya que implicó desde el principio discutir y consensuar criterios para la delimitación de la categoría “víctima del terrorismo de Estado” (Vecchioli, 2001), cristalizando a partir de ello una manera específica de interpretar el pasado. Esto implicaba, por ejemplo, discutir si junto a los desaparecidos serían incorporados casos de combatientes asesinados en enfrentamientos o copamientos de cuarteles militares (opción rechazada, por ejemplo, por algunos organismos como el CELS). A su vez, implicaba establecer una delimitación temporal, ya que si bien el cierre en 1983 parecía bastante evidente no resultaba tan clara la definición del punto de partida. Finalmente, se decidió realizar el corte en el “Cordobazo” (1969) llegando hasta la recuperación de la democracia en 1983, reconociendo la importancia de incluir los antecedentes políticos del golpe y destacar la movilización obrera y popular previa, así como la existencia de violencia estatal en democracia. A su vez, se decidió incluir junto a los desaparecidos a los muertos en enfrentamientos armados y a todos aquellos casos en que hubo intervención del Estado en la muerte de un individuo (Guglielmucci, 2013:149). En palabras de Crenzel, “estas discusiones evidenciaron que tanto la categoría de “víctima” como la de “terrorismo de Estado”, lejos de revestir una condición objetiva eran fruto de las luchas políticas cuyo resultado determina la inclusión y la exclusión de identidades y fija la periodización del pasado” (2018: 142).

Los nombres de las víctimas aparecen en el Monumento ordenados por año de desaparición y/o asesinato, así como alfabéticamente al interior de cada año, sin hacer distinción entre desaparecido o asesinado. A su vez, se incluyó la edad de la persona (con el objetivo explícito de “*exponer el exterminio de una generación*”), así como también se aclaró en caso de que la misma se encontrara embarazada al momento de su desaparición. Por otra parte, se decidió incluir nombres de ciudadanos detenidos-desaparecidos y asesinados por dictaduras en otros países del Cono Sur, así como de ciudadanos extranjeros víctimas de la represión en la Argentina. A partir de esto, actualmente es posible encontrar en el Monumento nombres de ciudadanos de más de treinta nacionalidades.

Encabezando el listado, se encuentra inscripta la siguiente leyenda: “*la nómina de este monumento comprende a las víctimas del terrorismo de Estado, detenidos-desaparecidos y asesinados y a los que murieron combatiendo por los mismos ideales de justicia y equidad*”.

Esta última referencia no resulta sorprendente ya que, si bien en la ley solo se refiere a “víctimas”, en las discusiones en la Legislatura resultó recurrente la evocación y la reivindicación de los militantes, así como sucedió también posteriormente al interior de la Comisión Pro Monumento. De hecho, existió inicialmente la propuesta desde algunos organismos de DDHH de reivindicar “los ideales y las luchas”, pero dado el rechazo que esto último generó en algunos legisladores se consensuó únicamente la referencia a los “ideales”. Aun así, es posible plantear que en el Monumento pervive una ambigüedad y superposición entre la figura de la víctima y la del militante (Vezzetti, 2009) que será posteriormente retomada a la hora de analizar las propuestas pedagógicas. Vale aclarar que para la mayoría de los organismos, con la excepción manifiesta de los representantes del CELS, tal ambigüedad no implicaba necesariamente una contradicción, pues consideraban que los homenajeados habían sido “tanto víctimas como gloriosos protagonistas” (Guglielmucci, 2013:149).

Por otra parte, se encuentran emplazadas en el Parque un conjunto de esculturas resultado del Concurso Internacional de Esculturas realizado en 1999, de acuerdo a lo establecido en la Ley 46 de creación de espacio. Ya desde el proyecto se había ubicado en un lugar central al arte, colocando a las expresiones artísticas como formas de evitar el silencio y de construir una memoria activa dotada de poder de reflexión, evitando una narrativa predeterminada y explícita.

La convocatoria al concurso tuvo una amplia respuesta: se presentaron 665 proyectos provenientes de 44 países, de los cuales se eligieron doce. Para la selección, la Comisión pro Monumento convocó a un jurado internacional integrado por críticos e historiadores del arte, artistas y representantes de organismos de DDHH. Este jurado, seleccionó ocho obras y recomendó la construcción de tres esculturas más, que merecieron menciones. A ellas se sumaron otras seis obras de autores que habían sido invitados previamente a presentar sus propuestas sobre la base de su prestigio, su trayectoria y su compromiso con la defensa de los derechos humanos. En agosto de 2001, al inaugurarse la “Plaza de Acceso”, fue emplazada la primera escultura (Victoria, del artista William Tucker), mientras que el resto comenzaron a ser emplazadas a partir de agosto de 2013. A la fecha, se encuentran erigidas en el Parque diez esculturas del total de las proyectadas, siendo “*Huaca*” del colombiano Germán Botero la última emplazada, en junio de 2019.

Finalmente, dentro del Parque se encuentra abierta al público la Sala PAyS (Presentes, Ahora y Siempre), donde se desarrollan exposiciones temporarias de artes visuales, reuniones

públicas y conferencias. Tanto desde la labor de la Sala como desde el emplazamiento de las esculturas la decisión de que el arte sea central en el Parque se justifica desde el reconocimiento de que *“proporciona un modo de reflexión crítico pero sensible, capaz de poner en crisis la memoria rutinaria, apelando a un diálogo con el visitante que involucre no sólo su intelecto, sino todos sus sentidos”*¹⁰. En relación a las exposiciones de artes visuales, se busca que las mismas habiliten lecturas críticas y plurales, vinculando el pasado con problemáticas que se anclen o tengan vigencia en el presente. A su vez, funciona al interior de la Sala PAyS un centro de información destinado a recuperar la identidad de las víctimas presentes en el Monumento, a partir del armado de una base de datos de acceso público con información sobre cada uno de los desaparecidos y/o asesinados.

A nivel institucional, el Parque funciona a partir de la labor de distintos equipos de trabajo que coordinan labores comunes pero también se ocupan de tareas específicas: educación, investigación y monumento, arte público, entre otros. Puntualmente, es el equipo de educación el que se ocupa, a través de distintas propuestas, de articular el espacio con los distintos niveles educativos¹¹. En lo que respecta a su composición, se trata de un equipo interdisciplinario reducido que se ocupa de tareas diversas tales como la realización de las visitas guiadas, la puesta en marcha de proyectos y el armado de materiales educativos ofrecidos para distintos fines a los y las docentes.

En términos generales, las propuestas educativas tienen como objetivo reflexionar en torno al pasado reciente y el terrorismo de Estado desde una perspectiva de defensa de los Derechos Humanos. Sin embargo, más allá de la centralidad que ocupa el abordaje del pasado reciente, existe una intención explícita de pensar en términos más amplios los derechos humanos a partir de propuestas que traigan a la discusión problemáticas actuales que atraviesan a los jóvenes. Tal como se expresa en la presentación de las propuestas educativas, las mismas pretenden *“promover el ejercicio de la memoria como práctica para la construcción de ciudadanía, abordar los DDHH desde una perspectiva histórico-social, relacionar el pasado reciente con problemáticas actuales y proporcionar herramientas para el*

¹⁰ <http://parquedelamemoria.org.ar/sobre-arte/>

¹¹ Según el Informe de Cierre Metas 2016 del Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, durante ese año el espacio recibió a 458 instituciones, abarcando aproximadamente 16.500 estudiantes de todos los niveles (primaria, secundaria y universidades, públicas y privadas). Del total, el 80% corresponde a nivel primario (datos extraídos de: Gómez, 2019).

análisis crítico y reflexivo para la toma de decisiones responsables en una sociedad democrática”¹².

1.6 Arquitectura de la investigación

Con el propósito de ensayar una respuesta a los objetivos planteados, elaboramos un itinerario por las principales propuestas educativas ofrecidas por el Parque de la Memoria para la escuela media, analizando en cada caso aquellos aspectos considerados más significativos en relación a las dimensiones de análisis propuestas.

En primer lugar, el **Capítulo 2**, dedicado a indagar los materiales educativos producidos para ser utilizados en el aula, incluye un análisis de las representaciones del pasado plasmadas en los mismos, teniendo en cuenta tanto la dimensión narrativa como la argumentativa. Para ello, focalizamos, en primer lugar, en el recorte temporal y geográfico realizado; la presencia y caracterización de los actores sociales; y los modos de articulación entre las esferas política, económica, social y cultural. En segundo lugar, analizamos las formas de denominación y conceptualización de los procesos abordados. A su vez, dedicamos un apartado a indagar las representaciones plasmadas en los materiales en referencia a la recuperación y construcción democrática y a las políticas frente al pasado encaradas por los distintos gobiernos desde 1983 hasta el primer gobierno de Néstor Kirchner, tanto en el plano judicial como en el memorial. Dado que estos materiales emanan de un espacio de memoria pero se encuentran diseñados para ser utilizados en el marco del aula, cobra particular importancia analizar los modos en que en los relatos desplegados dialogan representaciones ligadas al plano de la memoria con saberes provenientes de otros campos, como la historiografía y la didáctica de las ciencias sociales. Para abordar esas articulaciones, pondremos en diálogo los materiales con las principales líneas de investigación académicas sobre el pasado reciente, así como con las normativas y diseños curriculares vigentes para la enseñanza de la Historia en la escuela media.

En segundo lugar, el **Capítulo 3** presenta una descripción y un análisis de las visitas ofrecidas para escuela media, tomando como insumo los materiales disponibles para la preparación de las visitas, las observaciones de visitas guiadas realizadas durante los meses de septiembre y octubre de 2019 y los materiales propuestos para trabajar en el aula luego del

¹² Disponible en <http://parquedelamemoria.org.ar/sobre-educacion/>

recorrido. En este capítulo, se retoma la pregunta asociada a las representaciones del pasado teniendo en cuenta las dimensiones y aspectos previamente mencionados. A su vez, se dedica un apartado a analizar la dinámica de la visita y el rol asignado al visitante, poniendo en diálogo las observaciones realizadas con estudios dedicados a pensar estas cuestiones tanto en espacios de memoria como en otros ámbitos educativos, como los museos. Dado que en el caso de las visitas al Parque de la Memoria el acercamiento al pasado desde el arte es presentado como una forma de aproximación reflexiva y sensible, abordamos de manera específica los modos en que se desarrolla esta propuesta y el lugar que se asigna a las esculturas en el recorrido por el espacio. Para este análisis, resultan centrales tanto los trabajos abocados a reflexionar sobre el abordaje del pasado reciente con jóvenes como aquellos que, indagando puntualmente la dimensión pedagógica de los espacios de la memoria, se han dedicado a profundizar en las especificidades de la “pedagogía de la memoria”.

En tercer lugar, el **Capítulo 4** propone un recorrido por una propuesta particular ofrecida por el Parque de la Memoria: el *Proyecto Afiches Pensar el presente haciendo memoria*. Se trata de una propuesta del Parque proyectada para escuelas secundarias de CABA y provincia de Buenos Aires, que abre su convocatoria anualmente de manera ininterrumpida desde el año 2012. Analizamos este proyecto de manera particular ya que, en primer lugar, implica una forma de interacción particular entre el Parque y la escuela, que se desarrolla a lo largo de meses y en distintas instancias y espacios. Por otra parte, porque en términos temáticos el proyecto se distingue de otras propuestas educativas ofrecidas por el mismo Parque debido a que, si bien es posible encontrar referencias al pasado reciente, el foco está colocado en pensar los Derechos Humanos abordando problemáticas actuales. A lo largo de los distintos apartados, nos dedicamos a indagar en los temas y propósitos del proyecto, las formas de articulación entre pasado, presente y futuro; y el enfoque didáctico de la propuesta, orientadas a colocar la subjetividad y la expresión de los jóvenes en primer plano. Para el análisis, tomamos como insumo los materiales ofrecidos por el Parque de la Memoria en cada una de sus convocatorias, así como observaciones realizadas durante la experiencia de la edición 2019. Tanto los materiales como las observaciones son puestas en diálogo con bibliografía abocada a reflexionar sobre la educación política y la formación en derechos humanos, así como también con los diseños curriculares vigentes de la asignatura Formación Ética y Ciudadana.

Finalmente, el **Capítulo 5**, sintetiza los principales hallazgos y conclusiones que se derivaron de toda la tesis, retomando cada una de las dimensiones analizadas: representaciones del pasado, enfoque didáctico y formas de articulación entre pasado y

presente. A su vez, pretende abrir a nuevos interrogantes y líneas de investigación que podrían profundizar nuestra comprensión sobre la dimensión pedagógica de los espacios de memoria.

2 Los materiales educativos del Parque de la Memoria: entre historia y memoria.

2.1 Introducción

El objetivo del siguiente capítulo es doble. En primer lugar, pretendemos analizar las representaciones del pasado reciente plasmadas en los materiales producidos desde el Parque de la Memoria, prestando atención tanto a la dimensión narrativa como a la dimensión argumentativa. Para ello, indagaremos en el recorte temporal y geográfico realizado; la presencia y caracterización de los actores sociales; los modos de relación entre las esferas política, económica, social y cultural; y las formas de denominación y conceptualización de los procesos abordados. En segundo lugar, dedicaremos un apartado a analizar las representaciones plasmadas en los materiales en referencia a la recuperación y construcción democrática y a las políticas frente al pasado encaradas por los distintos gobiernos desde 1983 hasta el primer gobierno de Néstor Kirchner¹³, tanto en el plano judicial como en el memorial. Los materiales educativos del Parque colocan el foco en el abordaje de la última dictadura y sus antecedentes, pero a su vez extienden el relato hasta el tiempo presente con el propósito de historizar la recuperación democrática, las disputas sociales y políticas por los sentidos del pasado y, con centralidad, las políticas públicas frente al pasado sucedidas en el tiempo. Estos relatos tienen como propósito enmarcar la creación del Parque de la Memoria y de todo otro conjunto de políticas memoriales, desplegando para ello toda una serie de valorizaciones de los distintos gobiernos (y de sus políticas frente al pasado). Detenernos en estos posicionamientos resulta de interés ya que nos permite comprender con mayor claridad las representaciones de la dictadura plasmadas en los materiales, que no serán concebidas como unívocas ni neutrales, sino como insertas en un marco de disputas por los sentidos del pasado.

Dado que estos materiales emanan de un espacio de memoria pero se encuentran diseñados para ser utilizados en el marco del aula, cobrará particular importancia indagar los modos en que en los relatos desplegados se articulan representaciones ligadas con el plano de la memoria con saberes provenientes de otros campos, como la historiografía y la didáctica de las ciencias sociales. Para ello, pondremos en diálogo los materiales con las principales líneas de investigación académicas sobre el pasado reciente, es decir, con aquellas tendencias que en

¹³ Vale aclarar que este recorte responde a que los materiales se remontan hasta ese periodo, sin incluir referencias de los gobiernos siguientes.

términos temáticos y conceptuales se encuentran vigentes actualmente en este campo de investigación. Para este aspecto, no realizaremos un recorrido exhaustivo sino que apelaremos a una serie de trabajos que pretenden realizar un balance sobre la producción académica de los últimos años (Franco y Lvovich, 2017; Águila, Luciani, Seminara y Viano, 2018; Águila, 2016; entre otros). A su vez, abordaremos los materiales en relación con las normativas y diseños curriculares vigentes, así como con algunos puntos de discusión y reflexión presentes en la didáctica de la Historia y las ciencias sociales.

En los últimos años ha cobrado creciente importancia la producción de materiales educativos por parte del Parque de la Memoria, difundidos y ofrecidos a los y las docentes para ser utilizados como herramientas didácticas en el aula. Este puente tejido con el afuera, que puede ser pensado como “el Parque haciéndose presente en la escuela”, no resulta casual si se pone en diálogo con los cambios acaecidos en la enseñanza escolar contemporáneamente. En efecto, en las últimas décadas el abordaje del pasado en la escuela ha atravesado profundas transformaciones en sus objetivos, contenidos, actividades y soportes, que muestran un panorama de cambios y continuidades, de “permanencias en lo que se renueva y mutaciones en lo que perdura” (González, 2018: 9). Dentro de estos cambios, quizás uno de los más significativos se encuentra vinculado con la inclusión del pasado reciente como contenido a ser abordado en la escuela: dentro del aula, a través de los diseños curriculares, pero también afuera, por ejemplo a partir de las efemérides.

En relación con la legislación, la historia reciente ingresó en los currículos escolares a partir de la Ley Federal de 1993 que estipuló una “política educativa que buscaba la consolidación de la democracia con la formación de ciudadanos comprometidos” (González y Billán, 2018: 283), corriendo el foco de la historia patriótica que pervivía con algunos matices y variaciones desde fines del siglo XIX. Sin embargo, sin dudas estos contenidos cobraron una centralidad especial a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, donde se asignó un lugar destacado no sólo a la historia reciente sino también a la construcción de la memoria colectiva. De acuerdo al artículo 92 de dicha ley forman parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

“El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633¹⁴” (ME, 2006:19)

De manera paralela, se discutieron en sucesivas etapas a escala nacional los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios)¹⁵ que definieron para cada asignatura aquellos “saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan crecer, estudiar, vivir y participar en un país democrático y justo (...)”¹⁶. En el documento dedicado a delimitar los contenidos mínimos para Historia en la educación secundaria, el lugar dedicado al abordaje del pasado reciente resulta significativo.

Esta legislación se insertó en un contexto en el que, a partir del 2003, comenzaron a tomar forma diálogos y propuestas conjuntas entre el Estado nacional y organismos de derechos humanos con el propósito de encarar políticas frente al pasado reciente. Este viraje se hizo visible a través de un posicionamiento en lo judicial que promovió la reapertura de los juicios a los culpables del terrorismo de Estado, pero también a partir de políticas de memoria que estuvieron cargadas de simbolismo respecto al pasado reciente, como fue la creación del Archivo Nacional de Memoria en 2003; la recuperación de la ESMA en 2004, que implicó “un acto de reapropiación de un espacio y de resignificación de su sentido de suma importancia” (Lvovich y Bisquert, 2008: 83); la definición del 24 de marzo como feriado nacional, entre otras. Este contexto de “estatización de la memoria” (Guglielmucci, 2013) devino en que las memorias hasta entonces subterráneas de los organismos de derechos humanos se tornaran dominantes (Da Silva Catela, 2014).

A nivel Ciudad de Buenos Aires, en sintonía con las normativas nacionales, en el año 2009 se produjo la sanción de un nuevo programa de Historia, que vino a reemplazar el que se encontraba vigente desde 1979. Este programa fue en una línea coincidente en la medida que promovió una mayor atención a la historia reciente, así como la elección de ciertos términos como “terrorismo de Estado” o “movilizaciones sociales y violencia política” (en reemplazo

¹⁴ Refiere a la ley en que se instituyó el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, sancionada en agosto de 2002.

¹⁵ Con NAP se refiere al “conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”. El objetivo de su implementación a partir de 2004 fue paliar la fragmentación existente al interior del sistema educativo y lograr ciertos consensos de manera federal.

¹⁶ Fragmento extraído de documento de NAP Ciclo orientado Educación Secundaria (Ciencias Sociales)

de la “subversión marxista” del programa de 1979) que mostraban un cambio de posicionamiento político ideológico (Zysman, 2015). A su vez, este programa implicó una transformación profunda en la concepción del alumno, concebido a partir de entonces como un sujeto capaz de reflexionar de manera crítica sobre el pasado en articulación con su propia realidad. De acuerdo a Zysman, si bien el programa fue impulsado por un equipo técnico el hecho de que se haya materializado y aprobado durante la gestión del PRO, partido opositor al gobierno nacional, denota al menos cierto grado de consenso sobre algunos sentidos o representaciones del pasado.

Teniendo presente este panorama, González y Billán (2018) sostienen que las prescripciones legislativas y curriculares no pueden ser pensadas linealmente como transposición de saberes académicos de referencia, sino como el resultado de una construcción en la que tienen incidencia las “luchas por la memoria” (Jelin, 2002), así como también los aportes de otras ciencias sociales y campos culturales. De este modo, “el currículum no es una simple decisión de cuestiones técnicas sino que permite distinguir luchas sociales y políticas sobre las prioridades dentro de la escuela” (De Amezola, 2003: 19). En un análisis de las normativas vinculadas a currículo oficial y a efemérides en CABA y provincia de Buenos Aires desde la década del noventa, Paula González concluye que, al margen del derrotero atravesado por la historia académica, “la narrativa del *Nunca Más*”¹⁷ – aquella que insta la idea de la imposición del terrorismo de Estado por parte de la última dictadura sin historizarla – es la que ha anclado con más fuerza en toda la propuesta oficial, tanto para la enseñanza como para la conmemoración” (González, 2014: 75).

En consonancia con este creciente peso del pasado reciente en la escuela resulta notoria, a su vez, la proliferación de discusiones y producciones en el campo de la didáctica de la Historia y las ciencias sociales abocadas a analizar una amplia serie de cuestiones vinculadas, entre otras, a los cambios en los diseños curriculares, el estudio de los materiales educativos, las fechas conmemorativas y actos escolares y la capacitación y las prácticas docentes. Dentro de este extenso y complejo corpus, interesa principalmente a los fines de esta tesis recuperar

¹⁷ Con “Narrativa del *Nunca Más*” la autora refiere a aquella que establece la idea de la instauración del terrorismo de Estado por parte de las Fuerzas Armadas durante la última dictadura y localiza allí “el mal”, además de introducir la imagen de una sociedad víctima (González, 2014). Esto último implicó, entre otras cuestiones, no historizar la violencia política, omitiendo la identidad política de los desaparecidos. Si bien esta narrativa no se mantuvo inmutable y ya a partir de mediados de la década del noventa se comenzó a reivindicar la militancia y el compromiso político de los desaparecidos, esto se realizó de un modo altamente selectivo, reproduciendo la ajenidad, inocencia y victimización (Crenzel, 2008), lo cual se verá materializado en el nuevo prólogo del *Nunca Más* publicado en 2006.

una abundante bibliografía que se orienta a discutir y problematizar las dificultades del abordaje del pasado reciente con jóvenes que no lo vivieron, es decir, en palabras de Silvia Finocchio (2009), el cómo pasar de “aprender de memoria” a “enseñar para la memoria”. De acuerdo a González y Pagés, la perspectiva que prima enfatiza “la necesidad de evitar planteamientos ontológicos, cristalizados e inmutables proponiendo, en su lugar, una enseñanza que plantee interrogantes en lugar de respuestas acabadas” (González y Pagés, 2014: 303), aun si su traslado a la práctica no resulta automática ni sencilla, como lo advierten múltiples autores preocupados por la problemática (Guelerman, 2001; Lorenz, 2013; Carnovale y Larramendy, 2010; entre otros).

Por último, en relación con las transformaciones en la historiografía, a diferencia de lo que pasaba a fines del siglo XIX con la construcción de una “historia oficial” aglutinante, los historiadores actualmente no dominan el campo de construcción de narrativas en el caso del pasado reciente signado por la fuerte conflictividad social y política (González, 2014). Aun así, es destacable que desde fines de la década del noventa “el campo de la historia reciente ha tenido una muy marcada expansión, así como un proceso de institucionalización que le otorgó mayor visibilidad” (Franco y Lvovich, 2017: 192). Respecto a esto, dos consideraciones fundamentales son incorporadas por Franco y Lvovich. En primer lugar, que previo a la recuperación tardía de estas temáticas por parte de la historia académica, no hubo un “periodo de latencia” sino que el abordaje del pasado reciente ya venía recorriendo un camino en el marco de otras disciplinas: la sociología, la ciencia política, la economía, así como la investigación periodística. Por otra parte, que para comprender esta consolidación de la Historia Reciente como campo de investigación es preciso situarlo en un contexto político, judicial y memorial que de algún modo ha perfilado, orientado y limitado las condiciones de producción y de enunciación del campo intelectual, delimitando preguntas y preocupaciones académicas y soslayando otras. Desde este lugar, es posible detectar ciertas tendencias en términos temáticos: desde un inicial énfasis en la dictadura, la represión estatal y la radicalización política, se ha avanzado con el tiempo hacia una diversificación temática, una complejización y dispersión de los actores estudiados, una ampliación de la mirada en términos temporales y geográficos y un “notable interés por una historia menos centrada en la política en su sentido clásico, y más interesada en la trama social y cultural del pasado reciente” (Lvovich y Franco, 2017: 204)

Tal como se planteó previamente, los materiales producidos desde el Parque de la Memoria están diseñados para ser utilizados en el aula, sin necesidad de realizar antes o después una visita al espacio. Sin embargo, resulta evidente que los mismos mantienen cierto anclaje con el Parque y con el acercamiento al pasado que se produce desde dicho espacio, fundamentalmente a través del Monumento, las esculturas y las muestras temporales de arte. Con el objeto de realizar una presentación de los materiales analizados a lo largo del capítulo, describiremos a continuación los principales rasgos de cada uno de ellos.

En primer lugar, el material denominado “30 años de democracia” propone una serie de actividades para trabajar en el aula a partir de fotografías extraídas de una muestra presentada en el Parque de la Memoria en diciembre de 2013. El propósito de la propuesta es pensar el proceso de construcción democrática entre 1983 y 2013, colocando el foco en el rol ocupado por los organismos de DDHH en la lucha por la verdad, la memoria y la justicia. Desde este lugar, las fotografías seleccionadas refieren a tres momentos claves (las marchas de la resistencia, el juicio a las juntas y el anuncio en 2004 de la creación del Espacio para la Memoria y para la promoción de los Derechos Humanos) y son acompañadas de actividades que marcan distintas etapas de trabajo: un primer momento de observación e interpretación y un segundo momento de búsqueda de información, profundización y análisis. Este último momento resulta central, ya que invita a los y las estudiantes a dotar de sentido a las fotografías, aportándoles un contexto.

En segundo, el material “Carteles de la memoria” contiene el trabajo del Grupo de Arte Callejero (GAC)¹⁸ compuesto por cincuenta y tres señalizaciones -inspiradas en las señales de tránsito- que actualmente están situadas a lo largo de la franja costera del Parque. Estos carteles buscan plasmar, en conjunto con las descripciones que los acompañan, un relato posible de la historia reciente de Argentina: los antecedentes que configuraron el terrorismo de Estado, la participación y complicidad de instituciones y sectores de la sociedad civil, el despliegue de prácticas represivas, así como las consecuencias políticas y sociales del modelo económico que se comenzó a consolidar en la década del setenta. El cuadernillo contiene cada uno de los carteles ordenados cronológicamente y acompañados por una descripción que va conformando un relato. A su vez, incluye propuestas de actividades para trabajar en el aula con los mismos.

¹⁸ El “Grupo Arte Callejero” es una agrupación integrada por docentes ingresados de la GAC Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón” y de otras carreras relacionadas con la comunicación visual, como fotografía y diseño gráfico. El grupo, cobró visibilidad a partir de 1998 ya que, interesado en la posibilidad de tomar los espacios públicos como lugar de expresión, comenzaron a denunciar, a escala urbana, los Centros Clandestinos de Detención y revelar los domicilios donde habitaban los militares genocidas.

Finalmente, el equipo de educación ha producido y ofrece como herramienta didáctica dos líneas de tiempo que recorren el periodo que se extiende entre 1969 y 1983, una desde una perspectiva de “*sociedad y política*” y otra desde una perspectiva de “*Arte y Política*”. Ambas contienen imágenes y una sucesión de los principales eventos año a año pero, a su vez, incluyen explicaciones sobre el proceso abordado. En el caso de la línea dedicada a “*Política y Sociedad*” el objetivo está puesto en destacar la actuación de grupos orientados a la militancia social y política, cuyo protagonismo fue decisivo. De este modo, se busca “mostrar distintas expresiones de la militancia y, también, el papel de los jóvenes en este periodo de nuestra historia” (PDLM, s.f5). En relación a la segunda, el propósito radica en pensar las transformaciones en el arte y la cultura, visibilizando a partir de ello otras formas de intervención política, participación y resistencia.

2.2 Representaciones del pasado reciente en los materiales educativos

Si bien en términos de formato y propuesta los materiales del Parque de la Memoria son disímiles, analizaremos las representaciones presentes en los mismos de manera conjunta, dado que las coincidencias en los sentidos y perspectivas que subyacen son significativas. En efecto, en todos ellos resulta notoria la concepción de la historia como un proceso complejo que debe ser analizado para ser comprendido. Desde esta perspectiva, los materiales presentan relatos que exceden la tradicional dimensión política, incorporando con similar centralidad y de manera interrelacionada las dimensiones económica, social y cultural. De este modo, la multicausalidad y la complejidad de los acontecimientos cobran una gran presencia. Esto último, se encuentra en coincidencia con los diseños curriculares vigentes para Historia, donde se observa una mayor atención a lo procesual frente a lo fáctico, a partir de un reconocimiento de la necesidad de “pasar de lo cronológico-descriptivo a lo procesual-explicativo” (González, 2014: 78)

En lo que refiere al recorte temporal, si bien en general los materiales colocan el foco en la última dictadura, se insiste en que el golpe de Estado debe ser incorporado a un contexto más amplio para su comprensión. De esta manera, el inicio de la dictadura en 1976 es insertado en una línea más amplia de golpes de estado sucedidos a lo largo del siglo XX. Del mismo modo, el despliegue inicial de prácticas represivas desde el Estado es ubicado tiempo

atrás, aun si se aclara que en la última dictadura es posible observar transformaciones en relación a la naturaleza y la magnitud de las mismas.

Por otra parte, en términos geográficos, la dictadura también es ubicada en un contexto más amplio, signado por la Guerra Fría, la Doctrina de Seguridad Nacional y el Plan Cóndor. Así, la Doctrina de Seguridad Nacional es planteada como el marco ideológico desde el cual se “procedió al exterminio de toda forma de resistencia en América Latina” (PDLM, s.f2: 3). En esto último, se destaca el rol fundamental de Estados Unidos, tanto en la construcción y difusión de este marco ideológico como en el “adiestramiento” de los militares latinoamericanos en la “Escuela de las Américas”. La motivación radicaba en “proteger los intereses norteamericanos en el continente e intervenir en aquellos países cuyos movimientos políticos o situación de insurgencia constituyeran un obstáculo para el avance de sus propósitos” (PDLM, s.f2: 4). De este modo, aun si en todos los materiales se encuentra el foco puesto en el caso de la Argentina, se menciona el hecho de que procesos con ciertas similitudes estaban ocurriendo de manera sincrónica en otros países vecinos. Esta alusión al contexto histórico en todos los materiales resulta fundamental, en la medida que apunta a evitar lecturas fragmentadas, explicitando que lo acontecido en Argentina durante la década del setenta no puede comprenderse sin atender al contexto latinoamericano y mundial de la década del sesenta y setenta. Esta lectura temporal y geográfica amplia, también se hace presente en los NAP de Historia, en donde se inserta el análisis en el marco de la Guerra Fría, insistiéndose a su vez en la importancia que tiene a nivel local el proceso de inestabilidad y radicalización abierto en 1955 tras la proscripción del peronismo.

De acuerdo a Gabriela Águila (2018), dentro de las investigaciones académicas que en los últimos años se han centrado en estudiar y explicar la represión en la historia reciente argentina es posible observar estos dos rasgos identificados en los materiales en lo que refiere a la periodización y a la escala de análisis. De este modo, “muchos estudios pusieron en debate la idea de ruptura o excepcionalidad que el golpe de estado representa, extendiendo los marcos de la indagación a un periodo de tiempo largo que recorre buena parte de la segunda mitad del siglo XX” (Águila, 2018: 62). A su vez, aun si sigue primando en muchas investigaciones la mirada “nacional”, existe una intención de complejizarla incorporando en mayor o menor medida la cuestión de la coordinación transnacional de la represión. Si bien en los materiales del Parque de la Memoria ninguno de los dos aspectos es desarrollado exhaustivamente, resulta significativo el hecho de que se ubiquen ambas cuestiones como puntos de partida ineludibles para comprender la última dictadura militar.

Esta transformación en torno al recorte temporal no resulta menor, dado que al insertar el terrorismo de Estado en un proceso de más largo plazo permite relativizar la ruptura de 1976 y complejizar la mirada en torno a los cambios y las continuidades (Lvovich y Franco, 2017). A su vez, habilita a revisar la ruptura absoluta de la democratización de 1983 y la pertinencia de contrastar tajantemente el par “democracia-dictadura” cuando se abordan prácticas represivas. Esta última cuestión, se hace visible también en los materiales del Parque de la Memoria, no sólo en la mirada hacia los años previos a la última dictadura, sino también en el abordaje de los efectos económicos, sociales y culturales de la dictadura. A su vez, se hace visible esta perspectiva en ciertas propuestas de reflexión sobre las violaciones de derechos humanos en la actualidad, presentes fundamentalmente en el *Proyecto Afiches* analizado en el capítulo 4.

Desde este marco, la escalada represiva desde el Estado es incorporada en el relato de los materiales educativos como reacción frente a la emergencia de importantes experiencias de movilización política, que comienzan a tomar fuerza hacia los años sesenta. Así, en un contexto signado por la descolonización de Asia y África, el Mayo Francés, la Guerra de Vietnam y la Revolución Cubana, se consolidaron movimientos heterogéneos a nivel mundial, cuyo punto en común se encontraba en la rebeldía frente al autoritarismo, al poder y un creciente cuestionamiento de lo establecido. En el caso argentino, se sitúa la emergencia de experiencias de militancia social y política a partir de los sesenta, especialmente en los sindicatos más combativos, las escuelas, las universidades y los barrios populares donde trabajaban los curas villeros. A su vez, en la línea de tiempo “Arte y Sociedad” (PDLM, s.f4), se enfatiza el hecho de que a partir de los sesenta, en un contexto de creciente politización y compromiso con la realidad, artistas “acompañaron con sus prácticas el proceso de transformación de la sociedad, al impulsar una profunda revisión de los modos de hacer y entender el arte”.

No obstante, aun si los materiales parten del presupuesto de que resulta necesario pensar en términos de proceso (observando aquello que antecede al golpe de estado y desde una perspectiva que exceda lo nacional), resulta evidente que en dicho relato se busca realizar cierto recorte temporal más específico. Llamativamente, mientras que el material de Carteles de la Memoria delimita el inicio de ese relato en “la masacre de Trelew” de 1972, las líneas de tiempo parten del recorte 1969-1983, en sintonía con las fechas consensuadas para la elaboración de la nómina del Monumento. En la introducción de ambas líneas se afirma que tales fechas “remiten a importantes acontecimientos: en mayo de 1969 tuvo lugar el

“Cordobazo”, una de las rebeliones populares más importantes de nuestra historia, y en 1983 finalizó la última dictadura militar”. Si bien en el campo de la historia reciente los eventos del Cordobazo también han recibido particular atención y han sido pensados usualmente como momento de apertura de un ciclo, algunos historiadores advierten la necesidad de revisar la historia de los trabajadores desde 1955 para comprender la radicalización (Schneider y Simonassi, 2018).

El Cordobazo es descrito como una importante movilización y rebelión popular protagonizada por la unión de los sindicatos más combativos y los estudiantes universitarios. De acuerdo a la línea “Política y Sociedad”, “mientras que los primeros se oponían a las políticas económicas de la dictadura encabezada por Onganía, los estudiantes repudiaban la represión y se oponían a las restricciones al ingreso masivo a la universidad y al control ideológico en las casas de altos estudios” (PDLM, s.f5). Este levantamiento es insertado en un contexto más amplio de movilizaciones y conflictos en otras grandes ciudades y aparece en las líneas de tiempo para exponer un clima de creciente radicalización, tanto en el accionar de quienes se movilizaban (se mencionan asambleas generales, huelgas y hechos como el asesinato de Vandor), como en lo discursivo (en línea con esto último se alude, por ejemplo, al documento firmado por los obispos reunidos en San Miguel en abril de 1969¹⁹). De este modo, a lo largo de los materiales es visible, por un lado, que la categoría de conflicto ocupa un lugar esencial en el análisis del pasado. Por otro lado, que del abordaje de tales conflictos se desprende la imagen de una sociedad que no es homogénea sino que se encuentra conformada por sectores con intereses políticos y económicos antagónicos. Desde este lugar, la radicalización se va a ligar, por un lado, a la ausencia de mecanismos democráticos de participación política y, por otro, a las disputas en torno a distintos modelos económicos. Siguiendo a Carretero y Borrelli, resulta enriquecedor proponer una perspectiva sobre la noción del conflicto en la historia como promotor de cambios y fuente de creación, “desligándolo de un sentido negativo que lo vincule al caos o al desorden” (2008: 205).

Si bien el Cordobazo es, entonces, el evento que con mayor claridad es destacado en los materiales como punto de inflexión en el proceso de radicalización y en la escalada represiva desde el Estado, otro suceso que ocupa un espacio significativo en la narrativa de los materiales es la Masacre de Trelew. Estos fusilamientos ocurridos en agosto de 1972 son

¹⁹ La referencia remite a una reunión en la localidad bonaerense de San Miguel donde los obispos de la Iglesia Argentina se congregaron a reflexionar sobre la realidad atravesada por el país a la luz de los documentos del Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín. A partir de ello, elaboraron un documento donde denunciaban una “estructuración injusta” en el país y expresaban que “la liberación deberá realizarse en todos los sectores donde hay opresión: el político, el cultural, el económico y el social”.

colocados como claves para comprender el proceso abordado, dado que significaron “un punto de quiebre en el que el Estado acentuó su política represiva, que incluía la eliminación física de los opositores políticos” (PDLM, s.f5). A su vez, los fusilamientos terminarán siendo también un punto de quiebre en el proceso de radicalización dado que, si bien los mismos respondían al propósito de amedrentar, su efecto será el contrario convirtiéndose Trelew en “bandera de lucha”.

En relación a la radicalización que teñirá el relato de los sucesivos años, los materiales reflejan la heterogeneidad de expresiones y formas de organización, aun si no profundizan en cada una de ellas ni distinguen sus especificidades: aparición de organizaciones armadas que comienzan a llevar acciones de gran impacto político, como será el asesinato de Aramburu por parte de Montoneros (1970) o el copamiento de Garín por parte de la FAR (1970); el encuentro de los sacerdotes del Tercer Mundo; la organización de múltiples partidos para la firma del documento “La Hora del Pueblo” en 1970; el fortalecimiento de ramas combativas que se enfrentan al sindicalismo más conservador; entre otras. A su vez, la línea de “Arte y Política” incorpora para esta época como fundamental la aparición de importantes libros, revistas, películas y muestras de arte que pretenden visibilizar la violencia, la represión, la situación de los trabajadores y la lucha popular, con desigual alcance debido al creciente avance de la censura y la persecución.

Vinculado a la escalada represiva, se enfatiza en los materiales la importancia de la aparición en 1973 de la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina). El espacio dedicado a la misma en los materiales es considerable, debido a que se la califica como la “antesala del terrorismo de estado de 1976” (PDLM, s.f2: 6). El origen de este organismo parapolicial se explica a partir del enfrentamiento del peronismo de izquierda y de derecha (expresado por ejemplo en la Masacre de Ezeiza, cuyo objetivo “era sembrar la confusión para “demonizar” a las organizaciones revolucionarias y aislarlas del pueblo” (PDLM, s.f2: 6) y el creciente poder de la derecha en el gobierno (en el material de Carteles se afirma que “el Perón viejo y enfermo (...) otorgó todo su apoyo a la derecha del Movimiento” (PDLM, s.f2: 6), aún más luego de la muerte de Perón en 1974). De ese contexto, se acentúa un accionar represivo cada vez más intenso, expresado por ejemplo en el asesinato de Carlos Mugica, el paso a la clandestinidad de Montoneros, el plan de erradicación de villas y la creciente censura y persecución de artistas e intelectuales, entre otros eventos.

De los años de gobierno de María Estela Martínez de Perón se destacan el Operativo Independencia en Tucumán (1975), que tenía como objetivo aniquilar el foco guerrillero pero no se limitó a ello sino que “se mató a militantes y activistas de organizaciones no armadas”

(PDLM, s.f5); la aparición del primer centro clandestino “escuelita de Famaillá” en 1975 y las crecientes amenazas a personalidades del mundo de arte y la cultura, que darán inicios a los exilios. A su vez, ligado a las políticas económicas de ajuste del “Rodrigazo”, se presenta un clima de huelgas, paros generales y experiencias de auto-organización de los trabajadores enfrentados a la burocracia sindical (las coordinadoras interfabriles). En este clima, el gobierno extenderá a todo el país mediante decreto la política de “aniquilamiento de los elementos subversivos” ya iniciada en Tucumán, dando un lugar de gran protagonismo a las Fuerzas Armadas.

En este marco se inserta el golpe de estado de marzo de 1976 que, tal como se mencionó previamente, es contextualizado en el clima de la Doctrina de Seguridad Nacional y el discurso de la lucha “contra el enemigo interno”. Si bien como profundizaremos posteriormente los materiales incorporan para la comprensión de este proceso la complicidad y el apoyo activo de ciertos sectores de la sociedad, es posible a partir del recorrido realizado observar cierta desatención a algunas responsabilidades civiles en el estallido del golpe de 1976. De acuerdo a Pilar Calveiro, existe aun cierta tendencia a evitar la reflexión en torno a la responsabilidad de los actores políticos nacionales: partidos, sindicatos y organizaciones. En relación a los partidos, la autora afirma que desde 1930 se venía desarrollando un largo proceso signado por un consenso en torno al agotamiento de la democracia y el “uso consistente de la violencia para imponer desde el poder del Estado lo que no se podía consensuar desde la política” (2005: 27). En ese proceso, todos los partidos políticos en un momento u otro instigaron o aplaudieron una intervención militar, naturalizando la violencia política. Incluso el mismo Perón, desde el exilio, se ocupó de agudizar las contradicciones y empujar al gobierno militar al abismo, afirmando que “la violencia en manos del pueblo no es violencia; es justicia” (2005: 43).

En lo que respecta a las organizaciones, frente a la pérdida de espacio político las mismas tendieron a una reducción de lo político a la dimensión exclusivamente militar, en línea con la concepción foquista de la época que las llevaba a dar prioridad a lo militar sobre lo político. De acuerdo a la autora, esto “los llevó a desarrollar una práctica y una concepción militarista y autoritaria en el seno de las organizaciones” (2005: 125) y a la vez redundó en favorecer la cohesión de las instituciones militares en torno a la necesidad de producir un golpe de Estado que detuviera la subversión. Esta lectura de Pilar Calveiro, no apunta a “pensar lo autoritario como una responsabilidad que todos comparten como igual” (2005: 13), sino a complejizar la mirada para comprender la escalada de violencia y el estallido del golpe, discutiendo así la

posibilidad de pensar en un “único demonio” frente a una sociedad ajena a toda responsabilidad.

Tomando en consideración esta lectura, es posible sostener que en el relato analizado se constata una condena explícita al accionar de diversos sectores (civiles y militares) que hicieron posible la implantación de la dictadura, pero se omite la discusión en torno a otras responsabilidades (partidos políticos, sindicatos, organizaciones armadas). En contraposición a ello, la actitud de los jóvenes de la época es valorizada, colocándolos como los grandes protagonistas de la militancia y la política contestataria de la época. En términos generales, la militancia y las distintas formas de expresión política de la época son vinculadas al cuestionamiento de los valores sociales y políticos vigentes: el rechazo al autoritarismo militar, la censura, la moral occidental-cristiana, las desigualdades sociales. A su vez, se refiere a la juventud como un sector autónomo, participativo, con voz propia, creativa y despegada de los valores sociales cristianos que la dictadura defendía. No obstante, como se constató, las distintas formas de acción política son colocadas a la par y sin realizar ningún matiz o especificación sobre las particularidades que distinguen, por ejemplo, una huelga general de un copamiento de un cuartel militar. En este sentido, en ningún momento la narrativa es puesta en diálogo con otras voces que, desde distintos ámbitos, han ido ampliando la mirada en torno a la heterogeneidad y complejidad de las distintas concepciones y modalidades de acción política en los sesenta y setenta.

En efecto, a partir de la segunda mitad de la década del noventa comenzaron a proliferar intervenciones (relatos testimoniales, investigaciones periodísticas pero también producciones académicas) que, en línea con el cambio de clima político, empezaron a recuperar la dimensión política de las víctimas, previamente despolitizadas (Crenzel, 2018). A partir de entonces, se abrió un panorama de convivencia de imágenes del pasado que fortalecían “enfoques acrílicos y mitificantes” (Pittaluga, 2007: 143) con trabajos académicos que tendieron a avanzar hacia la crítica y la interrogación profunda del pasado. Dentro de estos últimos, Luciana Seminara (2018) destaca importantes avances en el estudio de las organizaciones político-militares, concebidas como uno de los grandes protagonistas del periodo.

Si bien no sería atinado demandar a materiales de esta naturaleza que den cuenta de todas las discusiones del campo académico ni de las distintas memorias que pugnan en el espacio público, omitir cualquier tipo de matiz en torno a la heterogeneidad y complejidad del activismo político de los sesenta y setenta puede contribuir a dificultar la comprensión del proceso aludido. Esta valorización sin matiz, presente también en otras manifestaciones

memoriales, quizás sea el aspecto más debatido o cuestionado por algunos autores (Calveiro, 2005; Vezzetti; 2009), dado que obtura debates vigentes respecto a los vínculos entre política y violencia y a la violencia revolucionaria como herramienta política. Más importante aún, al reproducir cierta lectura maniquea, evade la discusión en torno a la responsabilidad de la sociedad en general y las organizaciones político-militares en particular, lo cual no implicaría desatender la desproporción de responsabilidad frente al Estado ni dejar de valorar éticamente el pasado, sino que implicaría pensar de manera crítica cómo fue posible el terrorismo de Estado (González, 2014). Como afirma Isabelino Siede, “la dictadura de 1976 no fue votada por nadie, pero tampoco fue una ocupación militar extranjera ni sus discursos y metodologías fueron ajenos a las tradiciones culturales y políticas de la historia nacional” (2013: 137).

2.3 Conceptualización del pasado reciente en los materiales educativos

En términos conceptuales, la dictadura de 1976-1983 es definida, primordialmente, como un periodo signado por el **terrorismo de Estado**. En relación a ello, si bien el desarrollo del periodo previo busca mostrar que el terrorismo de Estado es un proceso que no tiene su inicio en 1976 sino que puede rastrearse previamente, se enfatizan las especificidades de la dictadura no sólo en términos de magnitud sino de organización sistemática de la persecución, la represión clandestina y la desaparición de personas. En este sentido, existe por un lado una coincidencia con las normativas educativas, dado que ya los NAP en 2004 explicitaron la definición de lo ocurrido en Argentina entre 1976 y 1983 como terrorismo de Estado, pero a la vez existe una pretensión de complejizar el abordaje del proceso, matizando la ruptura acaecida en 1976 y recuperando la represión estatal de los años previos.

Para comprender esta coincidencia, resulta necesario retomar el hecho de que la noción de terrorismo de Estado, que se ha difundido e instalado gracias a la labor de las organizaciones de derechos humanos, es de acuerdo a Gabriela Águila (2016) la que ha logrado mayor pregnancia e influencia para caracterizar y nominar el accionar represivo en Argentina, haciéndose recurrente su empleo también en la investigación académica. Siguiendo a Franco (2018), su utilización implica un acierto explicativo en la medida que habilita poner el énfasis en cierto tipo de represión. No obstante, el empleo automático sin previa revisión y reflexión reviste ciertos riesgos derivados del traslado de presupuestos ligados a necesidades políticas. Con esto último la autora refiere fundamentalmente al énfasis en las variables represivas por

sobre otras y a la tendencia a pensar en un sistema de dominación vertical y de carácter monolítico. Sumando a ello, Águila asevera que su uso extendido para el análisis de la represión “ha invisibilizado tanto el carácter selectivo de la represión y de sus víctimas, como la variedad de acciones y dispositivos represivos (que incluyeron no únicamente prácticas clandestinas, sino dispositivos y prácticas legales o cuasi-legales normativizadas, visibles) o las tensiones y la fragmentación existente entre las agencias estatales y paraestatales involucradas en la represión” (2016: 56).

En efecto, en los materiales del Parque se utiliza de manera recurrente la noción de terrorismo de Estado para nominar a la dictadura, dedicando un espacio significativo a describir los mecanismos clandestinos de represión y los objetivos que su despliegue perseguía. De acuerdo a los materiales, el Estado buscó diseminar el terror en la sociedad, con el propósito de generar disciplinamiento social y desarticular los lazos de solidaridad. Los materiales ilustran esto a partir de la mención de ciertas prácticas típicas de la época, como el ingreso violento de los “grupos de tarea” en las casas por las noches, que “buscaba generar un efecto de terror en las víctimas y amedrentar a todo posible testigo del hecho” (PDLM, s.f2: 19).

Tanto en las líneas de tiempo como en el material de Carteles se dedica, entonces, un espacio significativo a describir la política represiva desplegada por parte del Estado de manera clandestina. Para ello, se mencionan algunos momentos claves como “la noche de los lápices” y la desaparición de dirigentes sindicales y políticos, así como de personalidades del mundo del arte y la cultura. A su vez, se hace mención de los mecanismos empleados para la persecución y asesinato: allanamientos protagonizados por “patotas”, secuestros, despliegue de centros clandestinos de detención en todo el país, desaparición de personas a través de “vuelos de la muerte”, fusilamientos “enmascarados como intentos de fuga” (PDLM, s.f2: 27), entre otros. Por otra parte, resulta fundamental el abordaje del robo sistemático de bebés, pensado “*para borrar toda la huella de lucha de una generación*” (Carteles: 30). A partir de ello, el material Carteles, destaca el rol ocupado desde 1977 hasta el presente por las Abuelas de Plaza de Mayo en la búsqueda de sus nietos desaparecidos, lucha fundamental dado que “la restitución de la identidad es indispensable para reconstruir la verdad historia de nuestro pueblos” (PDLM, s.f2: 30).

Por otra parte, una dimensión abordada de manera específica en relación a la implantación del terrorismo de Estado se vincula con los graves efectos en el arte y la cultura debido a la censura, la persecución y el exilio. En este sentido, la línea de tiempo “Arte y Sociedad” menciona personajes centrales del arte y la cultura exiliados, artistas desaparecidos

en número creciente desde 1976, prohibición de obras de teatro y de libros, así como quema de libros. En contraposición a ello, se refiere también al estreno de otras producciones que son difundidas en la medida que “destacan los valores familiares y se hace explícita la exaltación de los valores católicos, patriarcales y conservadores”, dando como ejemplo “Vivir con Alegría” de Palito Ortega.

Si bien se hace visible, entonces, que el mundo del arte, la cultura, así como la educación son ámbitos identificados como potencialmente corrosivos y, por ende, buscarán ser controlados (se menciona, por ejemplo, el documento “Subversión en el ámbito educativo” para identificar estudiantes y docentes subversivos), se enfatiza a su vez el hecho de que en ningún momento dejó a haber intentos de expresión que visibilizaran oposición y crítica. Aun así, se destaca el hecho de que estas manifestaciones proliferaron y se potenciaron a principios de la década del ochenta y sobre todo a partir de 1982, contribuyendo de manera central con publicaciones y eventos “para promover la apertura democrática”. Siguiendo a Zysman (2015), la incorporación de estas formas de expresión política, visible también en los manuales escolares más recientes, resulta fundamental en la medida que permite romper con una dinámica binaria entre sector trabajador y elite política, incluyendo nuevos actores, como los intelectuales, los artistas y los estudiantes, más ligados a los sectores medios. Esto último, también resulta visible en las tendencias actuales de la historiografía académica, a partir de la diversificación de actores estudiados para pensar el pasado reciente.

Dada la extensión y brutalidad de la implantación del terrorismo de Estado, los materiales sostienen que, durante los primeros dos años de la dictadura, se va a constatar un repliegue de la resistencia. Recién a partir de 1978 resulta posible percibir un aumento de los conflictos y las medidas de fuerzas, así como una mayor contundencia de las acciones promovidas desde el exterior (por parte exiliados y de familiares de presos, detenidos y asesinados) para visibilizar la situación. A su vez, se destaca a partir de 1977 la organización de madres y familiares que comenzarán a reunirse y demandar información sobre las víctimas.

Como contrapunto a este modo de conceptualizar la represión, una mención aparte merece el concepto de *genocidio*, que prácticamente no es empleado en los materiales. Esto resulta destacable dado que, como desarrolla Marina Franco (2018), se trata de un concepto que fue utilizado de manera recurrente por los organismos de derechos humanos, en la medida que en la tarea de denuncia internacional permitía emparentar el caso argentino con las grandes matanzas del siglo XX (especialmente el Holocausto), plasmando la idea de terror estatal y matanza de una población civil inerme. En este caso, a diferencia de la noción de

terrorismo de Estado, desde el mundo académico diversas voces se levantaron a partir de los 2000 para advertir que el concepto no resultaba adecuado para el caso argentino, donde el crimen había estado motivado por razones políticas (Sigal, 2001; Vezzetti, 2002). Excepción a ello supone la lectura realizada por el sociólogo Daniel Feierstein, quien retoma y complejiza el concepto para mostrar la pertinencia de su uso para el caso nacional, refiriendo a una “práctica social genocida” y planteando que en el caso argentino el crimen se perpetró con la intención de destruir “una parte sustancial” del “grupo nacional argentino” (Feierstein, 2007).

En un marco donde, a pesar de su uso extendido en los debates públicos, el mundo académico ha tendido a impugnar la pertinencia del concepto, resulta significativo el hecho de que los materiales del Parque de la Memoria rehúsen de su empleo. En efecto, a partir de una lectura de todos ellos se constata una única referencia en el material de Carteles de la Memoria, donde se afirma que los medios de comunicación dominantes se “pusieron al servicio de la desinformación y la propaganda oficial para legitimar el genocidio” (PDLM, s.f2: 15). Esto último, nos permite pensar que junto con las representaciones provenientes de la memoria se encuentran en los materiales aportes provenientes de otros campos que contribuyen a complejizar la mirada sobre el pasado.

Por otra parte, en relación a las responsabilidades y a los actores partícipes, el periodo abordado es definido en términos conceptuales como una *dictadura cívico-militar*, con el objeto de destacar la complicidad y también la participación activa de sectores amplios de la sociedad civil. En relación a ello, se refiere al “consenso tácito” de gran parte de la población, que veía al golpe como necesario o al menos inevitable, pero se destaca también el apoyo activo de determinados sectores e instituciones, como la Iglesia. En el material de Carteles, se dedica un cartel a la cúpula de la Iglesia (distinguiéndola del accionar de algunos curas comprometidos con las luchas sociales): el mismo contiene una mitra de obispo y la leyenda “Iglesia cómplice”, acompañada de un pequeño texto donde se sostiene que a cambio de la “defensa de la civilización occidental y cristiana” y de ciertos privilegios para la Iglesia, “apoyaron y se identificaron con el terrorismo de Estado y con cada uno de sus métodos” (PDLM, s.f2: 14).

Por otra parte, se hace mención a la complicidad de ciertas empresas, mencionando casos emblemáticos como el de Mercedes Benz, Ledesma y Ford, que daban acceso libre a las fuerzas represivas, proveían información, vehículos e infraestructura. Un aspecto que se destaca de esa “excelente relación” en el caso de Ford es que “gran parte de la deuda externa

contraída por esa empresa pasó a manos del Estado” (PDLM, s.f2: 22). A su vez, en relación a la política represiva se hace mención también a la necesaria colaboración de individuos ligados a la salud como médicos y enfermeras, que participaron activamente en el robo sistemático de bebés.

Por último, una especial atención se da al rol de los medios de comunicación, presentes en un cartel en el que en una televisión se puede leer “espacio cedido al terrorismo de Estado”. En efecto, se afirma que a partir de que la dictadura sacó de circulación y censuró a la prensa política, “las radios y estaciones de televisión, por medio de sus interventores, se pusieron al servicio de la desinformación y la propaganda oficial (...)” (PDLM, s.f2: 15).

Como rastrea Montero (2016), la noción de dictadura cívico-militar se ha instalado fuertemente en la discusión pública en la última década. Así, si bien es posible detectar desde mediados de la década del noventa en el discurso de ciertos sectores de organismos de derechos humanos una creciente mención a las responsabilidades civiles y a la mancomunidad civil y militar en pos de la consolidación de un modelo económico, fue a partir de la década siguiente que esta noción se instaló fuertemente. A grandes rasgos, el empleo de este concepto tiene la intención de enfatizar la participación, complicidad y/o apoyo de sectores civiles que formaron parte del entramado de poder detrás del golpe de estado. A su vez, dada la centralidad asignada a los sectores dominantes del poder económico, permite otorgar creciente importancia a la vinculación entre represión e implantación de un modelo económico neoliberal, estableciendo a partir de ello nexos de continuidad con las décadas siguientes. Aun si como analiza Montero la difusión de la noción de “dictadura cívico-militar” en la esfera pública argentina respondió en buena medida a disputas políticas coyunturales²⁰, es de destacar que su consolidación se encontró también ligada al avance de la investigación judicial en torno a responsabilidades civiles y al creciente uso de esta noción en los medios de comunicación y en la investigación académica.

En efecto, la noción de dictadura cívico-militar ingresó fuertemente en el campo de las ciencias sociales en los últimos años, desde donde se buscó profundizar el conocimiento respecto a la participación y complicidad civil pero también avanzar hacia una delimitación más precisa de las categorías en juego, identificando tipos y niveles de responsabilidad (Verbitsky y Bohoslavsky, 2013). A partir de ello, Franco y Lvovich (2017) aseveran que en

²⁰ Si bien Marina Franco (2016) muestra que este proceso de complejización de la mirada para incorporar otros responsables comenzó a darse también en otros países de la región, en el caso argentino la mayor presencia de esta noción específica en la esfera pública estuvo ligado de acuerdo a Montero (2016) a una serie de intervenciones protagonizadas por la presidenta Cristina Fernández en el marco de una disputa política con sectores del campo y con la prensa opositora (fundamentalmente el multimedio Clarín).

los últimos años la participación o colaboración civil se tornó un problema crecientemente abordado desde la historia reciente, en lo que refiere a empresarios, eclesiásticos, sindicalistas, miembros del poder judicial, medios de comunicación, entre otros. Para comprender este dinamismo en la investigación, los autores afirman que es fundamental tener presente que la agenda política y judicial está dinamizando preocupaciones e intereses en el campo académico, haciendo referencia con esto al avance en los últimos años de juicios que pusieron en el centro de la escena esta faceta de la dictadura, como fue por ejemplo la histórica condena a dos ex jefes de la planta de General Pacheco de la empresa Ford a fines de 2018. Tanto en este caso como en el del empleo de la noción de “terrorismo de Estado” se constata, entonces, la fuerte influencia que el campo de la memoria tiene sobre la agenda de investigación académica.

No obstante, más allá del valor agregado que implica complejizar la mirada sobre las responsabilidades, Franco sostiene que el traslado al campo académico de esa noción se produjo con escasa revisión y discusión sobre los alcances conceptuales y políticos. Primordialmente, la autora afirma que la noción puede llevar a difuminar el hecho de que, en efecto, las líneas matrices del proceso histórico estuvieron dadas por las responsabilidades de la institución militar en la gestión del Estado. En este sentido, “parecería que los militares no fueron simples “títeres” de sus aliados de los grandes intereses económicos (como a veces parecen sugerir ciertas interpretaciones), sino que el desarrollo y dirección del régimen autoritario fueron mayormente militares” (2016: 80). Por esto último, “no obviar la responsabilidad civil de sujetos y grupos civiles beneficiados por las políticas dictatoriales no puede llevarnos a poner en el mismo plano la institución militar y los civiles que colaboraron, dentro y fuera del Estado en la represión y que, por supuesto, deben ser investigados y juzgados” (2016: 86). En una línea similar, Montero advierte respecto a los problemas de amplitud del término “civil”, que conlleva el riesgo de igualar a aquellos que tienen culpa penal con otros a quienes corresponden otro tipo de responsabilidad, de tipo moral o política.

Por el contrario, a contramarcha de este empleo extendido en el mundo académico que coincide con lo observado en los materiales del Parque, al analizar las normativas educativas la cuestión de la participación cívica se encuentra bastante más desdibujada. Si bien los NAP también refieren a golpe cívico-militar, no hay mención explícita a ningún actor por fuera de las Fuerzas Armadas, lo cual desdibuja en algún punto otros sectores sociales y habilita que la cuestión no sea abordada en profundidad en el armado de diseños curriculares de cada jurisdicción. De hecho, en el caso de la Ciudad de Buenos Aires el diseño curricular de la NES para Historia de cuarto año, no sólo no hace referencia a este aspecto, sino que

únicamente refiere al “poder militar”, “la dictadura” y el “terrorismo de Estado”, dificultando a partir de ello la articulación entre la dimensión política, económica y social.

En esta articulación con la cuestión de la complicidad civil y empresarial un aspecto que resulta central en los materiales del Parque es el modelo económico impulsado por la dictadura de 1976. Este último no sólo es descripto sino también directamente ligado a la implantación del terrorismo de Estado. En efecto, el “Programa de recuperación, saneamiento y expansión de la economía argentina” precisó de silenciar a las organizaciones de trabajadores frente a la suspensión de paritarias y la caída del salario real, entre otros procesos en marcha. Dentro del material de Carteles se afirma que el objetivo de los militares fue redefinir el papel del Estado en la asignación de recursos y alterar radicalmente la relación de las fuerzas sociales vigente, “derivada de la presencia de una clase obrera acentuadamente organizada y movilizada, cuya fortaleza se potenciaba por su alianza con una burguesía nacional ligada al mercado interno” (PDLM, s.f2: 32).

Así como sucede con la definición conceptual de la última dictadura como terrorismo de Estado, esta articulación entre proyecto político y económico no resulta azarosa ni aislada, sino que ha sido enfatizada por el movimiento de derechos humanos desde mediados de la década del noventa, buscando ligar los crímenes dictatoriales con la imposición de un modelo neoliberal (Crenzel, 2018). A su vez, se encuentra en coincidencia con las últimas transformaciones curriculares, así como con las innovaciones editoriales de los últimos años. En los NAP, el golpe es ligado a crear “las condiciones de implementación del modelo económico neoliberal”²¹, aunque no se explicita quienes serían los actores interesados en ello más allá de las Fuerzas Armadas. En línea con ello, de acuerdo a Nadia Zysman, en los manuales escolares de la etapa que se abre en los inicios del siglo XXI se hace visible este vínculo inseparable entre el factor económico y el factor político en el proyecto militar. De este modo, “las FFAA, lejos de ser presentadas como un actor carente de intereses, son mostradas mediante la conexión con los grupos económicos dominantes” (2015:267), en un marco de desregulación, desestatización, desinversión, plan de ajuste y apertura del mercado.

Respecto al modelo económico, se enfatiza en los materiales la centralidad del sector ligado al comercio de exportación e importación y, vinculado a ello, la política de apertura de las importaciones, que tendrá como consecuencia una reducción del empleo en la actividad industrial. En la línea de tiempo, este signo es reiterado cada año, en conjunto con las menciones de la agudización de la devaluación y la inflación. Junto a ello, a partir de 1978 y

²¹ Fragmento extraído de documento de NAP Ciclo orientado Educación Secundaria (Ciencias Sociales)

1979 comienzan a mencionarse la extensión de paros y tomas de fábricas, es decir, un panorama de creciente conflictividad social. En la línea de tiempo “Sociedad y política” se afirma que las “luchas comenzaron a activarse y quedó en evidencia la recomposición de fuerzas dentro del movimiento obrero” (PDLM, s.f5).

Por otra parte, el otro elemento resaltado del modelo económico es la importancia del sector financiero y de la especulación como factor clave del esquema. En el material de Carteles, se dedica un espacio a explicar el funcionamiento de la “bicicleta financiera” y también se liga esa especulación con el inédito crecimiento de la deuda externa durante tales años. La deuda, multiplicada por seis, es relacionada con un fenómeno novedoso que se prolonga en la actualidad: la fuga de capitales al exterior como contrapartida del endeudamiento externo (PDLM, s.f2: 40). En este sentido, es fundamental la mención de que este modelo económico no sólo tiene efectos en el largo plazo por las políticas encaradas por la dictadura, sino también por ser un modelo reforzado y consolidado en las décadas siguientes. Desde esta perspectiva, se retoma la idea de que la última dictadura debe ser pensada en un marco más amplio, no sólo para comprender sus antecedentes sino también para no perder de vista su potencial explicativo para pensar ciertas herencias económicas, sociales y políticas en la sociedad actual.

En relación al fin de la dictadura, es importante destacar que en los materiales esto no aparece como un suceso repentino sino como un proceso de desgaste y de creciente resistencia e impugnación que se remonta al menos hasta 1979, cuando comienza a reforzarse la resistencia frente a la represión y a las políticas económicas. En este sentido, se recupera fundamentalmente la labor de partidos políticos (por ejemplo a partir de la organización de la Multipartidaria en 1981), la organización en el campo laboral a partir de movilizaciones, paros, tomas de fábrica y, finalmente, se asigna un rol central a la labor de los organismos de DDHH, con especial mención a la labor de las Madres de Plaza de Mayo en la primera marcha de la resistencia en 1981.

En este panorama de creciente desgaste se inserta el estallido de la Guerra de Malvinas, sosteniendo que “la guerra fue un instrumento político utilizado para exaltar el nacionalismo en medio de la crisis que estaba viviendo la dictadura”(PDLM, s.f5), en línea con la referencia presente en los NAP vinculada a la utilización de la causa Malvinas para “crear consenso social”²². En efecto, la guerra es adjudicada en los materiales a la intención de las Fuerzas

²² Fragmento extraído de documento de NAP Ciclo orientado Educación Secundaria (Ciencias Sociales)

Armadas de recuperar cierta legitimidad, en un contexto en que “gran parte de la población, influida por los medios de comunicación y el histórico sentimiento de pertenencia de las islas a la Argentina, apoyó esta guerra” (PDLM, s.f2: 45). Sin embargo, los planes se vieron frustrados y el efecto fue inverso al esperado dado que la Argentina se rindió ante las tropas británicas el junio de 1982, dejando un saldo de más de 600 muertos y más de 1000 heridos de unas tropas compuestas mayoritariamente por jóvenes que no superaban los 19 años y que en su mayoría provenían de las zonas más pobres del país.

Tras el fin de la guerra, la crisis de agravó y esto precipitó el fin de la dictadura militar. A partir de entonces, los materiales colocan en el centro de la escena a los partidos políticos, los sindicatos, los organismos de DDHH y las organizaciones estudiantiles, que en conjunto comenzaron a presionar en las calles por una salida democrática. Tal como se planteó previamente, esto tiene sus manifestaciones también en el mundo del arte y la cultura, que comenzó en este marco de desgaste a encontrar intersticios donde expresar disidencia. Así, el fin de la dictadura es plasmado como un contexto económicamente insostenible, ligado a la crisis industrial y la precarización laboral; una creciente lucha desde la sociedad civil por visibilizar el accionar del terrorismo de Estado; y un intento de las Fuerzas Armadas de promover una salida para sí mismo a partir de la ley de auto amnistía, derogada posteriormente por Alfonsín.

2.4 El periodo democrático y las políticas frente el pasado en los materiales educativos

Tras la apertura democrática, los materiales rescatan por encima de todo la labor de los organismos de derechos humanos, focalizados en obtener justicia y conocer la verdad sobre lo ocurrido durante la última dictadura. Estos organismos habían comenzado a tomar forma hacia 1977, a partir de la organización de familiares que atravesaban situaciones similares y buscaban coordinar esfuerzos para obtener información sobre el paradero de los desaparecidos, acudir a la justicia y visibilizar la política represiva (por ejemplo, a partir de las rondas de las madres en Plaza de Mayo). La centralidad asignada a los organismos durante estos años coincide con la lectura realizada sobre este periodo por Lvovich y Bisquert (2008), quienes afirman que si bien los organismos de derechos humanos habían sido

mayoritariamente ignorados por la opinión pública durante la dictadura, tras la apertura democrática la sociedad comenzó a reconocer la legitimidad de sus reclamos.

A partir de la llegada de Alfonsín al poder, los materiales muestran un gobierno con intenciones de avanzar en la investigación (a partir fundamentalmente de la creación de la CONADEP), pero enfrentado a tensiones cada vez mayores con las Fuerzas Armadas. Este panorama, es colocado como causa explicativa de la ley de “Punto final” de 1986, que si bien limitaba la acción de la justicia es sancionada para intentar atenuar la situación de presión. A su vez, se sostiene que nuevos levantamientos llevaron a que en 1987 se dicte la ley de “Obediencia debida” que impediría continuar con el proceso de Verdad y Justicia. De este modo, se plasma una imagen de un gobierno comprometido con la democracia, con los derechos humanos y en plena coincidencia con los organismos, pero imposibilitado de avanzar en el rumbo de la justicia debido a las presiones del ámbito castrense. De esta perspectiva es de destacar, por un lado, la omisión de las diferencias que enfrentaron a algunos sectores de los organismos con el gobierno (plasmadas por ejemplo en la negativa de Madres de Plaza de Mayo a concurrir a la marcha para acompañar la entrega del informe realizado por la CONADEP al presidente). Por otro lado, y en coincidencia con lo anterior, se constata una omisión de las disidencias internas que culminaron con la fractura de la organización, a partir del surgimiento en 1986 de las Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora. Vale remarcar que estas diferencias, que como se planteó previamente tuvieron una fuerte resonancia en el contexto de discusión del proyecto del Parque de la Memoria, no serán mencionadas en ningún material ni documento producido desde el espacio.

En términos de lecturas del pasado, se afirma en los materiales que durante estos años de apertura democrática prevalecen como mirada de lo recientemente acontecido la “teoría de los dos demonios” y la “teoría de las víctimas inocentes”. Siguiendo a los materiales, ambas se encuadran dentro de un mecanismo de negación de lo sucedido, donde la sociedad no acepta percibirse a sí misma como una perpetradora de injusticias y niega su responsabilidad. Así, retomando el prólogo del *“Nunca Más”*, la sociedad, inocente en sí misma, se vio arrasada por dos horrores (considerando así más justificables las acciones del Estado represor contra aquellas personas valoradas como “culpables”). Esta interpretación es criticada desde los materiales, afirmando que no es posible plantear la existencia de una “guerra” simétrica entre una fracción de la sociedad y el aparato militar del Estado en toda su magnitud. Desde el ámbito académico también se han revisado estas lecturas, afirmando que las mismas respondieron a una necesidad política de dotar de estabilidad a la democracia (Lvovich y Bisquert, 2008) pero, entre otros problemas, contribuyeron a despolitizar a las víctimas y a

desconocer las complicidades y los modos de consensos que diversos sectores prestaron al despliegue de la represión.

Frente a estos intentos de obtener justicia a través de los juicios durante la década del ochenta, la década siguiente es definida como una nueva etapa en la cual se consolida desde el discurso oficial la idea de la “reconciliación nacional” materializada en los indultos, así como en políticas simbólicas como será el intento fallido de demoler la ESMA para emplazar allí un “símbolo de la unión nacional”. De acuerdo a los materiales del Parque, en contra de lo esperado esto generó más participación y movilización. Es de destacar que, como plasman en su estudio Lvovich y Bisquert (2008) esa reacción no fue inmediata sino que, por el contrario, hasta 1995 se constató cierto repliegue de la movilización y de la presencia de la temática en la opinión pública, aun si los organismos de derechos humanos continuaron con sus actividades. Durante aquellos años, “el empleo de la memoria de la dictadura en la esfera pública parecía irremediablemente condenado a un lugar marginal” (Lvovich y Bisquert, 2008: 57), situación que se vio modificada a mediados de la década del noventa.

De acuerdo a los materiales, esta creciente participación y movilización se percibe, por ejemplo, en la conformación de la agrupación HIJOS, que no sólo puso en escena nuevas prácticas sino también discursos novedosos ligados a la reivindicación de la militancia política de las víctimas. En este contexto, que toma forma en el marco de la conmemoración por los veinte años del golpe de Estado, es que a los reclamos de verdad y justicia se le solapó la discusión en torno a la necesidad de recuperar y preservar la memoria. En el material de “30 años de democracia”, se presta especial atención a la discusión de creación del Parque de la Memoria en este marco previamente mencionado.

Finalmente, el material de “30 años de Democracia” marca un nuevo punto de inflexión con la llegada al gobierno de Néstor Kirchner, descrito como representante de un gobierno que, tras un periodo de crisis e inestabilidad institucional, “implementó una política económica centrada en la recuperación del mercado interno, del empleo, orientada a la reducción de la pobreza y de la desigualdad social” (PDLM, s.f1: 3). En materia de Derechos Humanos, se destaca que se asumió como política de Estado la condena de los crímenes cometidos durante la última dictadura y se colocó al Estado como responsable del deber de la memoria, de la búsqueda de la verdad y de la obtención de justicia. Esto último, “implicó que el gobierno hiciera propias las demandas y narrativas de los organismos de derechos humanos” (PDLM, s.f1: 4). A su vez, a partir de la derogación de leyes vigentes, se pudieron

abrir las causas contra los responsables de las violaciones de derechos humanos cometidas por el terrorismo de Estado. Finalmente, durante esta etapa se destacan importantes avances en el plano de la construcción de la memoria, como la apertura de espacios de memoria, archivos y el despliegue de políticas educativas asociadas al pasado reciente

Este recorrido por los años de democracia realizado en el material “30 años de Democracia” está desplegado a los fines de plantear, por un lado, que la consolidación de la democracia debe ser pensada como un proceso histórico, no lineal. En ese proceso, el posicionamiento de la sociedad frente a los eventos del pasado resulta central, y si bien los materiales no desarrollan exhaustivamente las disputas por los sentidos del pasado, en el relato subyace la idea de que el tratamiento del mismo tanto en la opinión pública como en el plano de la justicia resulta conflictivo por la existencia de perspectivas contrapuestas. En estas disputas, se enfatiza en todas las etapas el rol central ocupado por los organismos de derechos humanos y, paralelamente, se afirma que en el caso del Estado la política no resultó unívoca y lineal, siendo posible detectar significativos avances y retrocesos vinculados a las distintas posiciones de los gobiernos que no siempre se han orientado a sostener, como principio fundamental de la democracia, la vigencia y defensa de los derechos humanos. En contraposición a esta mirada que enfatiza la sucesión de gobiernos con distinta orientación ideológica, el movimiento por los derechos humanos no será abordado con igual dinamismo y complejidad, perdiendo de vista, entre otras cuestiones, su carácter polimórfico (Alonso, 2018).

Finalmente, resulta interesante mencionar el hecho de que tanto el material de “30 años de Democracia” como el de “Carteles” buscan tejer puentes de ruptura y continuidad con el presente. Esto, que no está explicitado en esos términos en los NAP, si aparece en algunas renovaciones curriculares como la de CABA, donde además de fortalecer el abordaje del pasado reciente se explicita la necesidad de trabajar en torno a la herencia política y económica de la dictadura en la sociedad actual. En términos de represión policial e institucional, se menciona en los materiales el “gatillo fácil” y la particular vulnerabilidad de los jóvenes de barrios populares, estigmatizados a través del discurso de “inseguridad” que difunden los principales medios de comunicación. A su vez, se menciona la criminalización de la protesta en la década del noventa, contexto en el cual se fortalece el modelo económico cuyas bases fueron sentadas durante la dictadura. En relación a esto último, el material “Carteles” cierra afirmando que para fines los noventa el que 18% de la población se

encontraba desocupada y un 22% subempleada, mostrando que “la contracara de la miseria generalizada es la riqueza concentrada en manos de unos pocos” (PDLM, s.f2: 53).

2.5 Consideraciones parciales

Tal como pudo constatarse, las representaciones del pasado plasmadas en los materiales apuntan a pensar el terrorismo de Estado como un proceso histórico que, si bien tuvo su epicentro en la última dictadura cívico-militar, requiere de un abordaje temporal y geográfico más amplio para su comprensión. La escalada represiva es descrita en términos progresivos y ligada de manera directa a un avance de la radicalización, que es identificada en distintos ámbitos y manifestaciones políticas, sociales y culturales. Estas formas diversas son mencionadas pero no son analizadas en función de sus distintas especificidades, difuminando bajo el rotulo de “protestas” expresiones tan diversas como una huelga, una producción artística o un copamiento de un cuartel militar. Frente a este panorama, el despliegue de prácticas represivas desde el Estado se vincula con la intención de disciplinar una sociedad movilizadada, con el propósito de instaurar un modelo económico de tipo neoliberal.

De este modo, es posible afirmar que la narrativa construida en los materiales se encuentra a grandes rasgos en línea con las representaciones que se consolidaron en amplios sectores del movimiento de derechos humanos a partir de la segunda mitad de los noventa: la condena al terrorismo de Estado, la denuncia de complicidad o participación de ciertos sectores de la sociedad civil (Iglesia, empresarios, medios de comunicación), la articulación entre las prácticas represivas y el modelo económico implantado, y la recuperación y reivindicación de la identidad militante de las víctimas. Desde los orígenes del Parque, los organismos de DDHH ocuparon un lugar preponderante en la gestión del espacio, así como en la definición de su fisonomía. Es posible pensar que esta situación se vio fortalecida y legitimada una vez que, a partir del 2003, el gobierno de Néstor Kirchner retomó las consignas del movimiento de derechos humanos instalando a escala nacional la memoria sobre el terrorismo de Estado como una responsabilidad del Estado (Guglielmucci, 2013).

Si bien como sostiene Crenzel a partir de 2015 con la asunción de Mauricio Macri “se ha verificado un marcado retroceso en las políticas de memoria, verdad y justicia” (2018: 148), no se perciben rastros de esta coyuntura en las representaciones y narrativas presentes en el Parque de la Memoria, dado que los organismos de derechos humanos conservaron un rol

predominante en la gestión del espacio de memoria. A su vez, porque tal como se planteó en la Introducción, si bien la llegada de Mauricio Macri al poder implicó un cambio en el discurso oficial éste se dio en una “aparente continuidad” desde el punto de vista institucional (Adamovsky, 2017), es decir, sin el despliegue de reformas profundas en materia educativa ni políticas de memoria.

En referencia a los vínculos con los diseños curriculares vigentes, observamos múltiples puntos en común. Esto se relaciona con el hecho de que, por un lado, los materiales analizados se encuentran diseñados para poder dialogar con la escuela media. Por otro lado, porque como planteamos, las modificaciones curriculares se encuentran ligadas con las transformaciones en el mundo académico pero también con las “luchas por la memoria” de la época (González y Billán, 2018). A partir de 2003, con la llegada de Néstor Kirchner al gobierno, se produjo un contundente vuelco no sólo en torno a los sentidos del pasado, sino también al lugar en el que se posicionó el Estado frente al mismo. A partir de entonces, “las representaciones del pasado sostenidas antiguamente por las organizaciones de derechos humanos terminarían por consolidarse como dominantes y oficiales, instalándose no sólo en los debates públicos, sino también en los educativos” (Zysman, 2015: 207). En este contexto, en la medida que la promoción de la memoria comenzó a concebirse de manera explícita como responsabilidad del Estado, empezó a hacerse visible una política articulada a nivel nacional, que si bien no derivó en un discurso oficial monolítico y sin fisuras, permitió dar forma a ciertos consensos mínimos en relación a este pasado conflictivo, que permearon el ámbito educativo y se encuentran actualmente condensados en la Ley de Educación Nacional y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

El cambio de gestión en 2015 no modificó en sus bases estos consensos, que siguen rigiendo hasta el presente. No obstante, es importante remarcar que si bien como afirma Cueto Rua (2017) el gobierno de Macri no estuvo dispuesto a relativizar ni menos aún negar lo sucedido, resulta posible detectar su posición frente al pasado reciente en algunas decisiones políticas, como el desfinanciamiento del programa Educación y Memoria, el freno a la creación de materiales y a las capacitaciones docentes. A su vez, en materia curricular, esta posición puede percibirse en la reforma llevada adelante en Ciudad de Buenos Aires, distrito gobernado desde 2007 por su espacio político. En efecto, si bien la NES se encuentra a grandes rasgos en coincidencia con aquello sostenido por los NAP (el recorte geográfico y temporal, la conceptualización, la interrelación entre distintas dimensiones), no resulta menor el hecho de que a partir de esta reforma el espacio dedicado a la historia reciente ha declinado

dramáticamente. Actualmente, a lo largo de cuarto año se deben incorporar en una materia de ochenta minutos semanales la historia mundial, latinoamericana y Argentina desde la Primera Guerra Mundial hasta los inicios del siglo XXI. Las posibilidades de hacer un trabajo profundo y reflexivo sobre nuestro pasado reciente en ese panorama son por lo menos discutibles.

Más allá de esto, es visible que a partir de las normativas educativas vigentes y ligado también al avance judicial y a las disputas por el pasado en la esfera pública, se ha avanzado en la consolidación de ciertos consensos básicos. Estos acuerdos permiten a un espacio de memoria como el Parque dialogar con las escuelas, a partir de la confección de materiales educativos que, aun revistiendo algunas particularidades producto de las características del sitio, se encuentran a grandes rasgos en coincidencia con las representaciones del pasado que actualmente circulan en las instituciones educativas.

Partiendo de este contexto, observamos respecto a los diseños curriculares vigentes puntos en común no sólo en los contenidos y en las representaciones desplegadas, sino también en la concepción del estudiante en el proceso de enseñanza, pensado como sujeto activo y protagonista, interpelado para la reflexión y la argumentación. Esto último, tiene implicancias en la forma de abordaje del pasado pero también en la mirada sobre el presente. A modo de ejemplo, observamos en los materiales una concepción de la democracia que excede lo institucional y que, desde ese lugar, valora la participación en el espacio público como parte de la experiencia ciudadana. Esta noción, se encuentra en línea con el enfoque vigente en la materia Formación Ética y Ciudadana, que se abordará con mayor detalle en el Capítulo 4.

En lo que respecta al campo de la historia reciente los vínculos son más complejos, dado que si bien la Historia y la memoria nacen de una misma preocupación y comparten como objeto la elaboración del pasado (Traverso, 2011), se encuentran gobernadas por regímenes diferentes (Ricoeur, 2003). Desde este lugar, puede constatarse en la narrativa de los materiales una clara pretensión de historizar, pensando en términos procesuales, planteando un recorte temporal y espacial que matiza quiebres, que piensa continuidades y que permite complejizar el binomio dictadura/democracia para pensar la represión desde el Estado. A su vez, se percibe una superación de una narrativa meramente política, incorporando con fuerza otras dimensiones (económica, social y cultural) que permiten pensar en términos de interrelación y multicausalidad. Por último, es visible la pretensión de avanzar en la

conceptualización y la utilización de vocabulario específico, descartando algunos conceptos que el mundo académico ha cuestionado, como es el caso de “genocidio”.

Estos aspectos, conviven con diferencias en las formas de abordaje de ciertos problemas, sobretodo en aquello que refiere al tratamiento de la violencia revolucionaria. En este sentido, en contraste con los avances realizados por la historiografía en lo que refiere a indagar la complejidad y especificidad de las organizaciones armadas frente a otras formas de intervención política, la narrativa presentada en los materiales diluye esa distinción y omite referencias que puedan impugnar o matizar esa reivindicación general de la militancia y la protesta. De este modo, si bien se observó que en los materiales se presenta una sociedad conformada por diversos actores que atraviesan conflictos y disputas por el poder, pervive en los mismos cierta lectura maniquea de estos conflictos. En este sentido, mientras que en algunos aspectos de la narrativa es visible el despliegue de explicaciones fundamentadas en datos y razonamientos históricos, frente a otros tópicos que resultan de difícil abordaje y que sin dudas continúan siendo objeto de disputa memorial, se observa que la memoria tracciona, reproduciéndose imágenes que se encuentran cristalizadas y legitimadas en la esfera pública.

Es importante marcar que esto último no es específico de estos materiales, sino que se hace visible también en las narrativas que circulan en las escuelas. Retomando a González (2014), la narrativa que con mayor fuerza ha permeado en las instituciones educativas es la del *Nunca Más*: la instauración del terrorismo de Estado por parte de las Fuerzas Armadas, donde se localiza el “mal”, la identificación de algunos sectores específicos que apoyaron y colaboraron, y la reivindicación de la identidad política de los desaparecidos pero de un modo selectivo, reproduciendo ajenidad e inocencia. De este modo, así como es posible afirmar que la historia escolar no es una mera trasposición de saberes académicos sino que se encuentra atravesada también por las luchas por la memoria de la época (González y Billán, 2018), se puede aseverar que las narrativas construidas desde un espacio de memoria con propósitos pedagógicos reflejan también diálogo y retroalimentación. Así, si bien es claro que el relato que se despliega en el Parque de la Memoria coloca en el centro de la escena la experiencia de las víctimas y, frente a ello, es la voz de los organismos de DDHH la que lo ordena y lo legitima, resulta visible como ésta narrativa se articula con saberes de otros campos (por ejemplo, en el avance hacia una conceptualización y a una pretensión de historizar el proceso, o en el planteo de las estrategias didácticas).

3 Las visitas guiadas por el Parque de la Memoria: un acercamiento al pasado desde el arte.

3.1 Introducción

En el siguiente capítulo analizaremos las visitas guiadas ofrecidas por el Parque de la Memoria para escuelas, deteniéndonos de manera específica en las modalidades para nivel medio. Retomando a Cristina Gómez, las visitas escolares son una práctica en la cual dos instituciones, que funcionan con lógicas distintas, se encuentran en pos de un objetivo común. En este encuentro, “se entrelazan los objetivos educativos del sitio de memoria o museo junto al proyecto didáctico del docente, las experiencias y las expectativas de los que participan de la actividad” (2019: 38). Para dar forma a este encuentro, aun si las visitas tienen un sentido en sí mismo, los distintos materiales elaborados desde el Parque de la Memoria insisten en que el aprendizaje, la reflexión y la construcción de memoria son procesos y que, por ende, es importante trabajar los temas previamente en el aula y a la vez retomarlos posteriormente. Debido a ello, analizaremos a continuación los materiales disponibles para la preparación de la visita, las visitas guiadas observadas durante los meses de septiembre y octubre de 2019, así como un material denominado “Memoria, Arte y Derechos Humanos” con propuestas para trabajar en el aula luego de la visita. En cada uno de estos recursos tomaremos en consideración las representaciones del pasado desplegadas, las dinámicas de diálogo y de trabajo propuestas y, en relación a esto último, las formas que adquiere la articulación entre arte y memoria.

Para abordar esta propuesta pedagógica, resulta fundamental recuperar el hecho de que el Parque de la Memoria es un espacio promovido por “emprendedores de la memoria” (Jelin, 2002) con el propósito de dar materialidad a ciertas memorias. En este sentido, su origen y su fisonomía son producto de disputas por la memoria que han trascendido en el tiempo y que llevan a que los sentidos que se buscan transmitir se renueven frente a distintas coyunturas, dado que “el sentido del pasado es en un presente, y en función de un futuro” (2002: 12). A su vez, su materialización no ha devenido en la consolidación de una memoria oficial compacta y monolítica, homogénea y única (Oberti y Pittaluga, 2016) sino que, aun en un marco de institucionalización y legitimidad, pugna en la esfera pública con imágenes

contrapuestas. Aun así, como sostiene Dussel (2001) en su estudio sobre museos y exhibiciones, al tratarse de un espacio público tiene un lugar privilegiado en la construcción y transmisión de una memoria colectiva y se posiciona en un lugar de “autoridad cultural que determina qué formas y contenidos son dignos de exhibición/autorización y cuáles son las formas de leerlos, apropiárselos, digerirlos” (Dussel, 2001:78).

Por otra parte, aun teniendo en cuenta esta centralidad, es preciso recuperar el hecho de que las marcas territoriales no funcionan como memoria en sí misma sino como vehículos de memoria (Jelin, 2002) para la transmisión intergeneracional. Esto último, implica reconocer que los significados de la misma no se encuentran cristalizados ni asegurados de antemano, sino que pueden y tienden a variar de acuerdo a la interpretación de los distintos actores y los cambios de escenario. Tal como se verá, esto es aún más complejo en un espacio como el Parque de la Memoria, no sólo porque su anclaje con el pasado que se rememora es simbólico y no directo, sino porque en su mismo diseño se priorizó la presencia de elementos estéticos y simbólicos que invitaran al visitante a la reflexión y la interpretación desde la subjetividad y la sensibilidad, dejando muy pocos sentidos plasmados explícitamente. Por esto último, resulta de interés analizar de qué modo las visitas guiadas invitan a habitar este espacio, pretendiendo dotar de ciertos sentidos el recorrido a través de un relato que, constituido tanto por una dimensión narrativa como por una argumentativa (Sonderéguer, 2001), implica valores, argumentos y representaciones del pasado que se buscan constituir como memoria transmitida entre generaciones (Levin, 2007).

A su vez, dado que la atención estará puesta en las visitas guiadas, recuperaremos algunas indagaciones preexistentes sobre espacios de memoria que toman como punto de partida la noción de Pedagogía de la Memoria (Minatti, 2013; Sacavino, 2014; Saguas, 2014; entre otros). Con esto último, los autores entienden a aquellas prácticas y formas de transmisión de la memoria que implican colocar al sujeto en un lugar de apropiación, en “un rol activo en el proceso de construcción del saber, una perspectiva dialogal y circular del uso de la palabra” (Minatti, 2013:2). Desde este lugar, la Pedagogía de la Memoria coloca el foco más en las preguntas que en la enunciación de verdades y certezas y, a su vez, busca poner en diálogo en pasado con el presente y el futuro, desde una lógica de *memoria ejemplar* (Todorov, 2000), es decir, una memoria donde el pasado se convierte en principio de acción para el presente y para el futuro. En este sentido, Sacavino (2014) sostiene que la Pedagogía de la Memoria está íntimamente ligada con el fortalecimiento de la democracia y la afirmación de la defensa de los derechos humanos desde una educación para el *nunca más*.

De acuerdo a Agustín Minatti (2013), pensar el acercamiento al pasado reciente en Espacios de la Memoria desde una Pedagogía de la Memoria implica correrse de la transmisión unidireccional de saberes y colocar al sujeto que recorre el espacio en un lugar de experiencia formativa. Este concepto de experiencia, tomado de Jorge Larrosa, es concebido como “eso que me pasa” (2006: 88), e implica pensar en un acontecimiento que involucra al sujeto, lo expone y lo transforma. Tal como plantea Minatti, resulta claro que la experiencia no puede ser causada ni tampoco pueden cuantificarse sus efectos, pero si pueden generarse las condiciones de posibilidad para que ésta se produzca. De este modo, dado que no será intención de este análisis indagar en las experiencias de los sujetos ni en la apropiación realizada durante y tras la visita, el objetivo será pensar estas condiciones de posibilidad para la experiencia y la transmisión, concibiendo ésta última como un proceso complejo y conflictivo que no es lineal sino que implica necesariamente apropiación y resignificación.

3.2 Propuesta de trabajo antes de la visita: definición de temas y propósitos

Uno de los puntos centrales presentes en los materiales de “Sugerencias para planear la visita” se encuentra vinculado con la presentación y fundamentación de los objetivos de la misma, donde es posible rastrear tanto una introducción a los temas que se van a abordar, como una justificación en torno a los propósitos que ello persigue. En relación con esto último (y en línea con lo analizado en el caso de los materiales), resulta nodal la concepción del terrorismo de Estado como un proceso histórico complejo, que no puede comprenderse aislado de un contexto geográfico y temporal más amplio:

“El recorrido se propone como un espacio de reflexión para pensar a la última dictadura cívico-militar como parte de un proceso histórico. Como hechos sociales que se construyen, consideramos importante comprender que los hechos históricos no suceden de forma aislada unos con otros, sino que todos y cada uno de ellos son parte de un proceso histórico determinado (...)” (PDLM, s.f7)

En línea con este propósito, se pone el foco en el desarrollo y profundización del contexto mundial y latinoamericano en la década del sesenta y setenta, así como en la relación entre la imposición de diferentes dictaduras militares en la región pensadas “como métodos de implementación de sistemas económicos y culturales determinados” (PDLM, s.f3). Para

comprender esto, se propone abordar el terrorismo de Estado, los focos de represión y los actores participantes. Finalmente, se sostiene que “se abordarán los procesos de recuperación de la Memoria, la Verdad y la Justicia, que dan lugar a los sitios de memoria y otras formas de reflexión sobre nuestro pasado reciente” (PDLM, s.f3).

Desde esta fundamentación inicial, los materiales de presentación y preparación de la visita guiada colocan en múltiples ocasiones como pares complementarios por un lado el propósito de recordar desde un imperativo ético, es decir, para mantener viva la memoria y “para que NUNCA MÁS se repitan hechos semejantes” (PDLM, s.f6: 7), con el pensar críticamente cómo fue posible la violación masiva y sistemática de los derechos humanos en el pasado reciente y reflexionar acerca de los temas relacionados con el acceso a los derechos humanos en el presente. Así, ambos propósitos no son colocados como opuestos irreconciliables sino que, por el contrario, queda establecido que es preciso recordar pero para ello resulta necesario comprender.

Esta concepción que articula el mandato de recordar con la necesidad de incorporar una perspectiva crítica para entender resulta clave, ya que nos permite recuperar una de las grandes preocupaciones que se hacen presente en textos abocados a pensar la enseñanza de la historia reciente: cómo evitar que las aproximaciones a un pasado tan conflictivo, violento y doloroso por parte de aquellos que no lo vivieron se efectúe desde una perspectiva puramente moral (Lorenz, 2013; Dussel, 2001; Guelerman, 2001; entre otros). En palabras de Inés Dussel:

¿Cómo transmitir una política de esa memoria, por ejemplo el Nunca Más como gesto de rechazo a la tortura, desaparición y asesinato de personas, de forma de evitar que esa transmisión se convierta en un mandato autoritario que produzca el efecto contrario al buscado? (2001: 68).

Desde preguntas similares, diversos autores se han detenido a reflexionar respecto a los riesgos de ofrecer en el marco del aula, así como en otros ámbitos de transmisión, imágenes cristalizadas y absolutas que se limiten al mandato de no repetir. Para evitar ello, Sergio Guelerman (2001) sostiene que resulta fundamental generar una interpelación que apunte más a brindar elementos de análisis que a congelar significados. A esto, Lorenz (2013) aporta la necesidad de no limitar el abordaje al qué y al cómo (que puede llevarnos a una descripción del horror y de la historia de las víctimas) y afrontar el desafío de traer la pregunta del por qué sucedió y cómo fue posible. Si bien estas lecturas están abocadas a pensar la transmisión en el marco del aula, resulta significativo retomarlas para pensar cómo un espacio de la memoria se

posiciona frente a una propuesta educativa, trascendiendo en su fundamentación el mandato de “recordar para no repetir” e incorporando entre sus objetivos “comprender”, “ahondar en el contexto” y “conceptualizar”, es decir, historizar un proceso y analizarlo críticamente para, a partir de ello, reafirmar valores democráticos que eviten que situaciones similares vuelvan a acontecer.

En lo que respecta a la preparación de la visita, tal como se mencionó previamente, en el material se enfatiza la importancia de trabajar con antelación algunas cuestiones generales de la temática en el aula, con el objeto de promover una visita más dinámica y con una participación activa. Para ello, se ofrece un material específico con un texto y algunas preguntas orientadoras, pero se invita también a los docentes a que hagan uso de otros materiales didácticos disponibles en la web del Parque de la Memoria. A su vez, se recomienda ofrecer cuestionarios o guías de actividades que impliquen indagar sobre el Parque y en el Parque, así como realizar en su momento registros fotográficos que permitan llevar adelante un trabajo posterior.

En relación a aquellos contenidos que resulta ideal que los estudiantes aborden en el aula previo a la visita, se ofrecen una serie de preguntas y un breve texto de síntesis. Las preguntas son generales y se encuentran vinculadas, fundamentalmente, con la situación previa al golpe de 1976, la cuestión del apoyo social, la definición de terrorismo de Estado y las formas de represión propias de la época, poniendo énfasis en la existencia de los centros clandestinos de detención. Por otra parte, se pone el foco en el proyecto económico y político de la dictadura y en cómo se relaciona el mismo con la represión desplegada sobre los sectores movilizados de la población. El texto que acompaña las preguntas recorre cada uno de estos aspectos de manera sintética, enfatizando el hecho de que la dictadura cívico-militar de 1976 debe ser pensada como parte de un proceso histórico más amplio y de una gran complejidad. Buena parte de los aspectos políticos, sociales y económicos desarrollados en el texto, serán luego recuperados en la visita.

Tal como pudo observarse en las visitas, los niveles de saberes previos con que llegan los y las estudiantes inciden fuertemente en la dinámica de la misma, favoreciendo en mayor o menor medida un diálogo dinámico. No obstante, el abordaje previo de los temas no se coloca con una condición excluyente, en la medida que los guías educadores amoldan el recorrido a la realidad de cada grupo. Esto último, se hizo evidente en dos visitas observadas que contrastaron significativamente en su dinámica. En el primer caso, se trató de un grupo de estudiantes de tercer año de un colegio de Concepción (Entre Ríos) que se encontraba

visitando lugares turísticos de la Ciudad de Buenos Aires y se acercaron a recorrer el Parque, sin haber realizado previamente ningún trabajo sobre los temas en el aula. En esta ocasión, tanto los contenidos como las preguntas se fueron tornando más generales y básicos, a medida que los escasos saberes previos se hacían notorios. En el segundo caso, la visita fue realizada por estudiantes de quinto año de una escuela de Capital Federal y se construyó otra dinámica, en la medida que resultaba evidente que tenían cierto trabajo previo de los temas. Esto se cristalizó no sólo en el abordaje de cuestiones más específicas sino también en el desarrollo de una visita menos expositiva y más dialogada.

3.3 Representaciones del pasado reciente en las visitas guiadas al Parque de la Memoria

La visita al Parque de la Memoria tiene una duración de aproximadamente una hora y media y consta de un recorrido por el Monumento y por algunas de las esculturas emplazadas en el predio. Si bien pudo constatarse a través de distintas observaciones que tras la presentación inicial y el recorrido por el Monumento existe cierta variación respecto a cuáles son las esculturas en las que se detienen (siendo en cada caso dos o tres por visita), observamos que los temas que se abordan no varían demasiado. Por el contrario, como planteamos previamente, si percibimos una significativa variación en la profundidad con que se abordaron ciertos temas, lo cual se adjudica a los saberes previos y la dinámica que cada grupo iba generando, dado sus niveles de interés y predisposición a intervenir, tanto desde la pregunta como desde la respuesta.

En una primera etapa, los guías educadores llevan adelante una presentación del Parque y de la temática de la visita. En esta introducción, resulta primordial la ubicación temporal de la última dictadura. No obstante, tras ello se enfatiza en dos cuestiones que luego serán reiteradas de manera constante: que se habla de última porque no fue la única y que, en relación al terrorismo de Estado, si bien se pone el foco en la última dictadura militar por ser el momento de mayor escalada represiva, el mismo debe ser pensado como un proceso histórico que se remonta años atrás. Para dar cuenta de ello, una de las visitas observadas inició el recorrido en los “Carteles de la Memoria”, instalación artística que recorre el proceso de implantación del terrorismo de Estado y tiene su inicio en carteles vinculados a la Doctrina de Seguridad Nacional y la Escuela de las Américas. En este caso, la presentación insertó el

terrorismo de Estado en Argentina en un contexto más amplio a escala regional y que comenzó a tomar forma hacia la década del sesenta, en el marco de la Guerra Fría. En otras visitas, para referir a esto se apeló al Monumento, que tiene su punto de inicio en 1969 con la represión durante el Cordobazo.

En cualquiera de los casos, se busca iniciar la visita contextualizando la implantación del terrorismo de Estado. Para ello, se menciona que, en la década del setenta, se instalaron dictaduras en los países vecinos “*más o menos a la vez*”, lo cual no resultó casual. Como causa explicativa de ello, se refiere a la política de Estados Unidos hacia la región, mencionando la difusión de ideas de derecha, la Doctrina de Seguridad Nacional y la noción del “enemigo interno”, la Escuela de las Américas y el Plan Cóndor. A su vez, en una de las dos visitas se insertó todo esto en un contexto más amplio de Guerra Fría, planteando que estos “enemigos internos” eran, entonces, sectores que tenían ideas y prácticas políticas distintas a las de los militares.

En relación al terrorismo de Estado, no se da en la visita una definición taxativa del concepto por parte de los guías sino que se busca partir del nombre del espacio de memoria ir destacando ciertas palabras claves (terror, Estado, víctima) para pensar y definir a partir de ello: *¿Quién ejerce el terror? ¿Cómo lo hará?* A partir de esta interpelación, la definición que se forma es que durante el periodo de la historia abordado es el Estado el que ejerce terror y comete crímenes (persecución, asesinatos, desapariciones) con el objetivo de sembrar el miedo y romper lazos de solidaridad. Esta diseminación del terror se vincula de manera directa a la existencia de grupos de personas que querían expresar y manifestar ideas políticas (en marchas, protestas, en organizaciones sindicales y producciones artísticas) que iban en contra de las ideas de la dictadura y, sobretodo, del plan económico de derecha. En una de las visitas observadas, se refirió a este plan como parte de un modelo que “*iba a generar pobreza y desigualdad*”, en contraposición a las ideas de izquierda revolucionaria que se encontraban “*a favor de la justicia social*”.

Este último aspecto se vincula estrechamente con las representaciones del pasado que se han materializado en el proyecto de construcción del Parque, mencionadas en la Introducción en relación a la discusión sobre la nómina y el encabezado de la misma. Así, retomando a Hugo Vezzetti (2009), si bien el proyecto refería inicialmente a un Monumento a las víctimas del terrorismo de Estado, en la concreción del mismo comenzaron a superponerse dos criterios y dos ideas de homenaje: las víctimas del terrorismo de Estado y los combatientes revolucionarios, de los cuales se exaltaba la lucha por sus ideales. De acuerdo al autor, si bien ninguno de los dos es cuestionable, lo que sí resulta pertinente problematizar es su conjunción

en una misma piedra, dado que, por ejemplo, no todos los desaparecidos y asesinados formaban parte de aquellos que militaron y lucharon guiados por ciertos ideales y proyectos.

De este modo, aun si la narrativa que se desprende de la visita guiada refiere de manera constante a las víctimas del terrorismo de Estado, es posible percibir también una exaltación y una reivindicación de las luchas políticas y la militancia setentista, en línea con aquellas representaciones del pasado que, desde la década del noventa, han buscado restituir la dimensión de la militancia de los desaparecidos y asesinados. No obstante, como constatamos en las observaciones, existe cierta tendencia hacia una explicación que pone “de relieve las metas, las virtudes personales, la abnegación y la entrega (juvenilismo) mucho más que las prácticas y las acciones” (Vezzetti, 2009: 100). En este sentido, se menciona la persecución de aquellos con ideas políticas que iban en contra de la dictadura que buscaban ser expresadas en protestas, manifestaciones artísticas u organizaciones sindicales, pero se omite cualquier referencia a la violencia revolucionaria.

Si bien no es objeto de discusión el hecho de que los crímenes desde el Estado son inconmensurablemente más graves que cualquier acción que pueda provenir desde la sociedad civil, resulta notorio que, en el afán de exaltar esta desproporción en las responsabilidades, se omite la existencia de la violencia revolucionaria y se refiere únicamente a manifestaciones de ideas y protestas. Esta perspectiva no resulta del todo sorprendente, en la medida que se inserta en la memoria del terrorismo de Estado propia de los organismos de derechos humanos que, tras el 2003, se tornó oficial y dominante: la recuperación de la militancia política de los desaparecidos, la condena del terrorismo infringido desde el Estado, y la complicidad de diversos sectores de la sociedad civil en el armado del plan político y económico (Zysman, 2015). No obstante, dado que la militancia será recuperada desde una “operación altamente selectiva, sino mistificadora” (Lvovich y Bisquert, 2008: 83), las omisiones resultan problemáticas en el marco de una propuesta educativa, en la medida que pueden tender a reproducir, desde una posición opuesta a la “teoría de los dos demonios”, “visiones carentes de matices que terminan por estructurar el conocimiento en análisis binarios, estableciendo buenos y malos esencializados” (Zysman, 2015: 293).

De acuerdo a Nadia Zysman (2015), el despliegue de estas explicaciones unívocas y simplistas puede deberse a la necesidad de afirmar su poder explicativo en la pugna con otras representaciones, o incluso al afán de evitar que frente al despliegue de ciertas críticas o matices la condena al terrorismo de Estado se diluya o pierda centralidad. Esto resulta aún más comprensible en un contexto en el que, tras el cambio de gobierno nacional a partir del 2015 se produjo el avance de ciertos discursos que, desde una lógica entre negacionista y

banalizadora, buscaron impugnar la labor de los organismos de derechos humanos y los espacios conquistados durante el periodo anterior. No obstante, aun teniendo en cuenta aquello, resulta evidente que sin claudicar a la condena al terrorismo de Estado como base para la afirmación de una cultura democrática, aquellos que desde distintos ámbitos nos dedicamos a la transmisión del pasado reciente mantenemos una cuenta pendiente en lo que refiere a la construcción de ciertos consensos en la transmisión de representaciones que incorporen dinamismo, complejidad y conflictividad como condiciones básicas para la comprensión y la reflexión.

Por último, en esa presentación inicial de la visita, se refiere brevemente a la historia del Parque de la Memoria. La pregunta disparadora para ello es *¿Quién habrá pedido que haya un Parque?* y a partir de allí se refiere a los familiares de las víctimas y al rol central ocupado por los organismos de derechos humanos en los reclamos por Memoria, Verdad y Justicia. En esta presentación, se explicita el hecho de que *“el Parque fue hecho por las abuelas y las madres”* y que esa iniciativa se encuentra ligada a la necesidad de tener un espacio de recuerdo, dado que producto de la desaparición de personas muchas familias no tienen hoy un lugar donde recordar a aquellos que perdieron la vida. Para enfatizar esto, se refiere en todas las visitas al porqué de la elección de ese lugar a la vera del río, exponiendo la cuestión de *“los vuelos de la muerte”* que llevan a que se construya un nexo simbólico con el río, concebido como una *“gran tumba colectiva”* (Schindel, 2009). En una de las visitas, una de las profesoras que acompañaba al grupo intervino para sumar a ello la existencia de las tumbas de NN y el rol del Equipo de Antropología Forense, lo cual fue recuperado por la guía enfatizando la importancia de ello y ampliando lo previamente dicho.

Por otra parte, además del lugar protagónico donde son posicionados los organismos de derechos humanos (condensados en la narrativa como *“las madres y las abuelas”*), se menciona en la presentación también el hecho de que dicho predio no tiene un nexo directo con el pasado reciente (contrastándolo en una ocasión con la ESMA, que funcionó como centro clandestino y ahora funciona como espacio de memoria) sino que previamente era un baldío que pertenecía a la Universidad de Buenos Aires. Respecto a esto, en una de las visitas se afirma que ese terreno *“era de la UBA y lo regalaron a las abuelas y las madres”*. Mientras que en algunas de las visitas observadas la iniciativa de creación del Parque y el Monumento se encuentra descontextualizada, en una de las visitas observadas esta política de memoria se

sitúa en el marco de la década del noventa²³. Frente al silencio de los estudiantes ante la pregunta de qué pasaba en ese entonces, la guía mencionó que en ese entonces había una profunda crisis social y económica y a su vez los militares que habían cometido crímenes estaban sueltos, sin ser juzgados. En ese contexto, “*resultaba simbólicamente muy importante la creación de un Parque para recordar*”.

Este lugar protagónico y casi exclusivo dado a “*las madres y abuelas*” no resulta casual, si se tiene en cuenta la historia del origen y construcción del Parque de la Memoria y el Monumento. Tal como se refirió previamente, los organismos de derechos humanos fueron claves en la promoción del espacio y, posteriormente, fueron quienes tuvieron mayor incidencia en la deliberación y decisión en torno a la fisonomía y el contenido político del espacio. Este protagonismo no resultó aislado, sino que se insertó en un contexto más amplio que Elizabeth Jelin (2018) remonta a los inicios de la recuperación democrática, momento en el que “la voz legítima” se fue asociando, en primer lugar, a los familiares de las víctimas como “afectados directos” y, luego, a los sobrevivientes a través de la presencia de sus testimonios. De acuerdo a la autora, esta situación tiene sentido en la medida que estos actores gozan de la legitimidad que les da su ejemplar lucha por recuperar información sobre lo que pasó y por denunciar la represión en busca de justicia pero, a la vez, reviste ciertos riesgos si excluye la posibilidad de que otras voces sociales participen en la discusión pública de los sentidos del pasado y las políticas a seguir en relación a él. Este panorama, podría obstruir la construcción de un “nosotros” que incluya a aquellos que no vivieron los acontecimientos y no desde un mero acompañamiento de las demandas de otros sino desde una resignificación y reapropiación del pasado para transformarlo en demandas más generalizadas (Todorov, 2000). Si bien partiendo de esta preocupación se observó en las visitas cierto “familismo” (Jelin, 2018) (por ejemplo, en la delimitación de un Parque que es para el recuerdo de los familiares, o en las menciones a la importancia de “*acompañar sus luchas*”), esta posición resultó en algún sentido matizada con intervenciones en las que se enfatizó la condición de “*espacio público*”, que es de todos y que fue creado como Parque para que “*se lo llene de amor y de vida*”. Más aun, como se abordará luego, esa construcción de un “nosotros” a través de la interpelación se cristaliza en otro tipo de propuestas que nacen del mismo espacio, donde se

²³ Este escaso lugar dedicado a explicar el origen del Parque de la Memoria contrasta fuertemente con las visitas ofrecidas para el público en general, en las cuáles se pone el foco en explicar ese origen (producto de la luchas de los organismos de derechos humanos), así como en narrar las distintas etapas que atravesó la construcción y organización del espacio. Esto pone en evidencia el hecho de que las visitas para jóvenes revisten propósitos específicos, ligados a lograr un acercamiento al pasado reciente y a la comprensión del terrorismo de Estado como proceso histórico.

invita a una apropiación de ese pasado y, de manera explícita, se busca avanzar, en palabras de Todorov (2000), hacia un tipo de “*memoria ejemplar*” (véase Capítulo 4).

Tras esta presentación general que apunta a pensar al terrorismo de Estado como un proceso histórico que debe ser contextualizado para ser comprendido, el recorrido por el Monumento es sin dudas la parte central de la visita. De hecho en una de las visitas observadas, el Monumento fue definido como “*lo más importante del Parque de la Memoria*”, un memorial que quizás sea el único lugar que tienen los familiares para recordar.

Durante este recorrido, se invita en primera instancia a los y las estudiantes a observar el Monumento e identificar qué datos pueden extraer del mismo. De esa puesta en común, se recupera en primer lugar el recorte temporal consensuado para la construcción de la nómina: de 1969 a 1983. Respecto a ello, se adjudica la decisión a un consenso entre los organismos, que decidieron iniciar el Monumento en la época de Onganía y, específicamente, en el momento de estallido del Cordobazo, una protesta de estudiantes y trabajadores en la que hubo represión y muertos. Este levantamiento se hizo contra la dictadura de ese entonces, “*reclamando por el retorno de la democracia y por derechos que estaban cercenados*”. A partir de ello, se insiste en las visitas en que es central, entonces, pensar el terrorismo de Estado como un proceso, como algo que “*no empieza de la nada, de un día para el otro*”. Para dar cuenta de ello, en dos de las visitas observadas se mencionó a la triple AAA y su accionar de persecución en tiempos de democracia, complejizando la usual asociación lineal entre dictadura y terrorismo de Estado.

Por otra parte, se aborda el carácter incompleto de la información que se dispone. Así, si bien existen 30.000 placas en el Monumento, se observa a simple vista que hay muchas aun vacías y frente a eso se busca dialogar con los y las estudiantes respecto a por qué creen que esto es así. A partir de ello, se retoma la cuestión de la clandestinidad, el hecho de que los militares no han confesado y existe un “pacto de silencio” (en una de las visitas se hace mención a excepciones y se puntualiza específicamente a la confesión a Adolfo Silingo en 1995). A su vez, se plantea que incluso hoy, que se han retomado los juicios, hay familias que “*tienen miedo de denunciar o no queda quien lo haga*”. Aun así, se explica que todos los años se suman placas nuevas (durante el año 2019 cerca de cien, habiendo ya más de 9000).

De este modo, se explica que para que los nombres aparezcan en el Monumento la información debe estar chequeada, debe haber una denuncia y un juicio. En referencia a los juicios, en las visitas se menciona el hecho de que actualmente están en marcha juicios que son públicos. En una de las visitas, se indaga con un poco más de profundidad en el derrotero

del proceso judicial, explicando la existencia de la CONADEP y el Juicio a las Juntas y planteando luego que *“en los 90 se fue para atrás en esto de juzgar”*, hasta la llegada al gobierno de Néstor Kirchner. A la vez, se plantea que si bien hasta la actualidad los juicios continúan, a veces se hace más lento, hay trabas. A modo de ejemplo, se menciona la movilización en contra del “2x1” en mayo de 2017, que los estudiantes desconocían. Se explica el contenido del fallo de la Corte Suprema y frente a la masiva movilización en rechazo que logró ponerle un freno se sostiene que *“lo que decía la sociedad es que los crímenes son de lesa humanidad y no prescriben ni aplica el 2x1”*. A partir de estas menciones, se visibiliza en las visitas el hecho de que aun hoy existen tensiones y conflictos en torno al pasado reciente, que derivan en distintas posiciones en la esfera pública pero que tienen, a su vez, implicancias en lo judicial.

En relación a la información recabada del Monumento, sale de los estudiantes la corta edad de muchos de los desaparecidos y asesinados, frente a lo cual se enfatiza el hecho de que el terrorismo de Estado *“exterminó a la juventud”* y buscó *“desaparecer una generación”*. A su vez, se retoma la cuestión del robo sistemático de bebés, frente a la observación de que muchas mujeres llevan la aclaración de haber sido secuestradas estando embarazadas. Por último, realizando el recorrido por el Monumento de manera cronológica, se observa y se pone en palabras el hecho de que si bien el recorte es 1969-1983, los años de mayor cantidad de casos de desapariciones y asesinatos son 1976 y 1977, es decir, los inicios de la última dictadura cívico-militar.

3.4 El rol protagónico del visitante y el arte como vehículo para la reflexión

Tal como se planteó, en una primera etapa los guías educadores llevan adelante una presentación del Parque y de la temática de la visita. En ella, se hace visible desde el principio cuál es la dinámica que se propone para el recorrido: el trabajo con los saberes previos y la apelación a una participación activa de los y las estudiantes, mediante la pregunta, el comentario y la expresión de puntos de vista. Las primeras preguntas apuntan a indagar qué saben sobre el Parque y sobre el terrorismo de Estado (*“¿Cuándo lo ubicamos temporalmente?”*, *“¿Quién y cómo ejerce el terror?”*, *“¿Por qué desaparecían y asesinaban?”*), y si bien en algunas ocasiones en las visitas observadas se hicieron presentes

algunas respuestas, frente al silencio no se buscó llenar el vacío sino apelar a la deducción y a la imaginación (“¿se imaginan por qué el Parque se llama así?”, “¿Quién habrá pedido que haya un Parque?”, “¿Se les ocurre por qué habrá sido junto al río?”). A lo largo de toda la visita, las preguntas y los comentarios son incentivados. En este sentido, si bien resulta evidente que existe un guión que en ningún caso desaparece, éste convive con una amplia flexibilidad para desviarse cuando las preguntas o comentarios van en direcciones no planeadas.

Esta dinámica que busca asignar un rol protagónico al visitante se encuentra estrechamente vinculada con las reflexiones que se derivan de la Pedagogía de la Memoria, ligadas a discutir la idea de una transmisión unilateral concibiendo, por el contrario, un sujeto activo, que reelabora, que se apropia de ese pasado desde su propio presente y frente a una perspectiva de futuro. No obstante, más allá de la dimensión de la memoria, resulta notorio que se trata de una dinámica que dialoga también con renovaciones acaecidas en otros espacios educativos. En el caso de las escuelas, González sostiene en relación a la enseñanza de la Historia que es posible percibir renovados sentidos, “que pasaron del nacionalismo y memorismo a la democracia y la crítica” (2018: 130), dando mayor presencia a actividades ligadas a la explicación, la interpretación y la opinión, aun si esto se despliega en la práctica cotidiana de manera muy desigual. Por otra parte, reflexiones similares pueden encontrarse en trabajos que se dedican a pensar la renovación en el pensamiento y la práctica museológica (Alderoqui, 2011; Andermann y de Simine, 2012). De acuerdo a Andermann y de Simine:

“(…) la jerarquía construida en la moderna relación triádica entre exhibidor, espectador y objeto ha sido ahora supuestamente superada por instalar a la ‘comunidad’ como destinataria y facilitadora de la ‘experiencia de museo’. Lo último persigue reemplazar un modelo binario de ver y mostrar por la más inclusiva noción de performatividad y el monólogo del rótulo por un diálogo generado a través del feed-back (...). El museo viene a ser así un instrumento de auto-conocimiento y un lugar para aprender y practicar” (2012: 6)

Como se desprende de la cita, existe en el campo de la educación en los museos una creciente atención a la experiencia de los visitantes (sus sensaciones, sus percepciones, su punto de vista), quienes ya no son concebidos como “receptáculos” que incorporan aquello que le es ofrecido de manera unilateral e irreflexiva, sino como sujetos activos y protagónicos en el proceso de transmisión. Proceso emparentado se puede observar en ciertos cambios de concepción de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, tanto en lo prescriptivo como en la práctica cotidiana. En este sentido, estas dinámicas “de diálogo” propuestas en el Parque de

la Memoria, deben vincularse con las líneas de reflexión de la Pedagogía de la Memoria pero a su vez deben comprenderse en un contexto más amplio de renovación en la pedagogía.

Si bien esta dinámica orientada al diálogo más que a la exposición se constató a lo largo de toda la visita, el momento en el que la misma revistió rasgos más interesantes fue el del recorrido por las esculturas. En efecto, luego de la presentación cada una de las visitas observadas el recorrido continuó deteniéndose en distintas esculturas emplazadas en el Parque²⁴. Si bien en cada visita las esculturas variaron, ello no implicó significativas variaciones en los temas abordados. No obstante, resultó notorio que mientras que algunas visitas tenían una narrativa más organizada, en otras el abordaje fue disperso y poco estructurado, llevando a saltos temáticos y temporales.



Ilustración 1 Carteles de la memoria (Grupo de Arte Callejero)

Este último caso, se observó en una visita que se centró en el recorrido de los carteles de la memoria. En esta ocasión, tras una breve presentación del Parque y su historia, se invitó al grupo a recorrer los carteles, indicando que posteriormente se abriría el diálogo para realizar preguntas o comentarios sobre los mismos.

Si bien como se mencionó en el capítulo previo los carteles se encuentran acompañados por descripciones del tema que aluden que, en su conjunto, conforman un relato del pasado reciente cargado de descripciones y representaciones, buena parte de los estudiantes se abocó a observar los carteles y fotografiarlos, deteniéndose únicamente en aquellos que les llamaban la atención.

Debido a esto, una vez que el grupo se reunió y se abrió lugar a las preguntas, las mismas fueron dispersas y referidas a temas que resultaban difícil hilar en un relato que tuviera sentido para aquellos que no contaban con una base suficiente. La primera pregunta estuvo vinculada con la apropiación sistemática de bebés, lo cual llevó no sólo a referir a la existencia de centros clandestinos de detención, la distinción entre ellos y una cárcel común,

²⁴ Más allá de la presentación general y la explicación de que las mismas son producto de un concurso internacional, no se profundiza demasiado en el proceso de elección y emplazamiento de las esculturas. Como excepción, en una de las visitas observadas se mencionó el hecho de que actualmente no están emplazadas todas las ganadoras, dado que “*construirlas cuesta dinero y no hay presupuesto*”.

las modalidades de apropiación de bebés, sino también a las luchas de las abuelas por restituir la identidad de sus nietos, sosteniendo su importancia dado que “*es una lucha actual, es importante apoyarla*”. Luego, se realizó una pregunta sobre la Triple A, donde se explicó qué era, cómo funcionaba y contra quienes actuaba. A su vez, se abordó el hecho de que en ese momento había democracia, enfatizando entonces nuevamente el hecho de que el terrorismo de Estado es un proceso que incluye pero a la vez excede la dictadura de 1976. Finalmente, se cerró con una pregunta sobre la Masacre de Trelew (1972).

Por el contrario, otras visitas estuvieron organizadas a través de las esculturas emplazadas en el Parque de la Memoria, apelando en cada caso a “*incorporar el arte para pensar lo que pasó*”. En estas ocasiones, cada escultura sirvió de disparador para sumar a la visita un tema clave, rompiendo con una lógica expositiva y apelando a la reflexión e interpretación del grupo. Si bien esto colocó a los y las estudiantes en un lugar activo de intervención, se observó por detrás de la elección de las esculturas una intención de hilar una narrativa donde se vayan articulando los distintos temas a partir de aquello mencionado en la presentación respecto a pensar en terrorismo de Estado como un proceso histórico.

En cualquiera de los casos, se observa que las esculturas emplazadas son incorporadas en todas las visitas asignándoles un lugar significativo, en coincidencia con lo planteado sobre el arte y la memoria en el proyecto de creación del espacio. En efecto, la Ley 46 estableció el emplazamiento de un conjunto de esculturas en el Parque, seleccionadas a partir de un Concurso Internacional de Esculturas realizado en 1999. Esta iniciativa, sumada a la construcción de la Sala PAyS para exposiciones temporales, guardan relación con la concepción que quienes gestionan el espacio tienen respecto al lugar que el arte puede ocupar en la construcción y transmisión de la memoria. Así, en sus propias palabras, dar ese lugar al arte “*implica reconocer que proporciona un modo de reflexión crítico pero sensible, capaz de poner en crisis la memoria rutinaria, apelando a un diálogo con el visitante que involucre no solo su intelecto, sino todos sus sentidos*”²⁵.

Siguiendo a Florencia Battiti, curadora del Parque de la Memoria, la decisión de incorporar el arte en un lugar central del proyecto está asociada a su potencial para “*generar un acto de memoria activa y dotada de poder de reflexión*” (2010: 75). Esta memoria activa y crítica es concebida como experiencia, en la medida que la define como memoria pensante, que integra la reflexión crítica y, a través de ese ejercicio, se deconstruye y reconstruye, atravesando al sujeto. De este modo, el arte no es reflexión crítica en sí, sino que puede

²⁵ Véase <http://parquedelamemoria.org.ar/sobre-arte/>

promover la reflexión, puede formar parte de aquello que favorece las condiciones de posibilidad de la experiencia.

Desde este lugar, las propuestas educativas –y puntualmente las visitas guiadas- asignan un importante lugar al arte y a la experiencia sensible. Esto se explicita en el material “Memoria, Arte y Derechos Humanos”, en el que en un apartado con título “*Pero lo más importante de estas obras es todo lo que sucede cuando el público las mira*”, se afirma:

“Vos, que mirás la escultura, también tenés tus ideas, tus gustos, tus opiniones, tus miedos. Entonces, al mirar una escultura, se produce un diálogo entre vos y el artista, entre vos y esa obra. Al mirar una escultura, te encontrás con una manera de ver el mundo diferente de la tuya. Y allí comenzás a pensar en cosas en las que antes no habías pensado, a tener sensaciones inéditas, a hacerte nuevas preguntas, a decidir si te gusta o no y por qué. Quizás también te den ganas de poner a hacer, a crear (...)”. (PDLM, s.f6: 15)

Partiendo de este panorama, analizaremos a continuación la incorporación de las esculturas en las visitas guiadas al Parque de la Memoria. Dado que en cada visita fueron variando las esculturas que se recorrieron, referiremos a cada una en particular, destacando en cada caso aquellos temas que se profundizaron y el modo en se lo hizo.



Ilustración 2 Sin título (Roberto Aizenberg)

La escultura de Roberto Aizenberg formó parte de la primera visita guiada observada y de todas las esculturas fue la que fue abordada con mayor profundidad y promoviendo una mayor intervención por parte de los y las estudiantes que realizaban la visita.

La escultura “Sin título” fue realizada a partir de un boceto del artista (fallecido en el año 1996) y se encuentra en la plaza de acceso al Parque desde 2003, año en que se emplazó. Tal como se observa en la imagen, la escultura presenta tres figuras geométricas, coronadas por esferas. Las figuras aluden a Martín, José y Valeria, hijos de Matilde Herrera, pareja de Aizenberg, quienes fueron secuestrados y desaparecidos entre 1976 y 1977. En la visita, la guía invitó a los y las estudiantes a sentarse alrededor de la escultura y observarla, sin hacer ninguna descripción y comentario sobre ella. A partir de esto, enunció una serie de preguntas: *¿Qué se les ocurre cuando la ven? ¿Con qué tendrá que ver? ¿Qué sienten?, e*

insistió en que “todo lo que piensen o se les ocurra es válido”. Tras cierta insistencia, comenzaron a surgir algunas ideas e interpretaciones, que fueron recuperadas y en ningún caso anuladas, aun si se alejaban del sentido original de la obra.

Posteriormente, la guía les dijo que les iba a relatar lo que el artista contó y explicó sobre la obra, refiriendo a partir de ello a la desaparición de personas. Esta alusión, dio lugar a nuevas preguntas, que fueron relacionadas con aquello mencionado en la presentación respecto al terrorismo de Estado: *¿Por qué los desaparecerían? ¿Cómo se relaciona con el hecho de que las figuras geométricas están vacías?* A partir del diálogo, se llegó a algunas cuestiones interesantes, como el hecho de que las cabezas no están vacías porque representan “la memoria”, “las ideas”, “las luchas”, así como también al hecho de que no es casual que se haya elegido que desde ese vacío de las figuras geométricas se pueda observar el río de fondo, donde fueron arrojadas muchas de las víctimas.

Luego, la guía sumó una pregunta respecto a la forma que tiene la figura que se encuentra en el medio, la cual fue rápidamente identificada por el grupo como representando a una mujer embarazada. A partir de ello, se explicó la apropiación sistemática de bebés, enfatizando el hecho de que no se trata de una adopción dado que es clandestino e implica una vulneración al derecho a la identidad. A su vez, se abordó a la importancia de la labor de las Abuelas de Plaza de Mayo, apelando a algunas referencias que los y las estudiantes ya tenían sobre las mismas.

Sin que sea objeto de esta investigación profundizar en los complejos debates vigentes sobre arte y memoria²⁶, es posible plantear que en esta visita se observó una pretensión de incorporar el arte para lograr un acercamiento al pasado desde una reflexión crítica pero a la vez sensible. Esto se encuentra habilitado por las transformaciones en el escenario estético contemporáneo, en el cual se ampliaron las fronteras del arte y se pusieron en crisis sus soportes y categorías (la obra, el autor y el público), otorgando suma importancia a la recepción en términos de experiencia. De acuerdo a Melendo (2008), esto implica un pasaje de la concepción del arte como representación a la idea de la obra como construcción, como producción (y no re-producción) de sentido/s.

En el abordaje propuesto desde la escultura de Aizenberg se pone el foco en la mirada del visitante sin condicionarla previamente y sin cerrar el camino a interpretaciones diversas. En esa interpelación, dado que se convoca a las interpretaciones y las emociones (aquello que el texto previamente citado mencionaba como *“tus ideas, tus gustos, tus opiniones, tus miedos”*),

²⁶ Para un recorrido por los principales debates vinculados a la articulación arte y memoria puede consultarse el Dossier “Arte y Memoria. Preguntas vigentes” de la revista de artes visuales “*Ramona*” (Nº 78, marzo 2008)

la mirada es concebida como una experiencia que no se limita a la información que entra por los ojos. Hanson (1985) propone pensar la visión como una experiencia en la que no son los ojos los que ven, sino las personas, con sus ideas, experiencias y biografías. Así, es el contexto el que da la clave, aunque no esté establecido explícitamente: “es ‘inherente’ al pensar, figurar e imaginar” (Alderoqui, 2011: 134). Partiendo de esta perspectiva, resulta notoria en este diálogo, entonces, la pretensión de involucrar al sujeto, habilitando interpretaciones posibles a partir de la apelación a su subjetividad. En palabras del material “Memoria, Arte y Derechos Humanos”, “*para que participemos de una experiencia que nos ayude a reflexionar pero sin dejar de lado nuestras emociones*” (PDLM, s.f6: 15).



Ilustración 3 Torres de la Memoria (Norberto Gómez)

Por el contrario, durante la segunda visita observada el grupo se detuvo en la escultura “Torres de la Memoria”, proponiéndose en este caso una dinámica radicalmente distinta. Esta obra forma parte de la serie “Las armas” realizada por Gómez a mediados de la década del ochenta. La pieza representa un mazo medieval de grandes dimensiones que “alude a la condición

inmensamente vulnerable de la existencia humana, pero también, a la tortura ejercida durante las recientes dictaduras y a los símbolos del poder que anidan en toda sociedad”²⁷.

A diferencia la escultura previamente abordada, durante este recorrido no se apuntó a partir de “Torres de la Memoria” a colocar a los y las estudiantes en un lugar activo de reflexión e interpretación, sino que se utilizó la escultura de manera ilustrativa para avanzar en la narrativa que se venía llevando adelante. Así, el guía explicó a los estudiantes quien fue el escultor y qué es lo que la escultura representaba: un arma que golpea al Parque. A partir de ello, se retomó la represión clandestina, el asesinato y la desaparición de personas y, posteriormente, se desarrolló la complicidad civil y el lugar que ocuparon aquellas instituciones que contribuyeron de manera más o menos activa: la Iglesia, las empresas, los medios de comunicación. Para ampliar esto, se puntualizó en el caso de las empresas que

²⁷ Véase <http://parquedelamemoria.org.ar/portfolios/norberto-gomez/>

brindaron información e incluso colaboración activa, y se realizó una mención a los juicios actuales aludiendo a Ledesma y Ford.



Ilustración 4: 30000 (Nicolás Guagnini)

Por su parte, la obra de Nicolás Guagnini “30.000” fue incorporada en todas las visitas observadas y ello resulta interesante porque justamente la misma tiene como uno de sus rasgos la apelación a la participación activa por parte del público para dotarla de sentido. La obra consta de veinticinco columnas blancas sobre las que se encuentra un rostro pintado de negro que, a modo de “juego óptico”, solo puede verse desde un único punto de vista óptimo. De este modo, a medida que el espectador se va moviendo, el rostro va tomando forma nítida. En la visita, se invita a los y las estudiantes a observar y describir qué ven, frente a lo cual los mismos se van moviendo hasta encontrar nítidamente el rostro. A partir de allí, el guía dota de sentido la obra: el rostro es el de Luis Guagnini, el padre del artista que resultó desaparecido en el año 1977. A su vez, se invita a reflexionar por el motivo que llevó a Guagnini a diseñar una obra sobre un sujeto individual y colocarle como nombre “30.000”. Dado que previamente se había recorrido el Monumento, los distintos grupos rápidamente pudieron deducir que el artista estaba queriendo invitar a tomar el caso de su padre para representar algo más amplio.



Ilustración 5 Reconstrucción del retrato de Pablo Miguez (Claudia Fontes)

Finalmente, todas las visitas observadas cerraron en la escultura de Claudia Fontes, ubicada enfrente de la Sala PAyS sobre una plataforma flotante que está anclada al lecho del río. El cierre en esta escultura guarda sentido en términos narrativos, pero también responde al hecho de que la misma se encuentra justo enfrente del

final del Monumento, que es recorrido en su totalidad.

La obra se basa en el retrato de Pablo Miguez, un adolescente que al momento de su desaparición tenía la misma edad que la artista: catorce años. Si bien Fontes llevó adelante una minuciosa investigación para reconstruir el rostro del joven, la escultura se encuentra emplazada de espaldas. En palabras de la artista, “para mí, esta es la representación de la condición de desaparecido: está presente, pero se nos está vedado verlo”²⁸.

Tal como había acontecido en el resto de la visita, mientras que en el primer caso la escultura fue tomada para construir un diálogo basado en la pregunta y el intercambio (*¿Por qué estará emplazado en el río? ¿Se les ocurre por qué está de espaldas?*), en el segundo caso la escultura fue explicada y utilizada de manera ilustrativa para referir a los secuestros y los centros clandestinos de detención. A pesar de esta diferencia en la dinámica, en ambos casos el propósito radicó en cerrar la visita contando la historia de Pablo, un adolescente secuestrado junto a su madre, militante del ERP. A partir de ello se retomó y profundizó la cuestión de los centros clandestinos de detención, los traslados y los “vuelos de la muerte”. A su vez, tomando la reconstrucción de la historia de Pablo, se refirió al carácter incompleto de la información con la que se cuenta y la importancia que tiene para ello el testimonio de aquellos que sobrevivieron y permiten no sólo reconstruir lo que pasó sino también avanzar en términos judiciales.

Esta referencia final a la centralidad de los testimonios, así como la decisión de detenerse en ciertas esculturas en detrimento de otras, nos permite identificar una intención de articular aquella narrativa que nos habla de lo colectivo con historias de vida que traigan la experiencia individual. En el recorrido por las esculturas, el foco se encontró en aquellas que remiten a experiencias directas del artista con ese pasado trágico (Guagnini y su padre, Aizenberg y los hijos de su esposa e incluso Fontes y su identificación con un adolescente con quien compartía la edad) y que, por ello, habilitan a recuperar un nombre y una historia de vida, frente a una metodología represiva que se propuso borrar cualquier vestigio de aquellas biografías que quedaron truncas. Estos relatos de situaciones individuales, que pueden despertar empatía o un mayor acercamiento a las víctimas, permiten un entrecruzamiento entre la experiencia individual y la colectiva: así como se planteó en el caso de la escultura de Guagnini, adentrarnos a una historia de vida (con todo lo que ello puede disparar en términos sensibles) pero desde un relato más amplio que nos permita comprender.

²⁸ Véase <http://parquedelamemoria.org.ar/portfolios/claudia-fontes/>

Para cerrar, María José Melendo (2008) advierte sobre la existencia de algunas críticas a estrategias evocativas actuales que, por ser demasiado conceptuales y abstractas (en oposición al realismo maniqueo de los monumentos tradicionales que exhibían un posicionamiento literal), pueden volverse inaccesibles para quien no posee información sobre la obra, dando lugar a una suerte de “anarquía de los sentidos”. No obstante, de acuerdo a la autora, esto no resulta problemático en la medida que, en lo que refiere a la articulación entre arte y memoria, al ubicar al espectador como integrante del gesto estético son estrategias de evocación que “reivindican la pluralidad de voces que conforman el pasado y destacan sus tensiones en el presente” (2008: 27).

En el caso de la transmisión intergeneracional de la memoria sobre acontecimientos traumáticos, esto se vuelve particularmente complejo dado que la misma implica necesariamente dar lugar a quienes “reciben” para que den su propio sentido a ese pasado (Jelin, 2002) pero, a su vez, evitando una posición que tienda hacia un relativismo absoluto en el cual toda lectura del pasado es válida. Este dilema en torno a cómo compatibilizar un lugar activo de interpretación y apropiación con la demarcación de ciertos límites ligados a aquellos consensos sociales alcanzados en el terreno político y judicial, es abordado por Carnovale y Larramendy (2010) en términos de los “límites de la polifonía”. De acuerdo a las autoras, “no se trata de clausurar debates ni de imponer sentidos unívocos desde prescripciones morales. Es esperable –y aún deseable– que sean muchas y diversas las valoraciones políticas de cada fragmento del pasado que aquí nos ocupa. Pero la ley emanada del Estado de derecho funciona como límite de lo admisible; y el crimen no lo es” (2010: 258).

En las visitas guiadas ni la “anarquía de sentidos” ni el relativismo absoluto se produce. En efecto, en aquellos momentos en los cuales el intercambio se abrió a distintas interpretaciones, las mismas fueron puestas en diálogo con lo que el artista quiso expresar, así como con aquellas definiciones conceptuales y de posicionamiento institucional dadas en la primera etapa de la visita. De este modo, sin anular las intervenciones de los y las estudiantes, el diálogo estuvo en todo momento atravesado por un piso de consenso en torno a ciertos sentidos del pasado. Estos consensos no fueron presentados como significados cristalizados ni como mandatos que congelan el pasado (Guelerman, 2002), sino que fueron historizados y presentados como producto de disputas y conquistas sociales por esclarecer los crímenes cometidos en el pasado por el Estado y lograr justicia. Vale aclarar que en ninguna de las experiencias observadas los guías educadores tuvieron que enfrentar alguna intervención que desafiara aquellos consensos y, por ende, queda pendiente la pregunta en torno a cuáles son las estrategias elaboradas para lidiar con ello.

3.5 La visita “expandida” en el aula: propuestas de trabajo y discusión

Los materiales ofrecidos desde el Parque brindan sugerencias para un trabajo posterior a la visita, que ponen el foco en la reflexión pero también en la socialización en el marco del aula de emociones, sensaciones y puntos de vista sobre el recorrido realizado. Para promover esto último, se insiste en que resulta de particular importancia invitar a los y las estudiantes a que lleven adelante un registro fotográfico de aquello que les interesó, les despertó curiosidad o interrogantes.

En relación a la reflexión, se recomienda volver sobre el concepto de terrorismo de Estado, pensando a este último como proceso complejo que requiere abordar el contexto social y político, los actores involucrados y las disputas en juego. Puntualmente en lo que refiere a nuestro pasado reciente, se invita a pensar a las víctimas como sujetos políticos, reflexionando sobre las ideas y prácticas políticas puestas en juego en la década del sesenta y el setenta, así como las herramientas desplegadas desde el Estado para ejercer un control y diseminar el terror sobre la sociedad.

Con respecto a las luchas por la Verdad y la Justicia tras la apertura democrática, se invita a reflexionar sobre la centralidad de los organismos de derechos humanos hasta la actualidad y a las dificultades encontradas producto del carácter fragmentado de la información (vinculado al método clandestino e ilegal de represión), así como al devenir cambiante de las políticas desde el Estado respecto al pasado reciente. En relación a esto último, se enfatiza el hecho de que a partir de 2003 se empezaron a vislumbrar cambios, dado que el Estado se hizo responsable y retomó el camino de la justicia, abriendo causas y poniendo juicios en marcha. Por último, en esta lucha por la Verdad y la Justicia, se sugiere reflexionar en torno a la importancia de la Memoria, de tener espacios donde recordar, siendo que “el recuerdo está ligado a la identidad de un pueblo” (PDLM, s.f7: 5).

Por otra parte, el Parque cuenta para el trabajo luego de la visita con el libro “Memoria, Derechos Humanos y Arte”. Este último, es propuesto para ser utilizado en el aula tras la visita guiada, con el propósito de recuperar y trabajar con las inquietudes, imágenes e información que los y las jóvenes conserven luego del recorrido. En su fundamentación, se sostiene que el material forma parte de la visita “expandida”: una visita que se inicia en la escuela, antes de llegar al Parque, y continúa con actividades posteriores. En este material, se recupera información pero a la vez se proponen disparadores para promover producciones plásticas, argumentando que ello no implica “estetizar una temática compleja y dolorosa” sino

“asumir que el arte contemporáneo y sus posibilidades creativas son un espacio para la transmisión” (PDLM, s.f6: 6).

De estas propuestas se debe destacar, en primer lugar, la importancia asignada al arte como herramienta para aprender, transmitir y mantener la memoria, “entendida como un ejercicio, como una práctica ciudadana” (PDLM, s.f6: 6). Vinculado a esto, las propuestas ponen el protagonismo en los y las jóvenes y en promover su expresión, apelando a los sentidos, las ideas y los sentimientos. Así, se afirma que para que la memoria permanezca viva, “debe incluir la experiencia de los más jóvenes” (PDLM, s.f6: 28) y construirse con diversas miradas, con los aportes de todos.

En la presentación del material se afirma que, a diferencia de las estatuas y monumentos de fines del siglo XIX (que materializaban próceres, grandes eventos políticos o batallas consideradas importantes para la historia de la Nación y para la construcción de una ciudadanía), las esculturas emplazadas en el Parque buscan establecer un diálogo con el público: despertar pensamientos, sensaciones, puntos de vista. De este modo, “las esculturas no están para volver lindo un tema triste, difícil y doloroso, sino para que participemos de una experiencia que nos ayude a reflexionar sin dejar de lado nuestras emociones” (PDLM, s.f6: 15).

Tras la introducción, el material está organizado a partir de un recorrido por algunas de las esculturas emplazadas en el Parque²⁹. En cada apartado, se presenta al artista con algunos datos biográficos generales, se ofrece una breve descripción de la escultura, así como fotografías de la misma. Junto a ello, en algunos casos se incorporan algunas preguntas disparadoras para la reflexión. A modo de ejemplo, en el caso de la escultura “30.000” de Nicolás Guagnini (que está realizada a partir de una fotografía de su padre desaparecido y está pintada de manera fragmentada en 25 columnas, de modo que es necesario moverse para ver la imagen entera) se pregunta *¿Por qué pensás que Nicolás la tituló 30.000? y ¿Qué sucede si no te movés, si no participás?* Por otra parte, frente a la escultura “Sin Título” de Roberto Aizenberg se pregunta *¿qué nombre le pondrías vos?*

A su vez, se proponen a partir de cada una de las esculturas una serie de actividades que implican elaboración: recrear una escultura haciendo uso de distintos materiales, dibujar o elegir palabras con que podríamos definir o identificamos a cada una de las obras. A modo ilustrativo, en el caso de la escultura “Torres de la Memoria” (una enorme maza medieval de 8 metros de altura clavada en la tierra a orillas del río), no sólo se pregunta qué sensación

²⁹ *Reconstrucción del retrato de Pablo Míguez* (Claudia Fontes), *Torres de la Memoria* (Norberto Gómez), *30000* (Nicolás Guagnini), *Monumento al Escape* (Dennis Oppenheim) y *Sin Título* (Roberto Aizenberg)

tuvieron al ver la escultura sino se invita a elegir entre algunas palabras cuáles consideran que representan mejor la obra: miedo, violencia, terror, impacto, brutalidad, injusticia, ataque, entre otras.

Como puede observarse, en términos de contenidos existe una invitación a recuperar aquello abordado durante la visita pero priorizando la reflexión, la expresión y el diálogo, descartando con ello actividades que apunten a la memorización y repetición para, por ejemplo, atravesar una evaluación escrita u oral. A su vez, resulta significativo el hecho de que esta puesta en común es complementada con otras actividades que apuntan a la expresión sensible, a través del dibujo, la elaboración de réplicas de las esculturas, entre otras actividades. De este modo, más que a la reproducción acrítica se invita a la producción, colocando en lugar protagónico al estudiante y a su subjetividad.

3.6 Consideraciones parciales

Como se planteó al iniciar el capítulo, Agustín Minatti (2013) define la Pedagogía de la Memoria como aquellas prácticas y formas de transmisión de la memoria que implican colocar al sujeto en un lugar de apropiación, es decir, en un rol activo en el proceso de construcción del saber. A su vez, afirma que en este diálogo intergeneracional resulta fundamental la articulación del pasado con el presente y el futuro, desde una lógica de “memoria ejemplar” (Todorov, 2000).

En relación al primer rasgo, es decir el lugar de los sujetos, constatamos en las visitas guiadas del Parque de la Memoria la pretensión de colocar a los y las estudiantes en un lugar activo de participación, sea a través de la formulación de preguntas como de la invitación a que opinen o se expresen a partir del trabajo con las esculturas. Los materiales insisten en la importancia de los saberes previos y, en las visitas, esos saberes son recuperados y valorados, en un clima que promueve el diálogo y la pregunta. Vale remarcar que esta concepción que rompe con la lógica unidireccional de la transmisión no se concretó de manera uniforme en las distintas experiencias observadas, siendo algunos guías más propensos que otros a promoverlo (contraste observado, por ejemplo, en la experiencia de la escultura de Aizenberg en la primera observación y la de Gómez en la segunda). A pesar de ello, se observó en general una tendencia al diálogo, colocando en el centro al arte como herramienta para promover una memoria crítica, reflexiva y sensible. Esto último, se inserta sin dudas dentro

de la Pedagogía de la Memoria, pero dialoga también con posiciones que han ido cobrando fuerza en la pedagogía en general, tanto para pensar la dinámica dentro del aula como también dentro otros espacios, como los museos.

Por otra parte, en lo que respecta al segundo rasgo, a saber la articulación pasado y presente, a diferencia de otras propuestas del Parque analizadas durante esta investigación, no resulta en las visitas guiadas tan notorio el abordaje del pasado en articulación con un presente y un futuro, aun si aparece dentro de sus propósitos explicitados el pensar los derechos humanos hoy. A diferencia de las visitas ofrecidas para el público en general (donde el foco está puesto en referir al proceso que dio forma al espacio de memoria), las visitas pensadas para escuela media colocan el foco en transmitir determinados sentidos del pasado. Ante ello, las referencias al presente se encuentran únicamente ligadas al hecho de que ese pasado no está clausurado y es aun terreno de disputa: se refiere al avance de las causas judiciales, la búsqueda de verdad y justicia para continuar el proceso de conformación de la nómina del Monumento, el proceso en marcha de búsqueda de nietos por parte de las abuelas. Desde este lugar, se reitera “la importancia de recordar” desde un imperativo ético de la memoria que en ocasiones coloca a aquellos que no lo vivieron desde un lugar de acompañamiento: “*es importante apoyar a las abuelas*”, “*es un espacio creado por los familiares para recordar a aquellos que perdieron*”. De este modo, no resulta tan notorio el espacio abierto para la apropiación de ese pasado y la conformación de un “nosotros” (Jelin, 2002) y, en consecuencia, no resulta tan evidente como en otras propuestas del espacio el avance hacia un tipo de memoria “ejemplar” (Todorov, 2000), donde el pasado se constituya como insumo para pensar, por ejemplo, las violaciones de los derechos humanos hoy.

Finalmente, en referencia a los sentidos del pasado, en coincidencia con lo analizado en los materiales educativos, la narrativa que se construye durante la visita apunta a enfatizar la idea de terrorismo de Estado como proceso histórico. Desde este lugar, se percibe una pretensión de historizar y contextualizar más allá de la condena y el imperativo ético del recuerdo para el “Nunca Más”: se aborda el contexto desde un recorte temporal y geográfico amplio, se indaga en los vínculos entre las dimensiones política, social, económica y cultural, se brinda un panorama complejo de la trama social, pensando a esta misma en términos de heterogeneidad y conflicto. No obstante, frente a la difícil pregunta de “*¿cómo fue posible?*”, el relato reproduce cierta lógica maniquea, que se sustenta en algunas omisiones y simplificaciones. En este sentido, retomando la distinción entre dimensión narrativa y argumentativa elaborada por Sonderénguer (2001), la narración que explica y da un sentido al proceso se conjuga con toda una serie de operaciones de sentido que se dan en el nivel de los

valores asumiendo la forma de justificaciones, explicaciones, reivindicaciones, acusaciones o, incluso, omisiones. Esto último, que cobra sentido en la necesidad de enfatizar ciertos posicionamientos éticos y políticos que orienten los “límites de la polifonía” (Carnovale y Larramendy, 2010), puede obturar un análisis que de cuenta de la complejidad de las condiciones, las circunstancias y las relaciones de fuerza que hicieron posible la violencia.

4 “Proyecto Afiches. Pensar el presente haciendo memoria”. Una propuesta para la formación política y ciudadana.

4.1 Introducción

En este capítulo analizaremos el caso del “*Proyecto Afiches. Pensar el presente haciendo memoria*”. Se trata de una propuesta específica del Parque proyectada para escuelas secundarias de CABA y provincia de Buenos Aires, que abre su convocatoria anualmente de manera ininterrumpida desde el año 2012. Abordaremos este proyecto de manera particular ya que, en primer lugar, implica una forma de interacción particular entre el Parque y la escuela, que se desarrolla a lo largo de meses y en distintas instancias y espacios. Por otra parte, en términos temáticos el proyecto se distingue de otras propuestas educativas ofrecidas por el mismo Parque debido a que, si bien es posible encontrar referencias al pasado reciente, el foco está colocado en pensar los Derechos Humanos abordando problemáticas actuales. A lo largo de los distintos apartados, indagaremos en los temas y propósitos del proyecto (y la concepción de enseñanza de derechos humanos que subyace al mismo), las formas de articulación entre pasado, presente y futuro; y el enfoque didáctico de la propuesta. Para ello, tomaremos como insumo los materiales ofrecidos por el Parque de la Memoria en cada una de sus convocatorias, así como observaciones realizadas durante la experiencia de la edición 2019.

Uno de los puntos de partida tomados para el análisis de este proyecto se encuentra vinculado con las lecturas realizadas por Elizabeth Jelin sobre la forma que ha adquirido en la Argentina la expresión “derechos humanos” en las últimas décadas, así como sus reflexiones en torno a los desafíos que ello implica para pensar el para qué de la memoria y sus vínculos con la construcción de una ciudadanía democrática. De acuerdo a la autora, desde mediados de los setenta se forjaron en nuestro país movimientos de denuncia contra los crímenes cometidos durante la dictadura que, progresivamente, fueron interpretados según el paradigma de los derechos humanos. Con su reafirmación, la presencia de estas luchas fue generando “cierto desacople en la relación entre memoria del pasado reciente y la expansión de una cultura de los derechos humanos” (2018: 273), en la medida que la expresión “derechos humanos” quedó en muchos discursos fijada a los reclamos por las violaciones durante la

dictadura, obturando reflexiones desde una concepción más amplia de derechos humanos que incorpore problemáticas actuales vinculadas a derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Desde este lugar, Jelin pone en cuestión el hecho de que exista una relación lineal entre “más memoria” y fortalecimiento de la democracia en el presente. Reafirmando esta lectura, Siede asevera que hoy en día “es más usual que se mencionen en las escuelas los derechos humanos para dar cuenta de lo sucedido durante la dictadura que para aludir a la brutal desigualdad reinante actualmente” (2013: 136).

No obstante, distintas iniciativas educativas han intentado en los últimos años complejizar esta perspectiva, no sólo partiendo de una concepción amplia e inclusiva de Derechos Humanos, sino también incorporando desde un papel activo y reflexivo a aquellos que no han vivido la última dictadura y, por tanto, pueden formular desde su contexto “sus propios relatos e interpretaciones de lo que significan las violaciones a los derechos humanos” (Jelin, 2018: 283). Retomando la lectura de Todorov sobre los abusos de la memoria, la existencia de ese tipo de propuestas resulta fundamental, en la medida que permiten superar los usos *literales* de la memoria, avanzando hacia un tipo de memoria *ejemplar*. Con ello, el autor refiere a una recuperación del pasado que, sin negar la singularidad de los sucesos, permita utilizarlos para comprender situaciones nuevas, es decir, abrir ese recuerdo a la analogía y a la generalización, “construir un *exemplum* y extraer una lección”. De esta manera, “el pasado se convierte en principio de acción para el presente” (2000: 31).

La formulación de estas iniciativas educativas, entre las cuales se inserta el “Proyecto Afiches”, no puede escindirse de las transformaciones que en los últimos años se dieron en la presencia de los derechos humanos en la enseñanza oficial. De acuerdo a Isabelino Siede (2016), si bien desde 1984 es posible detectar intentos de incluir esta temática en la enseñanza en línea con el objetivo de consolidar una ciudadanía democrática, a partir del 2003 se inicia una etapa en la cual los derechos humanos van a ser firmemente ubicados en el centro de la agenda pública y de las políticas educativas. Este cambio de panorama se relaciona estrechamente con las “luchas por la memoria” (Jelin, 2002) y la posición que ante ellas adopta el nuevo gobierno, pero también se inscribe en un clima a nivel transnacional donde se han buscado fortalecer ciertos consensos en torno a la educación en derechos humanos, como se observa en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos establecido por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2004 (Siede, 2016).

Enmarcada en este contexto, la Ley de Educación Nacional de 2006 ubicó los derechos humanos entre sus propósitos centrales, afirmando en su artículo 3 que:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (ME, 2006:1)

En concordancia con ello, los cambios en los programas oficiales de Educación Cívica acontecidos en los años siguientes tendieron a fortalecer el espacio dedicado al abordaje de los derechos humanos. En la Ciudad de Buenos Aires, las reformas curriculares aprobadas en 2003, 2004, 2009 y 2015 pusieron un especial énfasis en los derechos humanos, haciendo referencia a su universalidad y a la responsabilidad internacional que el Estado tiene por sus acciones y omisiones que configuren violaciones a tales derechos (Siede, 2016). Si bien como desarrolla exhaustivamente Siede es posible constatar matices en las formas en que los derechos humanos se enfocan en cada renovación de contenidos, lo cierto es que en todos los casos los mismos son reconocidos como núcleo de valores de una sociedad plural, así como “principio rector de una organización jurídica y política de carácter democrático” (2016: 474). De acuerdo al diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria, “los derechos humanos se constituyen en el marco referencial ético y jurídico con consenso internacional que guía las acciones de los Estados y la conducta de las personas, definiendo un tipo de ciudadanía que se enmarca en estos acuerdos” (GCBA, 2015: 228).

4.2 El “Proyecto Afiches”: temáticas y propósitos.

Desde el 2012 todos los años el área de educación del Parque de la Memoria abre la convocatoria al “Proyecto Afiches”, proponiendo en cada caso una temática distinta para que los y las estudiantes de las escuelas inscriptas trabajen durante un tiempo estipulado, en la escuela y en el Parque. Lo que une a los temas elegidos es que, por un lado, son problemáticas actuales y, por otro, están vinculadas a violaciones o vulneraciones de derechos humanos, entendiendo a estos últimos como:

“aquellos derechos que le corresponden a todos los seres humanos por el solo hecho de ser personas. Por eso, no es relevante la religión, el género o la sexualidad, la nacionalidad o la etnia de una persona o grupo, ni siquiera la edad de éstas. En este sentido, y tal como lo expresa el preámbulo de la Convención Interamericana sobre Derechos Humanos (CIDH), éstos tienen como único fundamento los atributos de la persona. (...) De acuerdo a los tratados

internacionales de DDHH y a la Constitución de cada uno de los países que los firman, son los Estados quienes asumen las obligaciones de respetar y garantizar esos derechos” (PDLM, 2015:5)

Desde esta perspectiva amplia, las temáticas propuestas en el proyecto se encuentran vinculadas, por ejemplo, a la violencia de género, la xenofobia, la violencia institucional, el lugar de los jóvenes en la sociedad, entre otras. Para cada edición, el equipo de educación trabaja en la producción de un cuadernillo con contenido teórico y actividades para el aula, contando cada año con la ayuda y el asesoramiento de un equipo de trabajo especializado en la temática (INADI, CELS, Fundación Luisa Hairabedian, Iconoclasistas, entre otros)³⁰. En relación al apartado teórico, si bien el mismo es producido por el equipo de educación, se observa una apelación constante a bibliografía académica (sociólogos, antropólogos, historiadores) que es referenciada o incluso citada de manera textual. A su vez, se remite a fuentes oficiales y datos estadísticos que contribuyen al desarrollo de la problemática en cuestión. Como cierre de cada cuadernillo, se incluye una bibliografía vinculada a la temática, que puede ser consultada por los y las docentes a la hora de abordar el proyecto en el aula.

Por otra parte, los cuadernillos contienen todo un conjunto de actividades para ser abordadas en el aula. Respecto a ellas, aun si no resulta imperativo resolver la totalidad de las actividades ofrecidas, se insiste en la importancia de trabajar al menos con algunas, dado que fruto de ese trabajo los y las estudiantes deberán finalizar el proceso elaborando un afiche sobre lo discutido y reflexionado, que será luego expuesto en el Parque de la Memoria.

En lo que respecta a los propósitos de este proyecto, a pesar de que cada año en función de la temática propuesta es posible detectar algunos fines específicos, en términos generales los cuadernillos plantean como objetivo trabajar problemáticas de derechos humanos que tengan anclaje en el presente, para que los y las estudiantes puedan reflexionar, debatir y actuar. De este modo, el nexo que articula las propuestas de todos los años se encuentra vinculado con la reafirmación y valorización de la pluralidad y de los derechos humanos, así

³⁰ A continuación el listado completo de ediciones pasadas: Reflexionar sobre el genocidio a partir del caso armenio y del terrorismo de estado (2012, con participación de Fundación Luisa Hairabedian), La violencia de género desde la mirada de los y las jóvenes (2013, con la participación de MEI), Las prácticas discriminatorias hacia poblaciones migrantes (2014, con la participación de INADI), Jóvenes y derechos. Miradas sobre la violencia institucional en la actualidad (2015, con la participación de CELS), Juventudes en perspectiva ¿Qué significa ser joven hoy? (2016, con la participación de Asociación Civil MINU), ¿Qué hacemos en la calle? Usos y disputas en el espacio público (2017, con la participación de Iconoclasistas), Género e identidades en construcción: repensando la norma y los modos de ser (2018), Pueblos originarios y Derechos Humanos: Luchas y resistencias de ayer y hoy (2019, con la participación de Nazza Stencil)

como con el reconocimiento de estos últimos como producto de luchas y conquistas desarrolladas a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Desde este lugar, los propósitos expuestos se vinculan con fomentar la reflexión crítica, el compromiso, la participación y la valorización de la diversidad en el marco de nuestra sociedad. En este sentido, si bien los conocimientos son concebidos como componente indispensable, el foco no está en su transmisión unidireccional sino en la consolidación de “competencias ciudadanas”. Con esa noción, Ruíz Silva y Chaux Torres refieren al “conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas –integradas-relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (2005: 32). Entre ellas, los autores destacan la habilidad de adoptar distintas perspectivas o ponerse en lugar del otro, la capacidad de imaginar distintas maneras de resolver un conflicto y la capacidad de cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia o afirmación, entre otras.

Para ello, las temáticas se encuentran vinculadas en algunas ocasiones a problemáticas que son cercanas a los y las estudiantes o que incluso forman parte de su realidad cotidiana, y se apunta en las actividades a que se manifiesten, piensen ejemplos cotidianos, expresen emociones y puntos de vista. En otras ocasiones, las temáticas pueden ser más ajenas o lejanas a la realidad cotidiana de los y las estudiantes, enfocando en este caso las actividades hacia la búsqueda de información, la pregunta y la indagación para la comprensión de otras realidades que, en algunas ocasiones, están invisibilizadas o cargadas de ciertos estigmas. En este sentido, Isabelino Siede al establecer una serie de criterios que, a su juicio, contribuyen a consolidar una educación en derechos humanos, rescata el valor de articular lo lejano con lo cercano, planteando que “quedarse en los ámbitos cercanos sin abordar nunca lo lejano implica reducir los desafíos universales a la solidaridad y entendimiento de los pequeños grupos (...)”. Por el contrario, limitar la mirada a las problemáticas alejadas puede llevar a estudiantes que “se expresan livianamente sobre casos lejanos y soslayan los de su contexto” (2016: 600).

Si bien, como planteamos, en todos los casos el foco de la propuesta está puesto en pensar problemáticas actuales, vale destacar que en algunos cuadernillos aparecen explícitamente referencias al pasado reciente y al terrorismo de Estado. Tal es el caso del material dedicado a la violencia institucional (donde se refiere a la violencia desde el Estado, así como a las prácticas de reclamo y búsqueda de justicia que emanan desde los familiares de las víctimas) o del que refiere a las juventudes (en el que se aborda la cuestión de la estigmatización de los

jóvenes, el rol de los medios de comunicación, entre otras problemáticas). No obstante, a diferencia de los otros materiales analizados o de las visitas guiadas, en esta ocasión el foco no está puesto en ahondar en ese periodo histórico sino en tejer puentes con el presente, pensando en rupturas y continuidades que permitan reflexionar sobre la vulneración y violación de los derechos humanos hoy. En relación con esto, resulta importante la insistencia en el hecho de que esto no implica perder de vista la magnitud y la especificidad de lo acontecido en el pasado reciente, pero sí pensar ciertas continuidades y cambios ampliando la noción de violación de los derechos humanos. Como sostiene Todorov, “la memoria ejemplar generaliza, pero de manera limitada” (2000: 45), es decir, no busca diluir la especificidad de los sucesos, sino establecer comparaciones y relaciones. Esa misma idea es expresada en el Proyecto Afiches cuando se afirma que “pensar en clave histórica nos permite revisar y analizar las diferencias y continuidades” (PDLM, 2015:5).

4.3 Enfoque didáctico de una propuesta de educación en derechos humanos

El Proyecto Afiches nace desde el Parque y tiene su cierre allí, en la presentación y en la exposición de las producciones finales. No obstante, buena parte del proceso de aprendizaje y reflexión está reservado al aula. Debido a esto, existen en la presentación y fundamentación de los cuadernillos importantes referencias a la escuela y la centralidad de abordar estas temáticas en la misma. En primer lugar, aparece en reiteradas ocasiones la invitación a trabajar ciertas temáticas como puede ser identidad o las cuestiones de género en la escuela, ya que la misma es un espacio “clave de socialización y construcción de identidades” (PDLM, 2016:8). En este sentido, se insiste en que debatir y reflexionar estas problemáticas puede contribuir a promover una mejor convivencia e igualdad en la diversidad, y a la vez generar un efecto multiplicador en la medida que los jóvenes luego replican estas reflexiones por fuera del ámbito educativo.

Por otra parte, algunos cuadernillos invitan a problematizar el lugar de la escuela, apelando a las concepciones de los jóvenes sobre su tránsito en la misma, el lugar que ocupa en su vida, etcétera. A modo de ejemplo, el cuadernillo dedicado a las juventudes en la actualidad de 2016 interpela a los jóvenes con el objetivo de reflexionar en torno al rol de la escuela, las representaciones y posturas que ellos mismos tienen sobre ese ámbito y las

relaciones que se dan en su interior. A su vez, aparece en los materiales también la problematización de los contenidos que se enseñan en la escuela. Por ejemplo, en el cuadernillo del 2019 dedicado a pensar las luchas y resistencias de los pueblos originarios hoy, no sólo se plantea que es importante llevar estos temas a la escuela debido a que se trata de uno de los agentes principales de construcción desde fines del siglo XIX de relatos históricos hegemónicos que niegan la presencia indígena como parte de nuestra identidad, sino también porque a partir de un trabajo crítico y reflexivo es posible “desnaturalizar el curriculum escolar” (PDLM, 2019:15), pensándolo como “espacio de lucha cultural” (PDLM, 2019:15) y discutiendo el hecho de que ningún saber es natural ni obvio, ya que por detrás hay una decisión política de enseñar algunos contenidos y dejar afuera otros. Esta intención de desnaturalizar se hace presente también en el campo de las efemérides, donde a partir de un recorrido por las distintas formas que se impusieron para nombrar el 12 de octubre se afirma que “detrás de esas denominaciones hay intereses, luchas políticas, concepciones distintas acerca de los procesos históricos” (PDLM, 2019: 16).

Tal como fue planteado, y partiendo de estos objetivos cada cuadernillo presenta una introducción teórica de la temática tratada y luego propone para trabajar en el aula una serie de actividades que, si bien son muy diversas, explicitan de manera constante la importancia de que los estudiantes se tornen protagonistas del proceso de aprendizaje, promoviendo reflexión, argumentación, discusión y elaboración desde la subjetividad y el intercambio entre pares. De hecho, si bien buena parte de las actividades tienen un formato de cuestionario, el encabezado de las mismas es “*preguntas para el debate*” o “*preguntas para discutir o reflexionar*”.

En relación a la dinámica de las actividades, las mismas invitan de manera predominante a “interpretar”, “reflexionar”, “argumentar”, “debatir”, “analizar” e “investigar”. Los disparadores para ello son sumamente diversos: mapas, gráficos, artículos periodísticos, videos, imágenes, testimonios, entrevistas, fuentes históricas, textos normativos, canciones, publicidades, entre otros. En buena parte de los casos, se invita a los estudiantes a responder una serie de preguntas que apuntan a la interpretación de aquello que leyeron o vieron (*¿Qué dice sobre el tema?, ¿Cómo describe a ciertos actores?*) en ocasiones solicitando a su vez que se lo relacione con lo que ya saben o se trabajó previamente (a veces para sumar y en otros casos para derribar o complejizar preconceptos, con preguntas como “*¿se relaciona con las ideas previas que tenías?*”).

A su vez, tras la interpretación se invita en buena parte de las actividades a que los y las estudiantes, de manera argumentada, delimiten una postura frente a la problemática trabajada

(¿Por qué creen que dice eso?, ¿Qué sensación u opinión les genera esa realidad?, ¿Qué creen que se debería hacer?). A modo ilustrativo, en el cuadernillo sobre prácticas discriminatorias hacia poblaciones migrantes (PDLM, 2014), a partir de una nota periodística de Página12 sobre talleres clandestinos³¹ se pregunta a los y las estudiantes “¿Cómo son las condiciones de trabajo en los talleres clandestinos? ¿Por qué les parece que llegan a trabajar en esas condiciones?”.

De estas actividades resulta fundamental, en primer lugar, la diversidad de materiales que se ofrecen más allá del tradicional texto, dando particular centralidad a los videos y las imágenes. Cada uno de estos discursos busca ser situado en un contexto social y político que debe ser tenido en cuenta para comprenderlo. A su vez, se constata de manera recurrente la invitación a desarmar sus sentidos y analizarlos críticamente. Esto último, es evidente, por ejemplo, en el caso de las publicidades y la invitación a de-construir ciertos estereotipos que invisibilizan la diversidad, generando nociones de lo “normal”. En este sentido, en línea con lo planteado por González en relación a las formas de enseñanza de la historia en el siglo XXI, puede observarse también en estas propuestas que “si la forma (el cuestionario) aparece como algo rutinario y conocido, las demandas de sus consignas y los contenidos trabajados muestran variaciones, al tiempo que dan indicios de la circulación de diversos textos y materiales” (2018: 94).

En definitiva, resulta clave que en buena parte de las actividades el foco está puesto en la interpretación de cada uno e incluso en la opinión, sensación o creencia en base a su propia realidad. En muchas ocasiones, ese trabajo es propuesto en grupos o, en todo caso, cierra con un debate o puesta en común donde el protagonismo no está en que el docente explique sino en el estudiante sea escuchando e intercambie impresiones con sus pares. En línea con esto, el cuadernillo 2016 fundamenta “*Nosotrxs podemos brindar herramientas teóricas, prácticas, conceptuales e históricas. Sin embargo ¿Quién mejor que lxs jóvenes para pensar y contar cuál es su propia mirada del mundo?*” (PDLM, 2016: 5).

Como se mencionó con antelación, es posible detectar algunos matices o particularidades en la dinámica de trabajo propuesta de acuerdo a la temática de cada año, ya que si en algunos casos resulta más evidente la pregunta en torno a sus propias creencias y experiencias (como puede ser en el caso de “juventudes en perspectivas” o “violencia de género”), en otras ocasiones el trabajo pone el foco en otro tipo de actividades y materiales específicos para traer

³¹ Véase “Explotación, esa costumbre ancestral”(<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-104190-2008-05-15.html>)

a la discusión realidades que quizás no son tan conocidas o cercanas a sus experiencias cotidianas (como es el caso de los pueblos originarios o la violencia institucional).

Así, tomando como referencia el cuadernillo de 2016 de “Juventudes en perspectivas”, resulta recurrente la propuesta de trabajar sobre sus propias experiencias y sensaciones cotidianas. De este modo, partiendo de la perspectiva de entender “juventud” como una categoría que se construye en el marco de una sociedad y debe ser pensada en plural para dar cuenta de las diversas formas de ser joven, se busca a través de las actividades que los y las estudiantes expresen e intercambien sus impresiones respecto a qué implica ser joven hoy. En esta línea, el cuadernillo propone como disparador inicial las siguientes preguntas para ser compartidas y debatidas: *¿Qué entendés por cultura? ¿Qué haces vos para expresarte? ¿Qué significa para vos ser joven? ¿La escuela es un ámbito donde podés expresar tus maneras de sentir la juventud?* No obstante, resulta interesante el hecho de que dado que la intención es poner en primer plano la diversidad y la existencia de múltiples formas de ser joven, aun si el foco en este caso está en reflexionar sobre sus propias realidades y sensaciones, se invita también a conocer otras, con el propósito de identificar puntos en común y diferencias. Para ello, se invita a trabajar por ejemplo con un video de Canal Encuentro³² en el que jóvenes de distintos puntos del país presentan sus historias de vida, sus vocaciones y sus pasiones. A su vez, a los fines de pensar esas realidades como resultado de un proceso histórico en marcha, se invita a indagar en las formas de “vivir la juventud” en otros tiempos, por ejemplo realizando entrevistas a miembros de sus familias de otras generaciones.

En otras ocasiones, dado que la temática puede no estar tan imbricada en la realidad cotidiana de los y las estudiantes, las actividades apuntan a que los jóvenes investiguen o busquen información de la problemática y posteriormente expresen y compartan sus posturas. Por ejemplo, en el cuadernillo de violencia institucional (PDLM, 2015) se presenta una cronología de casos resonantes de violencia por parte de las fuerzas de seguridad, así como una serie de noticias que relatan abuso y violencia policial, y se propone luego que los estudiantes investiguen sobre un caso, que puede ser de su propio barrio o localidad, indagando en torno al rol de la familia y/o amigos en los reclamos posteriores, la posición tomada por la justicia, entre otras cuestiones. Las preguntas que guían esa investigación, combinan la información concreta, con la toma de postura frente a lo indagado (*¿por qué creen que fueron detenidos? ¿Cómo creen que debería haber actuado la policía?*). Resulta

³² Véase Conectad @s, capítulo 4 (Cultura). Año: 2012 (<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8160/2191>)

interesante que, a partir de ello, buena parte de los afiches de dicha edición estuvieron focalizados en un caso resonante, como el de Miguel Bru, Brian Núñez y Nehuén Rodríguez³³. Vale resaltar, además, que mientras que el primer caso se encuentra mencionado en el cuadernillo, los otros no están presentes, lo cual nos habla de una búsqueda de información adicional para la producción del afiche.

Tanto en el caso de violencia institucional y la construcción de un “otro” peligroso (2015) como en otros como el de discriminación de poblaciones migrantes (2014) y el de pueblos originarios (2019) es posible constatar una intención de abordar las realidades que atraviesan ciertos sectores de la sociedad que tienden a estar invisibilizados por los medios de comunicación y los contenidos escolares, o incluso a veces presentes pero desde prejuicios y estigmas que se encuentran instalados en el imaginario popular, lo cual incide de manera directa en la vulneración de derechos. Con el propósito de conocer otras realidades y reflexionar sobre la multiplicidad de identidades culturales, diversas actividades proponer trabajar con datos del censo, testimonios, imágenes y videos. A su vez, se invita a reflexionar críticamente imágenes, publicidades y videos que son estigmatizantes, por acción u omisión. En la fundamentación de estas actividades, aparecen entrecruzados, por un lado, la importancia de la reflexión crítica y la argumentación con, por otro lado, la promoción de respeto, la solidaridad y la igualdad de derechos en un marco de aceptación y valoración de la diversidad.

Retomando el análisis de Isabelino Siede sobre los diseños curriculares de la materia dedicada de la formación ciudadana, es posible identificar en los cuadernillos del “Proyecto Afiches” diversos puntos en común con tendencias que comenzaron a hacerse visibles en el enfoque de los NAP (Nuevos Aprendizajes Prioritarios) de 2004, así como en posteriores renovaciones curriculares de distintas jurisdicciones. De estas “marcas de época” (Siede, 2016), resulta destacable, en primer lugar, el hecho de que se fortalece “la vinculación de los derechos humanos con las nociones de lucha, organización, construcción sociohistórica inacabada y permanente” (2016: 643). Así, se historiza el reconocimiento de los derechos y se adjudica ese reconocimiento a las luchas sociales que bregaron por tales conquista. De acuerdo a Siede, este ejercicio resulta enriquecedor, dado que “analizar la génesis de los derechos o la búsqueda de aplicación de las normativas devuelve politicidad e historicidad a enunciados que los estudiantes pueden reificar rápidamente, como si fueran verdades obvias o

³³ Véase <http://parquedelamemoria.org.ar/afiches-2015/>

fruto de mero devenir epocal” (2016: 601). A su vez, historizar puede contribuir a fortalecer la idea de responsabilidad y participación (Rosemberg, 2010) en la medida de que si su surgimiento está dado por la lucha de hombres y mujeres, “su expansión –la existencia de nuevos derechos- y cumplimiento dependerá de la responsabilidad de cada uno de nosotros” (2010: 23).

En segundo lugar, resulta evidente que la propuesta enfatiza la “invitación constante a contrastar la normativa con situaciones de violación o vulneración previas o posteriores a la enunciación de derechos, como una tensión constitutiva de este campo” (Siede, 2016: 464). En línea con ello, los distintos materiales del Proyecto Afiches contienen referencias y fragmentos de normativa local y de documentos transnacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) o el Protocolo de San Salvador (1988), que luego son contrastados o problematizados con la realidad concreta, para abordar la violación o vulneración de derechos. Este ejercicio, que de acuerdo a Raggio (2017) implican en algún punto cuestionar la democracia actual y sus límites, no debe tener como propósito elaborar un compendio del sufrimiento humano ni dar lugar al pesimismo, sino abrir la posibilidad de imaginar otros futuros posibles.

Por último, en términos didácticos, resulta recurrente la estructura “problematización-conceptualización” (Siede, 2016), es decir, no partir de una explicación sino del trabajo con un caso o problema que nos permita pensar cuatro componentes: ¿Qué ocurre? ¿Qué creemos que debería ocurrir? ¿Qué herramientas legales tenemos? ¿Cómo construimos poder para intervenir? De acuerdo al autor, el abordaje situacional permite problematizar los derechos, tensionar la realidad y convertirlos en instrumento de acción política. Tal como se constató, la perspectiva que subyace al Proyecto Afiches se emparenta estrechamente con este abordaje situacional.

4.4 Los puentes entre pasado y presente en el “Proyecto Afiches”

De acuerdo a Isabelino Siede, “toda educación política se ampara en imágenes de la relación entre el pasado, el presente y el futuro, buscando respuestas a las preguntas ‘¿qué nos ha pasado?’ y ‘¿qué podemos hacer?’” (Siede, 2013: 117). Si bien, como se planteó, los materiales parten de una mirada del pasado al historizar la lucha por el reconocimiento de los derechos humanos, en lo que refiere específicamente a nuestro pasado reciente las

articulaciones son más o menos explícitas de acuerdo a la temática en cuestión, siendo el cuadernillo de 2015 sobre violencia institucional el caso en el que perciben relaciones más transparentes. Esto último, se relaciona sin dudas con la centralidad asignada a la faceta represiva del Estado para comprender dicho pasado.

En el cuadernillo sobre violencia institucional (2015) se sostiene que aun si existe una tendencia a asociar la violación de los derechos humanos con la dictadura de 1976, resulta fundamental ampliar la mirada para pensar la existencia de violaciones a los derechos humanos en la actualidad. Esto último no implica negar la especificidad y la magnitud del terrorismo de Estado, sino que por el contrario invita a reconocer esa especificidad y pensar diferencias y continuidades.

Con ese objetivo, el proyecto 2015 propuso pensar la violencia institucional en manos de las fuerzas de seguridad en la actualidad, reconociendo esto como violaciones a los derechos humanos en la medida que estos derechos suponen límites al poder del Estado, que debe respetarlos y a la vez garantizarlos. Para ello, se toman fundamentalmente casos de “gatillo fácil”, pero también se abordan otras formas de violencia cotidiana y de estigmatización de un “otro peligroso”. Desde este lugar, el material propone desde distintos lugares analizar y tender puentes con el pasado: en relación a los modus operandi y los argumentos que se esbozan para justificar ciertas prácticas, así como en torno al rol que cumplen los medios de comunicación en la estigmatización de ciertos sectores y la invisibilización de la violencia desde el Estado. Por otra parte, se realizan paralelismos a la hora de abordar las organizaciones de familias de víctimas de la violencia institucional, planteando que las mismas actualmente retoman y recrean ciertas prácticas propias de los organismos que buscaban visibilizar las desapariciones durante la dictadura. Finalmente, se establecen vínculos con el pasado al retomar el análisis de Maristella Svampa, quien sostiene que en la nueva frontera social que delimita un “otro peligroso” (joven, de barrio popular) y que abre la puerta a políticas de seguridad cada vez más violentas, es posible rastrear nexos con la política represiva y de desindustrialización provocada por la dictadura. En efecto, se apunta en el cuadernillo que tras la apertura democrática, y fundamentalmente durante la década de los noventa, la implantación del modelo neoliberal se vio reforzado, con la consecuente falta de trabajo y perspectivas de futuro para amplios sectores de la sociedad.

Por otra parte, tomando el cuadernillo de 2016 sobre “Juventud” resulta notorio como también en este caso se busca tejer puentes con el pasado, planteando rupturas y continuidades en las formas de construcción de identidad, las imágenes que circulan sobre los

jóvenes y las formas de participación y expresión de éstos en la esfera pública. De acuerdo al material, resulta posible datar en la década del sesenta la proliferación de la participación de jóvenes tanto en asuntos propios (como por ejemplo conflictos estudiantiles) como en cuestiones que involucraban al país. Dado que esa participación nunca ha desaparecido pero sí ha mutado en el tiempo, el cuadernillo ofrece en su introducción una periodización vinculada a la participación juvenil en la Argentina. Tal como sucede con otros materiales, el corte inicial es 1969, y se afirma que entre 1969 y 1976 la participación y las expresiones juveniles estuvieron enfocadas en cuestionar los valores sociales y políticos vigentes: el rechazo al autoritarismo militar, la censura, la moral occidental-cristiana y las desigualdades sociales. En ese marco, es posible detectar producciones o discursos culturales, pero también una creciente militancia política, tanto partidaria como en el marco de grupos armados o guerrillas.

Según indica el material, a partir de 1976 y durante toda la dictadura cívico-militar, se fortaleció el estigma que asociaba a la juventud con la “subversión”. Así, “las autoridades de facto se propusieron acabar con aquella juventud autónoma, participativa, con voz propia, creativa y despegada de los valores sociales cristianos que la dictadura defendía” (PDLM, 2016: 11). El material va a remarcar el hecho de que el terrorismo de Estado persiguió particularmente a los jóvenes, citando los datos de CONADEP que muestran que un 80% de los detenidos-desaparecidos tenían entre 16 y 35 años. A su vez, se recuperan otras formas de control y represión cotidiana, vinculadas al control de la estética y la vestimenta y de ciertos hábitos y consumos culturales, que implicaron intervención y control en espacios de socialización juvenil: escuelas, fábricas y espacios públicos.

Tras la vuelta de la democracia se mencionan en distintas etapas diversas expresiones y formas de participación juvenil, que fueron mutando pero nunca desaparecieron. En la actualidad, se destaca la organización de centros de estudiantes y las tomas de escuela, pero también la persistencia de participación en espacios alternativos: colectivos juveniles, organizaciones barriales, etcétera. De este modo, como se constató en otros materiales, existe en las representaciones y narrativas construidas una percepción de la democracia que excede lo institucional e incluye participación y manifestación ciudadana en la esfera pública. A su vez, se asigna en esa participación un lugar central a los y las jóvenes, concibiéndolo como un sector en muchas ocasiones inclinado a la participación y la impugnación de lo establecido, es decir, a ser motores de cambios profundos. Esto último, se hace visible por ejemplo en el cuadernillo dedicado de “Géneros e identidades en construcción” donde se historiza el avance en la legislación (Identidad de Género, Matrimonio Igualitario, Educación Sexual Integral), afirmando que son conquistas sociales que se traducen en derechos adquiridos.

En relación al eje de “juventudes y estigmatizaciones” se busca pensar cambios y continuidades entre pasado y presente, partiendo de la idea de que tanto antes como hoy los jóvenes construyen identidad en tensión con la mirada del “mundo adulto”, desde donde se construyeron y actualmente se siguen construyendo ciertas miradas negativas y estigmatizantes de la juventud. De este modo, el terrorismo de Estado construyó y difundió la imagen del “joven subversivo” que devino en la persecución y el asesinato de muchos jóvenes, pero también en la obligación para el conjunto de adoptar ciertas formas de comportarse para evitar ser “sospechosos”. En este proceso de estigmatización, se asigna un importante rol a los medios de comunicación, donde actualmente persisten ciertas imágenes negativas de los jóvenes (“vagos”, “consumistas y frívolos”, “desinteresados”), sobretodo en el caso de los sectores subalternos (los jóvenes como “drogadictos” y “peligrosos”).

A partir de lo dicho, se puede afirmar que en las propuestas pedagógicas del Parque de la Memoria el pasado se constituye como un insumo valioso para pensar el presente. Enzo Traverso, en su análisis sobre la memoria de la Shoah, sostiene que actualmente el peligro no está en el olvido, sino en el mal uso de la memoria: embalsamarla, encerrarla en museos, neutralizar su potencial crítico, o peor aún, hacer un *uso apologético* del actual orden mundial. Este último aspecto, es clarificado por el autor a partir de la crítica a la afirmación de que, frente al horror de la Shoah, Guantánamo no sería tan grave. Ante ello, Traverso argumenta: “no se trata de poner en igualdad Auschwitz y Guantánamo, sino antes bien de preguntarse si, luego de Auschwitz podemos tolerar Guantánamos (...)” (2011: 78). De modo coincidente con esta lectura, la propuesta del “Proyecto Afiches” advierte sobre la importancia de no perder de vista las especificidades del terrorismo de Estado, evitando así la banalización o la generalización. Pero, a la vez, invita a no hacer estéril la memoria: como afirma Todorov (2000) la memoria *ejemplar* implica traer el pasado al presente y aprender de él. Esto último, resulta factible a partir de la construcción de un “nosotros” que invite a las futuras generaciones a la apropiación y resignificación de aquello que les es transmitido (Jelin, 2002), pero también a partir del abordaje de problemáticas actuales frente a las cuáles los jóvenes pueden fortalecer competencias ciudadanas, para la comprensión y la proyección de respuestas en su contexto.

4.5 La experiencia “Proyecto Afiches” edición 2019

El Proyecto Afiches se desarrolla cada año en una serie de etapas de trabajo que se extienden a lo largo de meses. Con el objeto de reconstruir la dinámica de ese proceso de trabajo, se observó específicamente el recorrido transitado por las escuelas participantes en la edición 2019, dedicada a la temática de “*Pueblos originarios y Derechos Humanos: Luchas y resistencias de ayer y hoy*”

En una primera instancia, el equipo de educación del Parque de la Memoria difundió la propuesta e invitó a docentes de escuelas de Capital Federal y provincia de Buenos Aires a que inscriban a sus cursos para participar. A partir de ello, se convocó en el mes de julio a los docentes a una reunión informativa. En el año 2019, esta reunión se realizó en el edificio del CELS y asistió a la misma el equipo de educación del Parque y buena parte de los docentes inscriptos.

Con relación a los docentes y al perfil de escuelas que representaban, se pudo observar que buena parte de los mismos eran de escuelas públicas de diversas orientaciones, aunque también había dos docentes de escuelas privadas. Geográficamente, la distribución de las instituciones era muy diversa, habiendo escuelas del conurbano bonaerense (de Lomas de Zamora, San Martín) y también de Capital Federal (Almagro, Paternal, Villa Soldati, Devoto, entre otros barrios). Los cursos inscriptos eran muy heterogéneos, ya que se trataba de estudiantes desde primer año hasta quinto, y a su vez se encontraban inscriptos desde distintas materias, interesados por abordar el tema desde distintos lugares: Formación Ética y Ciudadana, Historia, Antropología Cultural y Arte. En algunas ocasiones, eran dos docentes los que habían inscripto a los cursos, con el objetivo de realizar un proyecto interdisciplinario (Formación Ética y Ciudadana e Historia, o Historia y Arte), debido a la creciente presencia de proyectos de abordaje multidisciplinarios y de investigación en las normativas escolares (González, 2018). En otras ocasiones, la inscripción nacía del deseo de fortalecer algún espacio o proyecto preexistente en la escuela (un proyecto de interculturalidad o un taller de serigrafía en una escuela de educación especial). Si bien en la mayoría de los casos se trataba de docentes que participaban por primera vez, en algunos casos los docentes ya eran conocidos por el equipo de educación y aclaraban estar participando por segunda, tercera o incluso cuarta vez.

En referencia a la reunión inicial, luego de la presentación de los distintos docentes, el equipo de educación realizó una breve introducción que fue desde lo general, es decir, el origen del Parque y el Monumento y sus objetivos, hasta lo particular, vinculado a los

objetivos y la dinámica del “Proyecto Afiches”. Para esto último, se hizo uso de un Prezi que fue sintetizando las ideas más importantes. A partir de ello, se refirió a los objetivos del proyecto, insistiendo en la importancia de tejer puentes con el presente y generar un espacio donde los jóvenes puedan expresarse. Se refirió a las etapas del proyecto y posteriormente se repartieron los cuadernillos del año 2019 para recorrer el mismo entre todos.

En este recorrido en conjunto, se explicó la organización del cuadernillo en ejes, planteando que el objetivo de ello radica en facilitar y ordenar el trabajo en el aula en torno a problemas: en esta ocasión, los ejes eran territorio, identidad y educación. A su vez, se fue recorriendo cada uno de los temas, explicando a grandes rasgos que es lo que se buscaba en cada caso problematizar o discutir en el marco del aula. En esta instancia, si bien la explicación se encontraba en manos del equipo de educación, resultó visible una clara intención de indagar en los saberes previos y la perspectiva de los docentes, dando espacio a intercambios de punto de vista. A modo de ejemplo, el apartado sobre educación intercultural bilingüe dio lugar a varias intervenciones de docentes que conocían ampliamente el tema, lo cual fue incentivado dando lugar a un diálogo fluido.

Para finalizar, el equipo de educación invitó a los docentes a realizar entre todos una actividad de las sugeridas en el cuadernillo. La actividad fue la número uno del eje “identidad”, que invita a leer una noticia sobre una declaración del presidente Macri sobre el origen europeo de los argentinos³⁴ y sobre las reacciones que la misma desató en Twitter. Luego de la lectura de la nota, se propuso leer otro artículo con datos demográficos que se llama “lo que el censo invita a visibilizar”³⁵ que expone que en el censo del 2010 un millón de personas se reconocieron indígenas en el país. A partir de ellos, se invitó a los docentes a realizar la actividad en grupos: escribir un tweet que refleje su punto de vista sobre esta polémica, para luego compartir con el resto de los grupos.

En definitiva, la dinámica de presentación y trabajo durante la reunión resultó significativa para comprender la propuesta, dado que al analizar los materiales del “Proyecto Afiches” se torna visible que la misma pretende ser una muestra de la forma de diálogo y trabajo que se pretende promover en el aula. La reunión se realizó en una gran mesa circular y si bien en los momentos de presentación se dieron situaciones donde primó la lógica expositiva, globalmente prevaleció el diálogo y el intercambio entre pares, donde cada uno

³⁴ La noticia “*Críticas a Macri por afirmar que “en Sudamérica somos todos descendientes de los europeos”*” es del 25/01/2018 y fue extraída del portal www.ellitoral.com. No obstante, se le agregó a la misma unos párrafos finales vinculados al contexto de conflicto del gobierno con comunidades mapuches en el sur del país, refiriendo tanto al caso de Santiago Maldonado como al de Rafael Nahuel.

³⁵ Véase <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-197566-2012-06-30.html>

tenía algo valioso para aportar desde su experiencia y su subjetividad y donde toda intervención era escuchada atentamente y recuperada para pensar y construir de manera conjunta.

Al cierre de esta reunión inicial, cada uno de los docentes se llevó un cuadernillo de trabajo para abordar con sus estudiantes. Dado que el mismo es extenso y consta de diversos textos y actividades, se aclaró que no se esperaba que realicen todas las actividades que se encuentran en el cuadernillo pero sí que aborden algunas, para que los y las estudiantes reflexionen y debatan sobre el tema para luego poder volcar ese trabajar en la instancia de producción del afiche. A su vez, se pautó en cada caso una fecha a fines de agosto en la que el equipo de educación visite la escuela y trabaje la temática con los estudiantes en el aula³⁶.

Tras ese trabajo de lecturas y actividades que cada docente llevó adelante con su grupo en el marco del aula el proyecto cerró con el proceso de producción de los afiches. Si bien hasta ese entonces ese proceso se hacía en la escuela para luego ser compartido en el Parque, en la edición 2019 se modificó la dinámica, no sólo reduciendo los tiempos para evitar que el proyecto se dilate durante todo el año, sino también unificando todos los afiches estéticamente a partir del aprendizaje de una técnica específica. Para ello, se invitó a fines de septiembre a los y las estudiantes a la FADU (UBA) a un taller a cargo de Nazza Stencil para aprender la técnica de stencil y realizar sus afiches. Cada escuela realizó varias producciones, de las cuales posteriormente fueron seleccionados algunas para exponer en la muestra del Parque de la Memoria.

Finalmente el 24 de octubre se realizó la inauguración de la muestra de afiches en el Parque de la Memoria, a la cual asistieron algunas de las escuelas que habían formado parte del proyecto. En una primera instancia, las escuelas se dividieron con los distintos guías educadores y realizaron una breve visita guiada por el Parque. La misma constó de una presentación general del Parque y un recorrido por el Monumento, dejando de lado el recorrido por las esculturas. Posteriormente, se invitó a los y las estudiantes a recorrer la muestra de afiches y tomar fotografías, para luego realizar un cierre en el anfiteatro del Parque.

Al momento del cierre, participaron el equipo de educación pero también la directora general del Parque de la Memoria, la subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo

³⁶ Resulta necesario aclarar que debido a la negativa del equipo de educación no me fue posible participar en calidad de observadora de la visita del mismo a las escuelas, así como tampoco pude estar presente en la producción de los afiches en la FADU. Por ese motivo, el análisis fue realizado con los materiales disponibles y con los registros de las observaciones que puede realizar, de la etapa previa y posterior.

Cultural de CABA y otras personas que intervinieron en calidad de familiares de detenidos y desaparecidos. Desde las autoridades del Parque, se felicitó a los y las estudiantes por la participación y por el trabajo realizado, así como se enfatizó la importancia de que más allá de ese trabajo conozcan el espacio y lo habiten. Luego, se les entregó un diploma y los originales de sus afiches para ser llevados a la escuela.

Por su parte, quienes intervinieron en calidad de familiares de las víctimas valoraron también la presencia y el trabajo. A su vez, hablando específicamente a aquellos estudiantes que habían participado en el proyecto, buscaron de manera explícita tejer puentes entre generaciones en la construcción de la memoria colectiva. Así, se sostuvo que *“es importante que sean ustedes los que sigan manteniendo la memoria como una necesidad ciudadana”*. Siendo que en los orígenes de las iniciativas memoriales hay una preocupación por el legado y la transmisión a generaciones que no vivieron el pasado trágico, en esta intervención se hace visible la concepción de la memoria como representación del pasado construida como conocimiento cultural compartido por generaciones sucesivas. De acuerdo a Elizabeth Jelin (2002), en la transmisión de ciertos sentidos del pasado resulta indispensable la construcción de un “nosotros”.

Por último, un hermano de una víctima cerró presentándose como parte de una generación que se vio directamente afectada por el terrorismo de Estado, colocándose así como “voz legítima” (Jelin, 2018) para referir a ciertos temas. A partir de ello, enfatizó que resulta importante que los jóvenes de hoy tengan conciencia que *“esto no es cosa del pasado”*. Trayendo lo acontecido en Chile³⁷, sostuvo que actualmente se puede ver a los jóvenes sufriendo y al ejército en las calles. Esta última intervención como cierre del proyecto tuvo sin dudas como propósito recuperar el pasado para pensar el presente, a través de la analogía y el intento de extraer una lección: la defensa ineludible de los valores democráticos, el Estado de Derechos y los derechos humanos en el presente. En intervenciones de esta naturaleza, el pasado no permanece intransitivo ni sacralizado, sino que se convierte en principio de acción para el presente (Todorov, 2000), otorgando a las nuevas generaciones un importante protagonismo.

³⁷ La referencia remite a movilizaciones sucedidas en distintas ciudades de Chile a partir de octubre de 2019 que tuvieron su detonante en el alza de la tarifa de transportes pero que evidenciaban todo otro conjunto de tensiones sociales, económicas y políticas. Estas movilizaciones fueron brutalmente reprimidas por las fuerzas de seguridad.

4.6 Consideraciones parciales

Retomando a Isabelino Siede (2013), se entiende por educación política a aquellas prácticas pedagógicas mediante las cuales la sociedad provee a las nuevas generaciones de herramientas para actuar en el mundo, para transformarlo y para transformarse en él. Si bien no resulta novedosa la idea de que a la escuela le corresponde la tarea de “formar ciudadanos”, dicho enunciado ha tenido a lo largo del tiempo diferentes acepciones. En sus orígenes (y por un largo periodo de décadas), la formación política tuvo la impronta de la neutralidad, es decir, la suposición de que el espacio escolar debía ser ajeno a la confrontación de ideas (Siede, 2016) y su labor debía estar orientado a la educación moral, la homogeneización y la legitimidad del orden social vigente. En contraste, actualmente se advierten concepciones de ciudadanía que discrepan con ello. Como sostiene Ruiz Silva (2009), referir a una ciudadanía en sentido activo (distinguiéndolo del sentido nominal) implica romper con el tradicional ejercicio de conocer y respetar normas y derechos para comenzar a pensarlo como una práctica, una preparación de los jóvenes para la participación responsable en procesos sociales y políticos. De acuerdo a Siede (2016), para esa formación resulta clave la inclusión de los Derechos Humanos como contenido escolar. No obstante, los mismos deben ser incorporados a partir de una reflexión crítica sobre el enfoque didáctico, dado que no alcanza con incorporarlos: se debe reflexionar en torno al cómo y al para qué.

Desde estas lecturas, podemos plantear que el “Proyecto Afiches” es una propuesta educativa que busca brindar alternativas para que los y las docentes fortalezcan la inclusión de la temática de Derechos Humanos en el aula. A su vez, como se constató durante la experiencia 2019, la propuesta busca articular el proceso de aprendizaje desarrollado en la escuela con una experiencia en el espacio de memoria, invitando a los jóvenes a conocer el Parque, recorrerlo y, finalmente, habitar el mismo mediante la producción de un afiche que resulta expuesto en el espacio durante un año. Esto último tiene un importante significado, dado que nos habla de un espacio que se piensa en construcción y que invita a las generaciones que no atravesaron por los eventos trágicos que tiñeron nuestro pasado a construirlo y resignificarlo desde su subjetividad.

En términos de contenidos, el pasado reciente subyace todo el proyecto, en la medida que la última dictadura nos atraviesa como sociedad y nos interpela de manera ineludible al abordar los derechos humanos, el rol del Estado, los límites de nuestra democracia, la cuestión de la ciudadanía y la participación política, entre otras problemáticas nodales. No obstante, en todas las ediciones resulta evidente que el foco está colocado en el presente, es

decir, en reflexionar en torno a la vulneración y violación de los derechos humanos hoy. En este sentido, el pasado es traído al presente desde una memoria *ejemplar* (Todorov, 2000), es decir, abre la reflexión sobre el pasado pero para pensar el presente, desde la subjetividad de los jóvenes. Este abordaje, permite ampliar la mirada, detectando rupturas y continuidades que complejicen la concepción de que la violación de los derechos humanos es un problema específico del pasado.

De acuerdo a Isabelino Siede (2016) una educación ciudadana orientada a los derechos humanos debe cimentarse en un conjunto de componentes: el sociohistórico, que alude a la reflexión crítica de la realidad social; el ético, que alude a la deliberación sobre nociones tales como lo “justo” y lo “injusto”; el jurídico, que remite al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social; y, finalmente, el político, que refiere a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. En esta línea, el “Proyecto Afiches” contextualiza el reconocimiento de los derechos humanos como normas sociales construidas históricamente, y lo adjudica a las luchas y conquistas sociales. Esto resulta fundamental dado que, por un lado, expone que los derechos son una construcción siempre abierta y, por otro, que tanto su permanencia como su ampliación depende de una ciudadanía crítica y participativa.

A su vez, la legislación vigente es contrastada de manera constante con la realidad desde un enfoque de “problematización-conceptualización” (Siede, 2016), con el propósito de reflexionar sobre los límites de nuestra democracia y a la vez debatir sobre posibles respuestas a las injusticias vigentes. En este sentido, más allá de la invitación a conocer los derechos y deberes, se percibe una concepción de ciudadanía activa, con foco en las prácticas. Desde allí, tal como se observa en las distintas propuestas educativas, se percibe una reivindicación de la participación política en sentido amplio: la organización colectiva, la manifestación y discusión de ideas, la expresión artística, entre otras. De acuerdo a Siede, “enseñar derechos humanos implica reconocer al sujeto político que cada estudiante ya es, para que tome posición frente al mundo y proyecte modos de transformarlo y transformarse en él” (2016: 604). Dentro de estas formas de expresión, como sucede en todas las propuestas educativas del Parque, el arte ocupa un lugar central, como se observa en la decisión de que el proyecto finalice con la producción de un afiche donde cada grupo se manifiesta de manera colectiva frente a una problemática.

Esta orientación que se da a los contenidos, se condice con el enfoque didáctico que se percibe en la propuesta, tendiente a colocar a los y las estudiante como protagonistas del proceso de aprendizaje. Las actividades se focalizan en la problematización invitando a

interpretar, argumentar y debatir, descartando la lógica expositiva donde, de manera unilateral, corresponda a los adultos imponer respuestas cerradas. Dado que las preguntas se orientan no sólo a reflexionar sobre problemáticas actuales sino también a debatir posibles respuestas, los derechos humanos se colocan como “vara de medición” y, a su vez, como herramienta de acción política (Siede, 2016).

En síntesis, tanto por las temáticas como por el enfoque didáctico, el “Proyecto Afiches” se constituye como una propuesta educativa orientada a promover, en el marco de las instituciones educativas, espacios de discusión y reflexión para la consolidación de ciudadanos democráticos, con espíritu crítico y conscientes de la potencialidad de la participación política. Todo ello, nace del “reconocerse como parte de un pasado común que no exige rendirle culto sino reinventarlo en el presente” (Rosemberg, 2010: 23). Esto resulta fundamental, en un contexto en el cual algunos trabajos advierten la tendencia en los jóvenes a percibir la política en términos negativos, consolidando una ciudadanía de “baja intensidad”, frente a la cual el individualismo y la vida privada logra imponerse sobre lo colectivo y la participación en la vida pública (Garriga, Pappier y Morras, 2010).

5 Conclusiones

A lo largo de esta investigación pretendimos analizar las propuestas educativas del Parque de la Memoria ofrecidas para escuela media, partiendo de una motivación general vinculada a indagar en los aportes del espacio para la enseñanza del pasado reciente y la construcción de la memoria colectiva. Para ello, en cada uno de los capítulos analizamos las representaciones del pasado plasmadas en las propuestas, poniéndolas en diálogo con imágenes y nociones que circulan en el campo de las memorias, la Historia académica y la Historia escolar. A su vez, nos interrogamos sobre los modos en que, tratándose de un espacio de memoria, esas representaciones del pasado son articuladas con ciertas imágenes del presente y con ciertos horizontes de futuro. Por último, me detuve en el enfoque didáctico de las actividades y propuestas, así como en las concepciones de aprendizaje y enseñanza que subyacen al proyecto educativo del espacio.

En términos generales, fue posible constatar que el espacio analizado mantiene actualmente vínculos con un número significativo de instituciones educativas de distintos niveles, lo que redundaba en propuestas educativas progresivamente más diversas y concurridas. Si bien no fue viable cuantificar ciertas cuestiones, fundamentalmente aquellas vinculadas a los usos de los materiales en el marco del aula, sí es posible afirmar que las visitas guiadas ocupan la totalidad de su cupo mes a mes y que el “Proyecto Afiches” crece en concurrencia año a año. A partir de ello, podemos al menos matizar -tras el paso del tiempo- las aseveraciones realizadas por Finocchio (2007) y Vezzetti (2009) en relación al aislamiento del Parque de la Memoria y la incapacidad de formular propuestas pedagógicas que fueran apropiadas por las instituciones educativas. Como narra Cristina Gómez (2019) en su calidad de Coordinadora del Área de Educación del Parque entre 2011 y 2015, por aquellos años comenzaron a gestarse en el espacio reflexiones y debates a los fines de “incluir la reflexión pedagógica para armar un proyecto educativo que tuviera un destinatario concreto: las escuelas, alumnos y docentes” (Gómez, 2019: 2). En este sentido, esta consolidación de un proyecto educativo atractivo para las escuelas es fruto de trabajo desplegado en el tiempo, inversión de recursos y fortalecimiento de un equipo de trabajo dedicado de manera específica a pensar la articulación con las escuelas.

El creciente peso que ha adquirido la dimensión pedagógica de este espacio de memoria se relaciona con que, desde que el mismo nació como proyecto, una de las preocupaciones centrales que lo motorizaron se encontró vinculada con la transmisión intergeneracional de la

memoria. Frente a ello, el diálogo con las escuelas resultó ineludible y crucial, no sólo porque se trata de uno de los ámbitos fundamentales de construcción de identidad colectiva y formación cultural y política, sino también porque en los últimos años a la escuela se le ha adjudicado una importante responsabilidad en lo que refiere a la transmisión del pasado reciente y la construcción de la memoria colectiva. Debido a esto, existe una “confluencia de intereses” entre instituciones que funcionan con lógicas distintas pero aun así pueden dialogar y retroalimentarse (Minatti, 2013). Como plantea Cristina Gómez, en ese intercambio, la vista o el trabajo en el marco de un espacio de memoria como el Parque puede funcionar como un “componente legitimador de qué se enseña y cómo se enseña y transmite el pasado reciente en las aulas” (2019: 106), dado que allí está el Estado como gestor y está también la voz de los organismos de derechos humanos que detenta una significativa legitimidad. A su vez, es de destacar que las propuestas educativas del Parque de la Memoria pueden resultar atractivas dado que las mismas no se presentan como autosuficientes sino que se conciben en diálogo con la escuela, valorizando ese espacio de enseñanza y posicionándose como complemento o ampliación de un proceso que se inicia y continua en el aula.

La última dictadura implicó un quiebre en la sociedad argentina y ello no dejó indemne al mundo educativo, aun si los efectos no fueron lineales ni automáticos. A partir de la Ley Federal de 1993 tomó forma una “política educativa que buscaba la consolidación de la democracia con la formación de ciudadanos comprometidos” (González y Billán, 2018: 283) y, con ese horizonte, la enseñanza de historia reciente cobró una mayor presencia. No obstante, fue posteriormente con la delimitación de los NAP en 2004 y con Ley de Educación Nacional de 2006 cuando la historia reciente se tornó un contenido nodal de la enseñanza escolar, explícitamente ligado con el propósito de construcción de la memoria colectiva. Estas normativas implicaron, en primer lugar, un viraje en el posicionamiento frente al pasado: definición de lo acontecido como terrorismo de Estado, abordaje del proyecto económico de la dictadura y vinculación del mismo con la faceta represiva del Estado, tratamiento de la dimensión militante de los asesinados y desaparecidos, entre otras cuestiones. A su vez, en términos de concepción del alumno, progresivamente comenzó a tomar forma la imagen de un estudiante que debía ser formado en valores democráticos, capaz de analizar críticamente el pasado y a partir de ello pensar su presente, priorizando con ese fin las habilidades de interpretación, argumentación y debate.

Estas últimas normativas educativas se comprenden en un contexto de “estatización de la memoria” (Guglielmucci, 2013) dado que, como analizan González y Billán (2018), las

reformas educativas no pueden ser explicadas como mera trasposición didáctica de los saberes académicos sino que se vinculan, también, con las luchas por la memoria en la esfera pública, así como con saberes provenientes de otros campos. A partir del 2003 el Estado se colocó como responsable en la transmisión de la memoria y comenzó a promover políticas públicas como la creación de archivos y de museos de la memoria, la definición de fechas conmemorativas y la formulación de políticas educativas. Este contexto colocó a ciertas memorias como dominantes y habilitó la posibilidad de diálogo entre espacios de memoria y escuelas, debido a la delimitación de ciertos consensos básicos que se irían fortaleciendo con el correr del tiempo, producto de las luchas por la memoria pero también de los avances en el plano judicial. Resulta importante remarcar que estos consensos no devinieron en un pasado clausurado ni en una memoria uniforme. No obstante, aun con el cambio de gestión en 2015, no se avanzó a la fecha en reformas profundas en lo memorial ni en lo educativo que los pusieran abiertamente en cuestión (Adamovsky, 2017).

En relación a las **representaciones del pasado** plasmadas en las propuestas educativas - como se analizó en el capítulo 2 y 3- la afirmación que aparece de manera más recurrente tanto en los materiales como en las visitas es que el terrorismo de Estado debe ser pensado como un proceso histórico complejo y que, para comprenderlo, debe ser contextualizado y pensado en términos multicausales. Desde este lugar, se propone un abordaje que, si bien coloca el foco en la última dictadura, parte de un recorte temporal y geográfico más amplio evitando lecturas fragmentadas y, a la vez, matizando la pertinencia de contrastar tajantemente el par “democracia-dictadura” cuando se abordan prácticas represivas, en línea con ciertos avances que pretenden complejizar la mirada sobre el pasado desde el mundo académico.

Por otra parte, en términos de **dimensiones de análisis**, si bien hay una fuerte presencia de la dimensión política, la misma es interrelacionada de manera constante con la realidad social, económica y cultural. En el abordaje, la sociedad es presentada como heterogénea y atravesada por disputas de intereses políticos y económicos, que derivan en el desarrollo de múltiples canales de manifestación y lucha abiertos durante aquellos años. En este sentido, la noción de conflicto ocupa un lugar central, ubicado como promotor de cambios y fuente de creación, “desligándolo de un sentido negativo que lo vincule al caos o al desorden” (Carretero y Borrelli, 2008). A su vez, detenta una importante presencia la intención de conceptualizar el problema y utilizar vocabulario específico, prevaleciendo las referencias al “terrorismo de Estado” y a la “dictadura cívico-militar” y rehusando de otros conceptos como “genocidio”, que ha sido problematizado desde algunos aportes de la academia.

De este modo, se observa en la narrativa de emana del Parque de la Memoria un conjunto de rasgos que remiten a un diálogo con el mundo académico³⁸, así como a una observación atenta de las normativas educativas y los diseños curriculares vigentes. No obstante, estos rasgos que remiten a una pretensión de historizar se encuentran en las narrativas del espacio dialogando con otras representaciones que son propias de aquello que se encuentra cristalizado en la memoria. Esto último se observa fundamentalmente en el tratamiento de la movilización popular en los años sesenta y setenta, que se encuentra en línea con el posicionamiento de los organismos de derechos humanos que, desde mediados de la década del noventa, reivindican la militancia desde una “operación altamente selectiva, sino mistificadora” (Lvovich y Bisquert, 2008: 83). En efecto, mientras que en los materiales se mencionan distintas formas de movilización y manifestación política pero sin indagar en las especificidades de cada una, en las visitas guiadas únicamente se habla de “protestas” y “manifestación de ideas políticas”, omitiendo la existencia de la violencia revolucionaria.

Tal como se planteó, el despliegue de estas explicaciones unívocas y simplistas puede deberse a la necesidad de afirmar su poder explicativo en la pugna con otras representaciones, o incluso al afán de evitar que frente al despliegue de ciertas críticas o matices la condena al terrorismo de Estado se diluya o pierda centralidad (Zysman, 2015). Esto resulta aún más comprensible en un contexto en el que, tras el cambio de gobierno nacional a partir del 2015, se produjo el avance de ciertos discursos que, desde una lógica entre negacionista y banalizadora, buscaron impugnar la labor de los organismos de derechos humanos y los espacios conquistados durante el periodo anterior. No obstante, aun teniendo en cuenta aquello, es posible plantear que omisiones de esta naturaleza pueden resultar problemáticas en el marco de propuestas educativas, en la medida que pueden tender a reproducir, desde una posición opuesta a la “teoría de los dos demonios”, “visiones carentes de matices que terminan por estructurar el conocimiento en análisis binarios, estableciendo buenos y malos esencializados” (Zysman, 2015: 293). Como diversos autores advierten (Guelerman, 2001; Lorenz, 2013; González, 2014), la reproducción de estas lecturas maniqueas obtura el avance hacia una comprensión del pasado, lo cual no implica negar la validez de valorar éticamente

³⁸ Como se dijo, pero vale remarcar, este vínculo no es unidireccional en la medida que así como la memoria se ve permeada por los avances académicos, la Historia también recibe influencias del campo memorial en la delimitación de temas y preguntas (por ejemplo, en la creciente atención dada a la complicidad civil a partir de los avances judiciales), constatándose a partir de ello un panorama de retroalimentación y diálogo (Levin y Franco, 2007).

el pasado sino desafiarnos a avanzar hacia reflexiones que “hagan comprensibles las condiciones históricas que hicieron posible lo *horroroso*” (Carretero y Borrelli, 2008: 206).

Resulta necesario remarcar que la reproducción de estas imágenes no es exclusiva de la narrativa del Parque de la Memoria sino que se encuentra en coincidencia con lo que diversos autores plantean sobre el abordaje del pasado reciente en las escuelas. De acuerdo a González (2014), la narrativa del *Nunca Más*, es decir, aquella que instala el terrorismo de Estado por parte de la última dictadura sin historizarla, es la que ha anclado con más fuerza en toda la propuesta oficial. En línea con ello, algunos autores han advertido los problemas que suscita el haber privilegiado en el marco de la escuela la conmemoración y la condena moral en detrimento de la reflexión crítica (Carnovale y Larramendy, 2010). Adhiriendo a esta preocupación, resulta notorio que tras las propuestas educativas del Parque de la Memoria existe una pretensión de exceder la condena y avanzar hacia la reflexión, la comprensión y la conceptualización. No obstante, frente a ciertos tópicos que pueden resultar incómodos o de difícil abordaje frente a jóvenes, tanto en la escuela como en estos espacios, aquellos que nos dedicamos a la enseñanza del pasado reciente conservamos la difícil tarea de continuar pensando cómo complejizar el tratamiento. Esto último, remite fundamentalmente a dar mayor presencia a la pregunta del cómo fue posible, interrogándonos con menor simplismo en torno a las responsabilidades. Modo contrario, caemos en el riesgo de reemplazar los “dos demonios” por un “único demonio” (Calveiro, 2005).

En lo que respecta a las formas en que, tratándose de un espacio de memoria, estas **imágenes del pasado se articulan con ciertas imágenes del presente y del futuro**, a lo largo de las propuestas se constataron dos modos de relación que merecen ser distinguidos.

Como primer modo, tanto en los materiales didácticos como en las visitas guiadas, las referencias al presente se encuentran ligadas a aportar herramientas para comprender el pasado o para enfatizar los dramáticos efectos de la dictadura. De este modo, se refiere en ambos casos a la existencia hasta el presente de luchas por el pasado, que se dirimen tanto en lo simbólico como en lo judicial. A su vez, se menciona el hecho de que aun hoy no se conoce toda la verdad y, debido a ello, hay sectores que pugnan activamente por avanzar en el camino de la Memoria, la Verdad y la Justicia (en esto, la referencia ineludible es la de las Abuelas de Plaza de Mayo). Por otra parte, se refiere sobre todo en los materiales didácticos a las consecuencias políticas, económicas, sociales y culturales de la implantación de la última dictadura: fundamentalmente, los efectos del despliegue de un modelo económico neoliberal que luego se reforzó y el “exterminio de una generación” que devino en la desarticulación de

la organización y los lazos de solidaridad. Desde esta perspectiva, se retoma la idea de que la última dictadura debe ser abordada en un marco más amplio, no sólo para comprender sus antecedentes sino también para no perder de vista su potencial explicativo para pensar ciertas herencias económicas, sociales y políticas en la sociedad actual.

Como segundo modo, en el marco del “Proyecto Afiches” se observa una relación inversa aunque complementaria: el presente no es traído para brindar herramientas para comprender y dimensionar mejor el pasado sino que, por el contrario, es el pasado el que nos aporta lecciones para leer de manera crítica el presente. En esta propuesta, analizada de manera específica en el capítulo 4, el propósito radica en abordar problemáticas actuales vinculadas a la vulneración y violaciones de derechos humanos. Esta iniciativa resulta innovadora respecto a otras no sólo porque parte de una concepción amplia e inclusiva de derechos humanos sino también porque incorpora desde un papel activo y reflexivo a aquellos que no han vivido la última dictadura y, por tanto, pueden formular desde su contexto “sus propios relatos e interpretaciones de lo que significan las violaciones a los derechos humanos” (Jelin, 2018: 283). Esto último se emparenta estrechamente con las ideas de Todorov (2000) previamente desarrolladas, en la medida que se trata de una propuesta que permite superar los usos *literales* de la memoria, avanzando hacia un tipo de memoria *ejemplar*.

Como se desarrolló a lo largo del capítulo 4, el “Proyecto Afiches” tiene el foco en problemáticas actuales: xenofobia, violencia de género, violencia institucional, entre otras. Frente a ellas, se invita a los y las estudiantes a trabajar con distintos materiales con el fin de reflexionar, argumentar y debatir. Así, la lógica no es la del aprendizaje unidireccional donde el saber emana del adulto sino la del intercambio, donde los jóvenes tienen el protagonismo dado que son capaces de pensar críticamente su presente y formular posibles respuestas a las problemáticas abordadas. En algunas ocasiones, como en la edición de violencia institucional (2015), el pasado es incorporado con el propósito de marcar rupturas y continuidades. En estas ocasiones, se insiste en el hecho de que esto no implica negar la especificidad de los sucesos, sino extraer lecciones del pasado para actuar activamente en el presente. En este sentido, de todas las propuestas educativas ésta es sin dudas la que avanza de manera más contundente en ofrecer una educación política (Siede, 2013) desde una concepción de ciudadanía en sentido activo, es decir, una preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos (Ruiz Díaz, 2009).

Finalmente, ligado al **enfoque didáctico**, es posible detectar una narrativa que si bien tiene su basamento en el imperativo ético del recuerdo, pretende aportar herramientas para

historizar el pasado, priorizando lo procesual-explicativo por sobre lo cronológico-descriptivo (González, 2014). La concepción que subyace a todas las propuestas se encuentra relacionada con el aprendizaje significativo desde un lugar activo de reflexión crítica, emparentada con una perspectiva de Pedagogía de la Memoria. Las actividades propuestas en los materiales van en la dirección de formación de ciudadanos críticos que duden, reflexionen y argumenten (González, 2014). Con ese fin, invitan a la argumentación y a la toma de posición pero marcando en todos los casos que para ello resulta necesario conocer sobre la temática en cuestión, valorando los saberes previos pero también invitando a la pregunta y a la profundización de los saberes. A su vez, se otorga centralidad al intercambio y al debate entre pares, ligando aquello al fortalecimiento de una cultura democrática donde prevalezca la escucha y la valorización de la pluralidad. En este sentido, si bien los conocimientos son concebidos como componente indispensable, el foco no está en su transmisión unidireccional sino en la consolidación de competencias ciudadanas. Con ello, Ruíz Silva y Chau Torres refieren al “conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas – integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (2005: 32).

Por otra parte, además de la argumentación y el intercambio de ideas, las propuestas educativas del Parque de la Memoria otorgan un lugar importante a la **experiencia sensible y la expresión de las emociones**. En esta dimensión, el arte y su relación con la memoria es colocada en primer plano, dado que dar ese lugar al arte “implica reconocer que proporciona un modo de reflexión crítico pero sensible (...)”³⁹. De todas las propuestas, es en el “Proyecto Afiches” en la cual esto se observa con mayor claridad, dado que el cierre de todo el trabajo es la producción grupal de un afiche a ser expuesto en el espacio. Esto último tiene un importante significado, dado que nos habla de un espacio que se piensa en construcción y que invita a las generaciones que no atravesaron por los eventos trágicos que tiñeron nuestro pasado a construirlo y resignificarlo desde su subjetividad, avanzando con ello en la construcción de un “nosotros” (Jelin, 2002) que permita sentirse parte de un colectivo.

Resulta importante retomar el hecho de que este espacio al diálogo, la expresión y la resignificación no está presentado en las propuestas como un relativismo absoluto donde toda lectura del pasado y el presente es válida. Por el contrario, desde una perspectiva de defensa de la democracia y de los derechos humanos, es notoria la demarcación de ciertos límites ligados a consensos sociales alcanzados en el terreno político y judicial. De acuerdo a

³⁹ Véase <http://parquedelamemoria.org.ar/sobre-arte/>

Carnovale y Larramendy (2010) resulta fundamental en la transmisión intergeneracional de la memoria marcar con claridad cuáles son los “límites de la polifonía”, lo cual no implica “clausurar debates ni de imponer sentidos unívocos desde prescripciones morales. Es esperable –y aún deseable- que sean muchas y diversas las valoraciones políticas de cada fragmento del pasado que aquí nos ocupa. Pero la ley emanada del Estado de derecho funciona como límite de lo admisible; y el crimen no lo es” (2010: 258).

En definitiva, como se constató a lo largo del análisis, en la transmisión intergeneracional de la memoria y la enseñanza del pasado reciente el Parque se constituye como un espacio que puede dialogar y aportar a la labor de las escuelas, debido a que su perspectiva tanto en contenidos como en enfoque didáctico se emparenta con aquellos lineamientos que emanan de la normativa educativa vigente. De este modo, se percibe cierta sintonía con cambios relativamente novedosos en torno al cómo y al para qué de la enseñanza escolar de la Historia. En relación al para qué, la transmisión del pasado reciente apunta al fortalecimiento de una ciudadanía democrática, formando jóvenes capaces de reflexionar críticamente sobre el pasado y adquirir a partir de ello herramientas para intervenir activamente en su presente. Por su parte, en referencia al cómo, las propuestas asignan a los y las estudiantes “un rol activo en el proceso de construcción del saber, una perspectiva dialogal y circular del uso de la palabra” (Minatti, 2013:2). Para ello, prevalecen las preguntas por sobre las respuestas cristalizadas y se invita en buena parte de las propuestas a “analizar”, “argumentar”, “debatir” y, a partir de ello, “producir”.

Para cerrar, y aun teniendo presente que el fortalecimiento de propuestas de esta naturaleza implica valiosos aportes, resulta evidente que aún persisten desafíos para la consolidación de una educación orientada a la construcción de una ciudadanía democrática y de una sociedad donde la vigencia de los derechos humanos no funcione como quimera. Bajo el convencimiento de la centralidad que en ello reviste la transmisión del conocimiento histórico, anhelamos que esta aproximación contribuya con ideas y sobre todo con nuevos interrogantes para continuar pensando nuestras prácticas educativas. Para profundizar en ello, resultaría de interés indagar en las apropiaciones de los jóvenes frente a este tipo de propuestas pedagógicas. A su vez, resultaría fructífero poner en diálogo este caso con indagaciones que coloquen el foco en otros espacios de memoria, así como en experiencias que actualmente se encuentren en desarrollo en otras latitudes.

6 Referencias bibliográficas

- Adamoli, C., Farías, M. y Flachsland, C. (2015). Educación y memoria. La historia de una política pública. En *Historia de la Educación. Anuario*. Vol.16 n°2, Buenos Aires.
- Adamoli, C. y Kahan, E. (2017). El abordaje del Holocausto desde la trama educativa: consideraciones sobre la construcción de una política de educación y memoria. En *Aletheia*, 7 (14), en Memoria Académica.
- Adamovsky, E (2017). *El Cambio y la Impostura. La derrota del kirchnerismo, Macri y la ilusión PRO*. Buenos Aires: Planeta.
- Águila, G. (2018). La represión en la historia reciente como objeto de estudio: problemas, novedades y derivas historiográficas. En: Águila, G., Luciani, L., Seminara, L., Viano, C. (comp) *La historia reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires: Imago Mundi.
- Águila, G. (2016). Problemas y debates en torno a la conceptualización de la dictadura y la represión. En: *Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*, Universidad Nacional de La Plata
- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*, Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, L. (2018). Las luchas pro derechos humanos. Logros y perspectivas de sus estudios. En: Águila, G., Luciani, L., Seminara, L., Viano, C. (comp) *La historia reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires: Imago Mundi.
- Andermann, J. y De Simone, S. (2012). Introduction. Memory, community and the new museum. En *Theory, Culture & Society*, Vol. 29, N° 1.
- Baer, A. (2006). *Holocausto. Recuerdo y representación*. Madrid: Losada.
- Battiti, F. (2010). El arte ante las paradojas de la representación. En *Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado*. Buenos Aires: Consejo de Gestión-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Birgín, A. y Trimboli, J. (2007). Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino. En *Propuesta Educativa* Número 28, Año 14, Vol.2 Pág 38 a 49.
- Birle, P., Carnovale, V., Gryglewski, E. y Schindel, E. (Eds.) (2010). *Memorias urbanas en diálogo: Berlín y Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.

- Born D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009*. Buenos Aires, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO).
- Calveiro, P. (2005). *Política y/o violencia*. Buenos Aires: Norma.
- Carnovale, V (2006). Memorias, espacio público y Estado: la construcción del Museo de la Memoria. En: *Estudios AHILA de Historia Latinoamericana*, N°2 (nueva serie), Verweurt.
- Carnovale, V. y Larramendy, A (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En Siede, I (coord) *Ciencias Sociales en la Escuela*, Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en el mundo global*, Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflictos: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? En *Cultura y Educación*, 20 (2).
- Crenzel, E. (2018). Enfrentando el retroceso. Justicia, verdad y memoria en la Argentina. En: Águila, G., Luciani, L., Seminara, L., Viano, C. (comp) *La historia reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires: Imago Mundi.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Cueto Rúa, S. (2017). Políticas de memoria y pisos de verdad. Una reflexión en primera persona sobre el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (y algunos interrogantes sobre el futuro). En *Aletheia*, 7 (14) en Memoria Académica.
- Da Silva Catela, L. (2014). Lo que merece ser recordado. Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. En *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, N°2, Octubre 2014.
- De Amézola, G. (2006). Cambiar la Historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la transformación educativa. En Kaufmann, C. (Dir): *Dictadura y Educación* (tomo 3). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Amézola, G (2003). La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, núm. 8 pp. 7-30,

- De Amezola, G., D'Achary, C. (2009). Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de marzo en las escuelas primarias del conurbano bonaerense. En *Quinto Sol*, N° 13, pp. 153-175.
- Dussel, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria” En Guelerman S. (Comp) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Feierstein, D. (2007). El genocidio como práctica social: entre el nazismo y la experiencia argentina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feld, C. (2002). *Del estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Finocchio, S. (2009). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. En: Pagés, J. y González. P. (comps.) *Història, Memòria i Ensenyament de la Història. Perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. y Levin, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Forni, P. (2010). Los estudios de caso: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. En *Miríada*. (Año 3 No. 5), 61-80
- Franco, M. (2018). La historiografía de la historia reciente del Cono Sur. En: Águila, G., Luciani, L., Seminará, L., Viano, C. (comp) *La historia reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires: Imago Mundi.
- Franco, M. (2018a). La última dictadura argentina en el centro de los debates y las tensiones historiográficas recientes. En *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23.
- Franco, M. (2016). La noción de “dictadura cívico-militar”. En: *Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*, Universidad Nacional de La Plata
- Franco, M. y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. y Levin, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós
- Franco M. y Lvovich, D. (2017). Historia reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, núm. 47.
- Garriga, M., Pappier, V. y Morras, V. (2010). Los jóvenes entre la historia y la política. Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos

- militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria. En *Clío & Asociados* – Núm. 14.
- Gómez, C. (2019): *La memoria colectiva y el pasado reciente en el proyecto educativo del Parque de la Memoria. Estudio a partir de dos experiencias con escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO).
- Gómez, C. (2015). La enseñanza del pasado reciente a partir de la experiencia educativa de un sitio de memoria en la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/G%C3%B3mez%20Giusto.pdf>
- González, P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento
- González, P. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, P. (2008). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente. En *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, V.3 N.1
- González, P. y Billán, Y. (2018). Historia reciente y enseñanza: entre las prescripciones y las prácticas. En Levín, F. (Comp) *Tramas del pasado reciente argentino. Historia, memoria y transmisión*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, P. y Pagés, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. En *Revista Historia y Memoria*, Tunja, Colombia, N°9
- Grosso, B (2002). Las políticas de la memoria. En *Sociohistórica*, nº11-12.
- Guelerman, S (2001). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Guglielmucci, A. (2013). *La consagración de la memoria. Una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Halbwachs, M. (1950). *La memoria colectiva*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza (2004)
- Hanson, N. (1985). *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*. Madrid: Alianza.
- Huysen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Huyssen, A. (2000). El Parque de la Memoria. Una glosa desde lejos. En *Revista Punto de Vista*, Buenos Aires, Año XXIII, número 68.
- Jelin, E (2018). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Jelin, E. (2002a). *Las conmemoraciones. Las disputas en las fechas "in-felices"*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E. y Langland, V (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaufmann, C. (2012). *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. En *Aloma: Revista de Psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*. Número 19.
- Levin, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman, G. y Siede, I. (Coord), *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*, Buenos Aires: Editorial Aique.
- Lorenz, F. (2013). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, Rosa, Fernández González (Comp) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lorenz, F. (2007). *Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Lvovich, D. (2007). Historia reciente de pasados traumáticos. En Franco, M. y Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura: discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Melendo, M.J (2008). Formas de la memoria en el arte postdictatorial. En *Ramona. Revista de Artes Visuales*, P.24-27.
- Minatti, A. (2013). Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5879>.

- Montero, A.S (2016). El objeto discursivo “dictadura cívico-militar” en la Argentina reciente: narrativas históricas y sentidos contemporáneos. En *CRITICA CONTEMPORANEA. Revista de Teoría Política*.
- Oberti, A. y Pittaluga, R. (2016). Apuntes para una discusión sobre la memoria y la política de los años 60/70 a partir de algunas intervenciones recientes. En *Sociohistórica* (28).
- Pievi, N., Bravin, C. (2009). *Documento metodológico para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pittaluga, R. (2007). Miradas sobre el pasado reciente argentina. Las escrituras en torno a la militancia setentista (1983-2005). En Franco, M. y Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio*. La Plata: Al Margen.
- Raggio, S. (2017). Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. En *Aletheia*, Volumen 7, número 14.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife-Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rosemberg, J. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ruiz Silva, A. (2009). Retos y posibilidades de la formación ciudadana. En *Novedades Educativas*, n° 220.
- Ruiz Silva, A. y Chau Torres, E. (2005). *La formación de Competencias Ciudadanas*. Colombia: Ascofade.
- Sacavino, S (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. En: *Folios*, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Número 41, pp. 69-85.
- Saguas, R. (2014). La transmisión y enseñanza del pasado reciente en Argentina. Representaciones, posibilidades y dificultades en experiencias formativas. En *Cuadernos de Educación*, Año XII
- Schindel, E. (2009). Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano. En *Política y Cultura*, núm. 31, pp. 65-87.
- Schneider, A. y Simonassi, S. (2018). Debates y perspectivas en torno a la historia reciente de los trabajadores en Argentina. En: Águila, G., Luciani, L., Seminara, L., Viano, C.

- (comp) *La historia reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires: Imago Mundi.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Seminara, L. (2018). Las organizaciones armadas en la historia reciente argentina. Alcances y proyecciones de un recorrido historiográfico. En: Águila, G., Luciani, L., Seminara, L., Viano, C. (comp) *La historia reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires: Imago Mundi.
- Siede, I (2016). *Peripicias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Siede, I (2013). *La educación política: ensayo sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Sigal, S. (2001). La polémica sobre el genocidio. En: *Puentes*, año 2, número 5.
- Sonderéguer, M. (2001). Promesas de la memoria: justicia y justicia instaurativa en la Argentina de hoy. En Groppo B. y Flier P. (comps) *La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay*. La Plata: Al Margen.
- Sota, E. (2014). Políticas (pedagógicas) de la memoria. En *Cuadernos de Educación – Año XII, N°12*.
- Tappatá de Valdez, P. (2003). El Parque de la Memoria en Buenos Aires. En: Jelin E. y Langland V. (Comp) *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI.
- Todorov, T (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Traverso, E (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Traverso, E (2016). *La historia como campo de batalla: Interpretar las violencias del siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vecchioli, V. (2001). Políticas de la Memoria y Formas de Clasificación Social. ¿Quiénes son las “Víctimas del Terrorismo de Estado” en la Argentina? En Groppo B., Flier, P (comps) *La imposibilidad del Olvido. Recorridos de la Memoria en Argentina, Chile y Uruguay*. La Plata: Al Margen.
- Vecchioli, V. (2014). La recreación de una comunidad moral y la institución de un relato legítimo sobre los derechos humanos en la Argentina. En *Publicar*, Año XII N° XVII.
- Vecchioli, V. (2014a). La monumentalización de la ciudad: los sitios de memoria como espacios de intervención experta de los hacedores de ciudad. En *Revista Estudios Sociales Contemporáneos*, número 10.
- Verbitsky, H. y Bohoslavsky J.P (2013). *Cuentas pendientes*. Buenos Aires, Siglos XXI.

Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Vezzetti, H. (2009). *Sobre la violencia revolucionaria: memorias y olvidos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Zysman, N. (2015). *De la subversión marxista al terrorismo de Estado. Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009)*. Villa María (Córdoba): Eduvim.

7 Fuentes

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS Y CURRICULARES:

- MCyE (1993). Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

- ME (2004). Ministerio de Educación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

- ME (2006). Ministerio de Educación. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

- GCBA-ME (2009) Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Dirección General de Planteamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza. *Contenidos para el Nivel Medio*. Historia.

- GCBA-ME (2015) Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum. *Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria*.

FUENTES DOCUMENTALES:

- Consejo de Gestión del Parque de la Memoria Monumento a las Víctimas del terrorismo de Estado (2010). *Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado*. Buenos Aires. Recuperado de <http://parquedelamemoria.org.ar/materiales-educativos/>

- Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (2014) “Proyecto Afiches. Las prácticas discriminatorias hacia poblaciones migrantes”. Recuperado de <http://parquedelamemoria.org.ar/materiales-educativos/>

- Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (2015) “Jóvenes y derechos. Miradas sobre la violencia institucional en la actualidad”. Recuperado de <http://parquedelamemoria.org.ar/materiales-educativos/>
- Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (2016) “Proyecto Afiches. Juventudes en perspectiva. ¿Qué significa ser joven hoy?”. Recuperado de <http://parquedelamemoria.org.ar/materiales-educativos/>
- Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (2019) “Proyecto Afiches. Pueblos originarios y derechos humanos: luchas y resistencias ayer y hoy”. Recuperado de <http://parquedelamemoria.org.ar/materiales-educativos/>
- Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (s.f1). “30 años de democracia. La búsqueda de verdad, justicia y memoria. Serie fotográfica itinerante. Material de apoyo”. Recuperado de <http://parquedelamemoria.org.ar/materiales-educativos/>
- Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (s.f2). “Carteles de la Memoria”. Recuperado de <http://parquedelamemoria.org.ar/materiales-educativos/>
- Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (s.f3). “Itinerarios Secundaria. Dossier de actividades”. Recuperado de <http://parquedelamemoria.org.ar/materiales-educativos/>
- Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (s.f4). “Línea de tiempo. Arte y Política 1969-1983”. Recuperado de <http://parquedelamemoria.org.ar/materiales-educativos/>
- Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (s.f5). “Línea de tiempo. Política y Sociedad 1969-1983”. Recuperado de <http://parquedelamemoria.org.ar/materiales-educativos/>
- Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (s.f6). “Memoria, Arte y Derechos Humanos. Chicos y chicas en el Parque de la Memoria- Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado”. Recuperado de <http://parquedelamemoria.org.ar/materiales-educativos/>
- Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (s.f7). “Preparar una visita al Parque de la Memoria”. Recuperado de <http://parquedelamemoria.org.ar/materiales-educativos/>