



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

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.

AUTORA: Cristina Paula Gómez

DIRECTORA: Graciela Cappelletti

CO-DIRECTOR: Santiago Cueto Rúa

FECHA: Mayo 2019

Resumen

El Proyecto del Parque de la Memoria ha tenido desde el comienzo en el centro de sus preocupaciones la transmisión de la memoria a las generaciones futuras a través de la inscripción en el espacio público y de manera perdurable de los nombres de las víctimas del terrorismo de Estado junto al Río de la Plata. Con el correr del tiempo ha diseñado propuestas y estrategias para relacionarse con las escuelas y convocarlas a participar de recorridos educativos en el sitio de memoria.

En este trabajo se analiza la salida educativa como estrategia didáctica válida para el abordaje del pasado reciente y la transmisión de la memoria colectiva junto a las actividades previas realizadas en la escuela. Se busca dar cuenta de los sentidos otorgados desde el proyecto educativo a la transmisión del pasado reciente y a la memoria colectiva, analizando la propuesta a través de dos experiencias concretas en las que escuelas de nivel primario recorren el sitio. El foco está colocado en la relación de intercambio que se produce con las escuelas, los docentes y los alumnos.

Palabras clave: memoria colectiva, pasado reciente, sitios de memoria, transmisión, enseñanza, escuelas primarias.

Abstract

The Project of the Parque de la Memoria has had, from the beginning, the concern of the transmission of the memory to the future generations through the inscription in the public space and in a long-lasting way the names of the victims of the Terrorism of State next to the Río de la Plata. Over the years, it has designed proposals and strategies to mix with the schools and call to participate of the educational proposal of the institution.

This work, analyze the field trip as a valid didactic strategy, as way to tackle the recent past and the transmission of the collective memory together with the previous actions done in schools. It wants to give an account of the senses given from the educational project to the transmission of the recent past and the collective memory, analyzing the proposal through two concrete experiences in which primary level schools walk around the place. Therefore, the focus will be put on the relationship of interchange produced among the schools, the students and the teachers. In this sense.

Key words: collective memory, recent past, memorial sites, transmission, teaching, primary schools.

Agradecimientos

A las Instituciones en las que realicé el trabajo de campo en especial a la Directora del Parque de la Memoria Nora Hochbaum, por haberme dado la oportunidad de trabajar allí y experimentar la pasión, la intensidad y el compromiso con que se realizan los proyectos en ese espacio.

A los trabajadores del Parque de la Memoria que me recibieron con afecto y generosidad durante la realización del trabajo de campo.

A los miembros de los organismos de derechos humanos que forman parte del Consejo de Gestión de la institución; muy especialmente a Vera Jarach, de Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora y a Lita Boitano, de Familiares de Detenidos Desaparecidos por Razones Políticas, fuentes de inspiración y de admiración que sostienen con firmeza la importancia de los proyectos educativos y la presencia de las escuelas en los sitios de memoria.

A las escuelas en las que realicé parte del trabajo de campo, en particular a las docentes y a los alumnos por permitirme participar de las clases y facilitarme el trabajo al estar siempre dispuestos a responder preguntas e intercambiar información de manera generosa.

A los compañeros de los sitios de memoria, Virrey Cevallos y El Olimpo por su disposición durante el trabajo de campo preliminar. También quiero destacar su compromiso y el gran trabajo educativo que allí desarrollan.

A Graciela Cappelletti por su gran generosidad, sus aportes, comentarios y acompañamiento en este trabajo y a lo largo de mi carrera. Mi maestra, mi compañera, la persona que me inspira, motiva y enseña con profesionalismo y afecto.

A Santiago Cueto Rúa por su generosidad, sus aportes y comentarios rodeados de afecto y respeto.

A Celeste Adamoli por las numerosas oportunidades que me brindó de crecer profesionalmente. Agradezco haber contado con sus aportes en diferentes proyectos que movilizaron y agudizaron mi mirada sobre la enseñanza del pasado reciente. Por su inmensa calidez y sensibilidad.

Agradezco también a todos mis compañeros del Programa Nacional Educación y Memoria, con quienes a lo largo de los años hemos compartido interesantes debates y

experiencias sobre el desafío de enseñar los temas de memoria. A Cecilia Flaschland, Daiana Gerschfeld, Ignacio Amoroso, Andrea Graziano, Matías Farías, Emmanuel Kahan y Santiago Cueto Rua.

A mi amiga María Elena Barral con quien realizamos lo que fue para mí el primer trabajo sobre el pasado reciente para las escuelas secundarias de la Ciudad. Con ella experimentamos momentos de intensa creatividad y de compromiso con la enseñanza.

A Daniela Bercovich que me enseñó y acompañó con paciencia y afecto durante el proceso de escritura.

A Martín, mi compañero. Sin su apoyo y acompañamiento no hubiera sido posible recorrer este camino.

Finalmente a Simón, mi hijo, que le da sentido a todo y con quien aprendo todos los días.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. CRÓNICA Y ESPACIALIDAD DE LA MEMORIA.....	7
1.1. La memoria colectiva un proceso historizable.....	7
1.2. Un lugar para el recuerdo en la Ciudad de Buenos Aires.....	16
CAPÍTULO 2. TRANSMITIR EL PASADO RECIENTE: PROBLEMAS CONCEPTUALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS.....	22
2.1. La transmisión del pasado reciente: las escuelas, los estudiantes, los docentes.....	22
2.2. Las políticas educativas de memoria: aportes para abordar la transmisión.....	25
CAPÍTULO 3. HERRAMIENTAS CONCEPTUALES.....	29
3.1. La memoria colectiva de acontecimientos traumáticos.....	29
3.2. Los vectores de memoria: sitios de memoria.....	34
3.3. Los cruces entre educación y memoria.....	38
CAPÍTULO 4. HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS.....	40
4.1. Decisiones metodológicas.....	40
4.2. Etapas.....	43
4.3. El trabajo de campo: los participantes.....	47
4.4. Instrumentos para la recolección y el análisis de datos.....	50
CAPÍTULO 5. EL PROYECTO EDUCATIVO DEL PARQUE DE LA MEMORIA.....	51
5.1. Configuración, características, propósitos y objetivos.....	51
5.2. El lugar de enunciación y los educadores.....	56
5.3. Las salidas educativas: condiciones, dificultades y estrategias para su concreción.....	59
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA: LA VISITA AL PARQUE DE LA MEMORIA.....	62
6.1. La transmisión de la memoria y la enseñanza pasado reciente en las aulas de las escuelas primarias: preparar una visita guiada.....	62
6.2. La memoria colectiva y el pasado reciente en la visita al Parque de la Memoria.....	72

6.2.1. Monumento.....	74
6.2.2. Los niños y el Terrorismo de Estado.....	80
6.2.3. El Río de la Plata como soporte de la memoria.....	83
6.2.4. La selección de los contenidos y el intercambio con los chicos...	88
6.2.5. De la militancia, cómo se habla. ¿Se habla?.....	93
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	97
7.1. Las políticas de memoria y su poder de legitimación de las prácticas de enseñanza.....	97
7.2. La polifonía de voces para promover un encuentro significativo con el pasado.....	99
7.3. Entre las aulas y salidas educativas la expansión de los aprendizajes.....	100
7.4. Conceptos difíciles pero necesarios.....	102
7.5. Los objetos, el paisaje, la formas y las ideas.....	103
7.6. A modo de cierre.....	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
Bibliografía.....	107
Webgrafía.....	116

ANEXOS

Anexo I. Instrumentos de recolección de información empírica

1. Guía de entrevistas
 - 1.1. Guía de entrevista a docentes
 - 1.2. Guía de entrevista a educadores de sitios de memoria
2. Guía de observación
 - 2.1. Actividades previas en la escuela
 - 2.2. Recorrido educativo/salida educativa
3. Ficha de relevamiento de información preliminar sobre sitios de memoria
4. Relevamiento de imágenes

Anexo II Trabajo de Campo

1. Entrevistas realizadas
2. Observaciones realizadas
3. Sitios de memoria relevados

4. Fotografías

Anexo III Materiales Proyecto Educativo Parque de la Memoria

1. Información general
2. Materiales didácticos
3. Información sobre para realizar visitas guiadas

Anexo IV Diseño Curricular para el Nivel Primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

En primera persona

En el año 2005, cuando estaba realizando mis primeras experiencias de trabajo en la Dirección General de Currícula del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, la Directora nos encomendó a un grupo de colegas provenientes de las ciencias sociales y de la educación realizar el procesamiento didáctico de un material producido por la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y una organización de derechos humanos llamada Memoria Abierta¹.

Este material consistía en una serie de tres CD Roms que compilaban testimonios, documentos, imágenes y textos elaborados por especialistas sobre el terrorismo de Estado en la Argentina. Abarcaba desde los años previos al golpe de Estado hasta los primeros años de la transición democrática. Era un material muy interesante que ofrecía una cantidad importante de fuentes novedosas para el tratamiento del tema en el ámbito escolar.

La tarea consistió en analizar el material, seleccionar algunas fuentes, agruparlas a partir de la definición de temas de enseñanza y elaborar una serie de orientaciones para los docentes con sugerencias de actividades para implementar en las aulas.

La Directora nos pidió que pensáramos en ofrecer recortes del tema valiosos y novedosos para potenciar el trabajo que se realizaba en las aulas de las escuelas secundarias, en las clases de Formación Ética y Ciudadana e Historia². Rodeaba a este proyecto la preocupación acerca de que la complejidad de los materiales —fuentes primarias en su mayoría y testimonios— y las tensiones que genera el tratamiento de este tema en las escuelas, dificultaran su uso. En tal sentido un documento del Ministerio que legitimara su implementación se proponía como solución y como modo de promover el trabajo con el pasado reciente en las aulas.

¹ *De memoria*. Testimonios, textos, y otras fuentes sobre el terrorismo de Estado en Argentina. Memoria Abierta. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad. Subsecretaría de Derechos Humanos de la Ciudad de Buenos Aires. 2005.

² El material de referencia fue elaborado durante el año 2007 y publicado en el año 2008 por la Dirección de Currícula y Enseñanza, Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Este material, Derechos Humanos y terrorismo de Estado en la Argentina, formaba parte de la serie Aportes para la Enseñanza para el área de Educación Cívica. La coordinación del mismo fue de Graciela Cappelletti quien estaba a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza. Mi participación en la elaboración de este material como especialista fue compartida con María Elena Barral, especialista en historia y Marta García Costoya del equipo de generalistas de la Dirección.

Este trabajo fue un verdadero desafío porque implicaba escuchar una gran cantidad de testimonios de familiares, sobrevivientes (ex detenidos desaparecidos) y presos políticos, lo que nos produjo un fuerte impacto emocional a mi compañera y a mí. A la vez generó un compromiso muy fuerte con el proyecto, dada la dimensión ética y política del tema.

Mi trabajo en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en el área curricular respondía centralmente a la necesidad de incluir la perspectiva y los temas de derechos humanos en materiales de desarrollo curricular y en la definición de contenidos. Mi tarea no se limitaba a la cuestión de los derechos humanos durante la última dictadura militar, algunos años después participé junto a colegas historiadores de un proyecto de la Dirección de Currícula para la elaboración de un material interdisciplinario de Historia y Educación Cívica en el abordaje del Bicentenario de la Revolución de Mayo³. Esta experiencia fue muy intensa, ya que se desarrolló un trabajo que implicaba analizar la historia desde la experiencia de los sectores populares, recuperando sus proyectos y sus intervenciones en el devenir histórico, aun cuando hubieran quedado trancos. Mi tarea, recuperando los aportes de la educación en derechos humanos, consistió en mostrar los derechos como construcciones históricas producto de las luchas de diversos actores sociales a lo largo del tiempo.

Estas dos experiencias marcaron mi recorrido profesional, motivaron mi interés en continuar trabajando en el desarrollo de propuestas que tuvieran como eje la enseñanza de temas complejos que involucraran la historia y las memorias. En ambos casos, buscábamos romper con ciertos modos cristalizados de transmitir los contenidos para promover que las nuevas generaciones se apropien de las experiencias pasadas con sentido en el presente.

En el año 2011 comencé a trabajar en el Parque de la Memoria como Coordinadora del Área de Educación. Así comenzó el desafío de pensar desde un sitio de memoria el abordaje del pasado reciente y surgieron nuevas preguntas: ¿Qué memorias se transmiten? ¿De quiénes son estas memorias? ¿Qué acontecimientos históricos ayudan a explicar lo ocurrido durante la última dictadura? ¿Qué decir sobre la militancia de los desaparecidos? ¿Es posible hablar de la lucha armada con los chicos y chicas? ¿Qué saben del pasado reciente? ¿Hay que contarles todo? ¿Qué

³ Este material fue coordinado por Gaciela Cappelletti y María Elena Barral, que además elaboró los contenidos. Silvia Ratto y yo participamos en el desarrollo de los mismos. En enero del año 2010 estando listo para imprimir, las autoridades ministeriales cuestionaron el contenido del material y finalmente no fue publicado. Debido al impacto de esta medida se generaron varias acciones de protesta. Los sindicatos UTE y CTERA imprimieron una serie de ejemplares que fueron presentados en la Feria del Libro de ese año.

hacen en las escuelas antes de visitar un sitio de memoria? ¿Qué dicen las familias sobre este tema?

En ese momento, el Parque tenía una propuesta de visitas guiadas con un guion que funcionaba como relato institucional para todas las áreas. El interés estaba puesto en mostrar el lugar, describir el Monumento y las esculturas en base a las intenciones e ideas de los promotores del proyecto: familiares de víctimas del terrorismo de Estado, allegados y ex compañeros de militancia. Este guion daba cuenta del proyecto con algunas definiciones acerca de qué fue lo que pasó y cómo había que contarlo, con un acento fuerte en las miradas y memorias de los familiares de las víctimas apoyada centralmente en las narrativas construidas por los organismos de derechos humanos. Producto de discusiones, reflexiones y debates al interior de los organismos que gestionaban el proyecto, comenzó la tarea de incluir la reflexión pedagógica para armar un proyecto educativo que tuviera un destinatario concreto: las escuelas, alumnos y docentes.

Formé parte de esta iniciativa hasta el año 2015, luego tomar distancia me permitió avanzar en la definición del tema de esta tesis. Muchas preguntas habían quedado sin resolver y otras sin formular. En especial aquellas que implicaban despojarse afectiva y emocionalmente del lugar y de las personas, incluso de los familiares que participan en la ejecución de las políticas de memoria, para poder analizar el proyecto educativo en el marco de los procesos de construcción de memorias del pasado reciente de una sociedad.

Esto implicó inscribir el análisis del proyecto educativo en la tradición de estudios del campo de la memoria y del campo de la educación recabando antecedentes y construyendo un marco teórico adecuado en el cual las áreas de estudio se entrecruzan. Asimismo se ideó un marco metodológico que posibilita poner en juego la observación participante y las entrevistas abiertas y en profundidad, como herramientas de análisis. También se decidió adoptar una perspectiva procesual que permite seguir las prácticas de los actores y comprender sus contextos institucionales como elementos distintivos para captar, a través del análisis situado, lo específico del caso estudiado.

En cuanto al trabajo de campo, los vínculos construidos durante la experiencia laboral previa permitieron allanar el camino de acceso a las fuentes de información. Por otra parte, el contacto diario con la gestión de diversos sitios de memoria permitió conocer de cerca los procesos político-institucionales de producción de las políticas de memoria. Especialmente, la presencia e incidencia de determinados actores sociales, las tensiones y las disputas, que supone

un proceso de selección y apropiación de determinadas representaciones sociales en las que se ponen en juego los sentidos otorgados al pasado reciente.

En este trabajo se describe y analiza el proyecto educativo a través de dos experiencias concretas de trabajo con escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resulta interesante observar el proyecto en funcionamiento y la relación con los sujetos que lo llevan adelante en las escuelas, los alumnos y los docentes. La visita al sitio de memoria se considera parte de una serie de acciones generadas en las escuelas para la transmisión-construcción de memorias y la enseñanza del pasado reciente. Al mismo tiempo, propicia el encuentro entre dos instituciones que funcionan con lógicas diversas en pos de un objetivo común.

Las experiencias con escuelas primarias fueron seleccionadas a partir de la hipótesis de que las investigaciones sobre temas de memoria y pasado reciente son más escasas en este nivel que las referidas al nivel secundario. Esto fue observado en la etapa preliminar de la investigación durante el proceso de construcción de antecedentes.

En relación con las prácticas educativas en el Parque de la Memoria, se indagó sobre la transmisión-construcción del pasado reciente en el marco de la institución, lo cual requirió analizar y describir procesos, así como caracterizar los documentos y registros en que se expresa el proyecto institucional y educativo.

El programa educativo está inscripto en una trama institucional compleja dentro de un proceso social de construcción de la memoria colectiva, que requiere ser historizado. En el caso del Parque de la Memoria, la complejidad institucional está dada por la participación de diversos actores en la gestión, instituciones de la sociedad civil, organismos de derechos humanos, y el Estado a través de diversos órganos.

En este sentido, el concepto de territorio de memorias busca abrir los sentidos y las clasificaciones sobre el pasado en clave de conflicto o disputa (da Silva Catela: 2009). Los sitios de memoria son el producto de una batalla por la memoria, la verdad y la demanda constante de justicia, que no termina con la construcción del sitio sino que adquiere nuevo impulso en cada una de sus acciones.

Sobre la base de ese marco, se describen y analizan los discursos de los educadores, la interacción con los grupos, con los docentes, el trabajo con la materialidad, el Monumento, las obras de arte y el paisaje. Se observan los modos en que se relacionan los elementos simbólicos con los conceptos, y la información con las emociones. Se indaga en los conflictos que se

generan durante los recorridos guiados y los modos en que son resueltos. Se observan las complejidades en el abordaje del tema con chicos y chicas de la escuela primaria, si la experiencia da cuenta de indicios de procesos de reelaboración del pasado reciente con sentido para las generaciones más jóvenes, o solo se reproducen formas cristalizadas que obstaculizan los procesos mencionados.

Para el análisis de las experiencias concretas del proyecto educativo fue necesario extender el trabajo de campo hacia las escuelas participantes, en especial hacia los grupos de alumnos y docentes que realizarían las visitas. Esto implicó observar, describir y analizar cómo los docentes preparan la salida educativa al sitio de memoria y qué pasa con los alumnos en esas actividades. ¿Por qué realizan una salida educativa para trabajar este tema? ¿Por qué los docentes eligen el Parque de la Memoria? ¿Qué memorias se transmiten? ¿Qué contenidos se seleccionan? ¿Cómo se abordan? ¿Qué preocupaciones o dificultades tienen los alumnos para entender los temas?

Así se indagó sobre la transmisión-construcción de este pasado en la escuela, como institución central encargada de los procesos de transmisión cultural a las nuevas generaciones, con el objetivo de captar las formas en que se transmite esta parte del pasado en el aula a partir de los discursos, las actividades, los materiales y recursos utilizados y la interacción con los alumnos. También se buscó conocer si el tratamiento de esta temática genera conflictos institucionales con la comunidad educativa y, de ser así, cómo son resueltos por los docentes.

La experiencia concreta en la que una escuela, un docente, un grupo de alumnos, participan de un proyecto educativo en un sitio de memoria permite situar las prácticas educativas que allí se realizan en el marco de un proceso más amplio de prácticas de transmisión del pasado reciente en la sociedad, ya que involucra dos instituciones relevantes en los procesos de transmisión y reproducción de la cultura: el sitio de memoria y la escuela.

El objetivo del trabajo fue entonces, identificar, describir y analizar cómo se construye-transmite la memoria colectiva acerca del pasado reciente en las prácticas educativas en el Parque de la Memoria, en particular en las visitas guiadas en diálogo con lo que sucede en las escuelas.

En este sentido se plantea un interrogante que enmarca la investigación: ¿Cuál es el aporte de los sitios de memoria en los procesos de transmisión intergeneracional teniendo en cuenta la labor de las escuelas e interactuando con ellas?

En el capítulo 1 se presenta el Parque de la Memoria en el marco de los procesos sociales de construcción de memorias del pasado reciente en Argentina. En el capítulo 2 se analizan los antecedentes a través de un recorrido de publicaciones, investigaciones y políticas educativas vinculadas a la transmisión del pasado reciente. En el capítulo 3 se definen las herramientas teóricas, las categorías de memoria colectiva, transmisión y enseñanza, vectores de memoria. En el capítulo 4 se desarrolla el marco metodológico encuadrado dentro del estudio de casos.

A lo largo del proceso de la investigación se utilizaron las herramientas teóricas para analizar la memoria como proceso subjetivo inscripto en una trama social, los sitios de memoria en el marco de los procesos sociales de elaboración del pasado reciente y la potencia de éstos como vectores de memoria. Asimismo, se recurrió a aportes del campo de la didáctica general y específicamente vinculada con la educación a través del patrimonio en museos. Se consideraron también algunos problemas generales vinculados con la transmisión desde este campo del conocimiento.

Las estrategias metodológicas adoptadas se enmarcan en el estudio de casos. Esto implica que lo que señala para la experiencia de este sitio con estas dos escuelas no puede ser extendido a otras escuelas ni a otros sitios pero puede ofrecer herramientas para pensar qué sucede en experiencias similares a estas.

En los capítulos 5 y 6 se despliega el estudio de caso. Se realiza la descripción y análisis de los datos relevados-construidos a lo largo del trabajo de campo. Se analiza el tratamiento del pasado reciente en el marco de las acciones previas a la salida educativa y durante la misma, las formas del recuerdo y los sentidos otorgados a la memoria colectiva del pasado reciente. El capítulo comienza por una descripción y análisis del proyecto educativo del Parque de la Memoria Monumento a las Víctima del terrorismo de Estado. Luego se describe las escuelas y los grupos de escolares participantes y la experiencia de la visita a sitio de memoria. Finalmente en el capítulo 7 se presentan las conclusiones generales y algunas particularidades de la experiencia que pueden contribuir a la reflexión sobre las prácticas educativas en los sitios de memoria.

CAPÍTULO 1. CRÓNICA Y ESPACIALIDAD DE LA MEMORIA

1.1. La memoria colectiva, un proceso historizable

Con la llegada de la democracia, en todos los países de Latinoamérica que habían atravesado dictaduras militares, se crearon paulatinamente según los procesos sociales y políticos de cada país, sitios de memoria que, con formatos y contenidos diversos, han permitido reconstruir parte de los hechos ocurridos, reparar simbólicamente a los familiares, homenajear a las víctimas, y favorecer la elaboración de memorias sobre el pasado dictatorial. La multiplicidad de experiencias es elocuente: se crearon sitios en predios donde se habían cometido graves violaciones a los derechos humanos y cuya materialidad es testimonio de los crímenes ocurridos, y también en lugares paradigmáticos de la represión, de la resistencia, de la militancia e incluso, en lugares que no tienen una relación física con lo sucedido pero que son significativos para una comunidad. Estos lugares permiten evocar el recuerdo e impulsar procesos de construcción y de transmisión de memorias vinculadas a un pasado doloroso a las generaciones futuras.

En Argentina desde finales de los años ochenta y hasta mediados de los años noventa existió un rechazo generalizado por parte de los organismos de derechos humanos a propuestas de carácter museístico o memorialísticas dirigidas a preservar y promover la memoria pública sobre los desaparecidos⁴.

La agenda del movimiento de derechos humanos estuvo atravesada por las emergencias coyunturales. En los años ochenta, el centro de la atención estuvo puesto en la necesidad de sostener un discurso público que disputara la permanente falsificación de los hechos por parte de los sectores castrenses y otros actores sociales vinculados a estos grupos mediante la obtención

⁴ La Asociación Madres de Plaza de Mayo liderada por Hebe de Bonafini, la Asociación de Ex-Detenidos Desaparecidos (AEDD) e HIJOS Capital manifestaron su desacuerdo con varias iniciativas memorialísticas, incluida la construcción del monumento a las víctimas del terrorismo de Estado que formaba parte del proyecto de la realización del Parque de la Memoria. La negativa de la Asociación a individualizar a los desaparecidos se traduce en la ausencia de los nombres de las víctimas en sus manifestaciones públicas. Esta negativa tiene expresión simbólica en la ausencia del bordado con el nombre de sus hijos en los pañuelos y en las fotos con que acompañan las manifestaciones públicas. La Asociación Madres de Plaza de Mayo había tenido históricamente además una actitud confrontativa con el Estado. Desde los años ochenta comenzaron a concebir y reivindicar las luchas de los años sesenta y setenta y se mantuvieron al margen de todas las iniciativas en las que participaba el Estado. Esto cambia a partir del año 2003 con los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández.

de justicia⁵. Como señala Santiago Cueto Rúa (2016), el campo de los derechos humanos se fue construyendo a lo largo del tiempo⁶, a partir de las demandas que se le formularon al Estado pero también, y fundamentalmente, en relación con las disputas de posiciones al interior del mismo.

Al interior de este campo, se daban diversas discusiones que tenían como centro el debate acerca de cómo nombrar públicamente lo acontecido y a las víctimas, los desaparecidos y asesinados.

Por su parte el Estado en los años ochenta, durante el gobierno de Raúl Alfonsín, asumió un rol muy importante en materia de derechos humanos. Sus decisiones en torno al proceso de búsqueda de verdad y justicia generaron conflictos, debates y disputas con el Estado y al interior del campo de los derechos humanos. Las principales acciones del gobierno fueron la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) en el año 1984 y el Juicio a las Juntas en el año 1985 que posibilitó el enjuiciamiento de una serie de actores protagonistas de la represión ilegal, principalmente los militares de alto rango, y también a algunos miembros de la dirigencia de las organizaciones armadas. Como analiza Emilio Crenzel (2008) la posición estatal en los años ochenta sobre lo acontecido durante la dictadura, está plasmada en el prólogo del Informe “*Nunca Más*”.

Este proceso fue interrumpido por diversos acontecimientos y demandas de los sectores castrenses que lograron que el gobierno limitara las acciones de justicia a través de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, en los años 1986 y 1987 respectivamente.

En la década del noventa, una serie de acontecimientos que buscaron legitimar las acciones de las fuerzas armadas durante la dictadura tuvieron lugar en la escena pública⁷. El

⁵ Esta necesidad fue producto de diversas expresiones en el espacio público con planteos favorables a la dictadura, solicitadas, declaraciones en medios de comunicación, expresiones de malestar entre las jerarquías de las Fuerzas Armadas. A pesar de la Ley de Punto Final 23.456 (1986), tuvo lugar el levantamiento militar de Semana Santa en abril de 1987 y luego la Ley de Obediencia Debida 23.521 (1987).

⁶ Se pueden distinguir diferentes etapas, los años ochenta y los años noventa que se extienden hasta el año 2003. Con la llegada de Néstor Kirchner al poder, comienza una nueva etapa en la que el Estado asume un rol protagónico en el campo de los derechos humanos y si bien no se anulan las disputas al interior del mismo, hay un reposicionamiento de los actores, que produce nuevas prácticas y discursos. Cueto Rúa analiza un corpus de textos considerados como la punta de lanza de una prolífica producción bibliográfica que indagó sobre la naturaleza de los organismos de derechos humanos. Los textos analizados son de intervención política por el tipo de debates que reponen ligados a la coyuntura de la salida de la dictadura. Otros de corte académico por las preguntas que se plantean y por el rasgo analítico que los define, y otros son más bien descriptivos o incluso algo prescriptivos.

⁷ Una serie de hechos acaecidos en la esfera pública explican esta activación de la acción de los organismos de derechos humanos: el intento del entonces presidente Carlos Menem de ascender a los capitanes de Fragata Antonio Pernías y Juan Carlos Rolón, frenado por la Cámara de Senadores debido a la participación que ambos habían tenido

Estado había garantizado la impunidad con los indultos presidenciales dictados en los años 1989 y 1990 que dejaron en libertad a los condenados en el Juicio a las Juntas.

En ese contexto, los organismos de derechos humanos junto a diversos actores sociales e instituciones a partir del año 1995 lograron reencauzar la lucha, impulsando la movilización y el debate sobre el pasado⁸. Lo hicieron a través de actos de homenaje, artículos periodísticos, estudios académicos y manifestaciones artísticas. Los ejes fueron la reivindicación de la movilización política y social y el homenaje a las víctimas. Varios autores sostienen que en Argentina entre los años 1995 y 1996, se produce un “boom” de la memoria (Crenzel, 2008; Oberti y Pittaluga, 2006; Lvovich y Bisquert, 2008; entre otros).

Una de las acciones que da cuenta de esta emergencia de la memoria, fue la movilización del 24 de marzo de 1996, fecha en la que se cumplían 20 años del golpe militar. Esta movilización contó con una amplia participación de distintas organizaciones políticas, sociales, sindicales y de personas independientes que asistieron masivamente a la Plaza de Mayo.

Esta y otras acciones fueron amplificadas por la intensa participación de los medios de comunicación en su difusión. En 1998 se transmitió por la televisión abierta en canal trece a las 22 horas el documental: “ESMA: el día del juicio”⁹, acerca del centro clandestino de detención más grande en la ciudad de Buenos Aires, en el que un nieto recuperado relataba en primera persona su experiencia (Feld, 2002).

Ese mismo año, los organismos amparados por el derecho a la verdad, promovieron juicios en países como España, Francia e Italia para que a través de la justicia se produjera información en torno al destino de las víctimas. En sentido contrario, el gobierno nacional

en la represión ilegal; las declaraciones del ex marino Adolfo Scilingo en las que confesaba su participación en los “vuelos de la muerte”; la autocrítica del entonces Jefe del Ejército Martín Balza por la responsabilidad de la institución que dirigía en la que hablaba de represión clandestina.

⁸ Elizabeth Jelin (2017) señala que luego del dictado de los indultos, el gobierno de Menem buscó limitar su impacto político mediante una política de derechos humanos cuya línea principal fueron las reparaciones económicas con base en los lineamientos internacionales en la materia. Esto implicó un debate al interior del campo de los derechos humanos donde nuevamente quedaron expuestas diferencias constitutivas de cada uno de los organismos. Por un lado, estuvieron ocupados en procesar el impacto de los indultos y por el otro, en discutir las posiciones que iban a asumir frente a la política de reparaciones, en tanto se consideraba una resignación de la demanda por justicia.

⁹ El programa alcanzó 23,8 puntos de rating. En una nota del diario La Nación señalaban: “‘ESMA: el día del juicio’, no sólo compitió, sino que superó en cantidad de espectadores a ‘El show de Videomatch’” ese día midió 20,9 puntos de rating. <http://www.lanacion.com.ar/108328-el-programa-sobre-la-esma-tuvo-alto-rating>. Consultado: 9/3/2017.

sancionó un decreto en el que se ordenaba la demolición de la ESMA¹⁰, sitio emblemático de la represión y material probatorio de los crímenes. El Poder Judicial, por su parte, reconoció la obligación del Estado de resguardar sitios y archivos a ellos vinculados, que pudieran contribuir con el esclarecimiento de los crímenes de lesa humanidad. Un ejemplo fue la declaración judicial de inconstitucionalidad del decreto presidencial que ordenaba la demolición de la ex ESMA. Dicha decisión también ordenó resguardar cualquier documentación o testimonio que pudiera aportar datos para la reconstrucción de la verdad, a la vez que reconoció el carácter de patrimonio cultural de esos sitios¹¹.

Por otra parte, a mediados de los años noventa aparecen nuevos organismos de derechos humanos, los organismos legitimados públicamente hasta entonces eran los llamados “organismos históricos”¹². La agrupación HIJOS (hijos e hijas por la identidad y la justicia contra el olvido y el silencio), integrada por hijos de desaparecidos, asesinados, presos políticos, exiliados, tuvo una fuerte presencia ya que renovó el reclamo de justicia a través de nuevas prácticas y un discurso que incorporaba la dimensión política de los detenidos desaparecidos mediante la reivindicación de la militancia y la filiación ideológica (Bonaldi, 2006. En Jelin, 2017:144).

También surgen la Asociación Buena Memoria y Memoria Abierta. Esta última es una alianza de organismos de derechos humanos históricos, reunidos con un objetivo específico de promover la memoria mediante la creación de archivos. Esta forma de organizarse permitió poner

¹⁰ Mediante el Decreto presidencial 8/98, se disponía el traslado de las instalaciones de la ESMA. El predio, previa demolición de los edificios, se destinaría a un espacio verde de uso público donde se emplazaría un “símbolo de la unión nacional”. Esta medida motivó el repudio de los organismos de Derechos Humanos y de amplios sectores de la sociedad civil. Asimismo, un grupo de familiares presentó ante la justicia una acción de amparo. Ese mismo año la Justicia Federal hizo lugar al reclamo y reafirmó que en virtud de sus obligaciones internacionales, el Estado es responsable de otorgar una respuesta sobre el destino de los desaparecidos a la sociedad y a los familiares de las víctimas.

¹¹ Los Principios del MERCOSUR disponen una serie de pautas para preservar el valor probatorio de estos espacios, a la vez que establecen la obligación de los Estados de garantizar la disponibilidad y accesibilidad de mecanismos judiciales y administrativos para que cualquier interesado pueda solicitar la preservación de predios identificados como escenarios del terror estatal. XXII RAADDHH, de 2012. Ver: Acta/MERCOSUR/XXIIRADDHH/ATAN2/12. Por su parte, esta decisión fue ratificada por los Presidentes y Presidentas del bloque regional, quienes manifestaron que este documento funcionará como una guía orientadora de las políticas públicas de los gobiernos del MERCOSUR en la materia (Ref. Párr. 32 del Comunicado de la Cumbre de Jefes de Estado del MERCOSUR y Estados Asociados, que tuvo lugar en la ciudad de Brasilia, República Federativa de Brasil, los días 6 y 7 de diciembre de 2012).

¹² La génesis de esta clasificación organismos históricos y nuevos organismos, como señala Cueto Rúa (2016), puede ubicarse en el texto publicado en 1985 por Luis Veiga que analiza un conjunto de organismos de derechos humanos que serán canonizados como los “ocho históricos”.

el foco y recoger una preocupación que venían planteando varios organismos, acerca de la pérdida de información y registros con el paso del tiempo. Estos dos organismos —Buena Memoria y Memoria Abierta— tendrán un rol clave en las iniciativas de memoria en el espacio público de la Ciudad de Buenos Aires.

En los años noventa el movimiento de derechos humanos y sus luchas se encuentran legitimados en el espacio público. Comienza a ser visible el impacto de esto en la cultura política y en la generación de consensos acerca de la condena a los responsables, la extensión de la categoría de derechos humanos y en el modo de nombrar lo que sucedió como una violación a los derechos humanos por parte del Estado, y no como una guerra (Cueto Rúa, 2016). Cabe señalar que durante los años de la dictadura, el discurso de la guerra no fue un discurso exclusivo de las Fuerzas armadas. Como señala Crenzel, a partir del Operativo Independencia, “La idea de un país en guerra no era patrimonio exclusivo de las Fuerzas Armadas y la guerrilla y parecía traducirse en la diversidad de acontecimientos de violencia política” (Crenzel 2008:31).

En este mismo sentido, como devela Guglielmucci (2013), la idea de mantener viva la memoria y homenajear a las víctimas era un objetivo que estaba presente en la sociedad a fines de los años noventa y que se manifestaba con distintas expresiones¹³. Estas daban cuenta, de la diversidad en relación con la organización, actores, contenidos y dispersión espacial. En general estas acciones buscaron recordar y homenajear en los ámbitos de pertenencia social o de militancia de los desaparecidos, lo cual dio como resultado un amplio abanico de expresiones y visiones sobre el pasado. Si algo en común es posible encontrar en esta diversidad es la motivación: instalar el recuerdo de las víctimas en la esfera pública interviniendo de un modo visible el espacio público para asegurar el recuerdo más allá del tiempo.

¹³ En 1996, un grupo de vecinos del barrio de Saavedra nombró Plaza Madres del Pañuelo Blanco al espacio remanente de la autopista 3 en la Av. Dr. Ricardo Balbín y Donado. Los mismos vecinos sostuvieron el homenaje y construyeron la plaza. En el barrio de Agronomía, en el predio de la Facultad de Agronomía y Veterinaria se inauguró en 1997 el Bosque de los Derechos Humanos por iniciativa de la Comisión de Derechos Humanos del centro de Estudiantes de la Facultad de Agronomía y Veterinaria que contiene un cartel que dice: “A nuestros compañeros desaparecidos. Para que sirva como sitio de memoria y la toma de conciencia porque nunca debe volver a ocurrir. Para mantener viva la esperanza en la justicia verdadera”. En el barrio de Villa Pueyrredón, en 1997 las autoridades de la Escuela Secundaria N° 1 que no tenía nombre, propusieron que los alumnos, padres y profesores votaran uno. El nombre elegido fue Rodolfo Walsh y se colocó una foto del periodista asesinado por la última dictadura militar con una leyenda: “No lo recordamos solo por su final”. El 2 de octubre de 1997 el Concejo Deliberante de la Ciudad aprobó por ordenanza 52040/CJD/97 la denominación de la escuela. Estos son algunos ejemplos de los muchos que se encuentran registrados en el libro publicado por Memoria Abierta (2010) *Memorias en la ciudad: señales del terrorismo de Estado en Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.

La mayoría de los organismos históricos comenzaron a participar activamente de las iniciativas conmemorativas, sin embargo no hubo un acuerdo generalizado de todos los organismos debido a las diferencias que mantienen desde su conformación.

La memoria social sobre el terrorismo de Estado se construyó principalmente a partir de las acciones del movimiento de derechos humanos y de otros actores sociales, como resistencia ante las diferentes formas de clausura del pasado, silencio, olvido e impunidad y como necesidad frente al desafío de la transmisión a las nuevas generaciones¹⁴.

La actividad de los organismos de derechos humanos fue y es de innegable relevancia en tanto demandantes frente al Estado, e incluso como emprendedores y promotores de sus acciones. Lo cual incluye no solo las presentaciones judiciales sino también el activismo que permitió que de manera sistemática se llevaran adelante otro tipo de iniciativas como las conmemorativas y la recuperación y preservación de archivos y de lugares de la represión. Las iniciativas en predios, edificios y lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención, realizada por los actores que protagonizaron las luchas por la memoria, designan su tarea como “recuperación”. Esta categoría, más allá de su significado literal, alude a una acción reivindicativa que abarca una serie de sentidos entre los cuales se encuentra “operar como vehículos en la tarea de la transmisión de la memoria hacia las próximas generaciones; resignificar y transformar ese lugar de muerte en un espacio que alberga nuevos proyectos vitales, creativos, artísticos y culturales” (Feld, 2011:13 en Fleury, B. y Jaques, W). Asimismo, con el desarrollo de las diversas acciones, quedó expuesta la heterogeneidad, las divergencias políticas e incluso estratégicas existentes entre los organismos, que en algunos casos se profundizaron (Jelin, 2017).

Los organismos de derechos humanos y los actores que comparten sus demandas, coinciden en la importancia de la defensa de los derechos humanos y en el valor de la memoria, pero difieren acerca de qué entender por derechos humanos, qué tipo de memoria recordar, cómo transmitirla, cómo hablar de las víctimas. Estas cuestiones se incluyen entre las disputas propias del campo y se expresan en los sitios de memoria con ciertas particularidades, como se verá en el caso del Parque de la Memoria.

¹⁴ Es importante señalar que en la Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires, La Plata y otras ciudades del interior como Rosario y Córdoba se extendió la legitimidad de la lucha, el lenguaje y las estrategias de memorialización de los Organismos de Derechos Humanos. No ocurrió lo mismo en otras ciudades del interior que realizaron otros recorridos y desplegaron otras estrategias.

Como señala Ezcurra (2017) a partir del año 2003, la relación de los organismos de derechos humanos con el Estado cambia. Surge un gobierno que le da centralidad material y simbólica a las políticas de derechos humanos. La histórica dinámica de confrontación con el Estado se transforma no sin conflictos y resistencias, para dar lugar a la emergencia de un nuevo relato y relación con las instituciones del Estado al recuperar a la historia reciente en el discurso y la agenda política¹⁵.

Especialmente, durante los años 2003 a 2007 las políticas públicas relativas al pasado reciente fueron una herramienta de consenso y de construcción política. Como se señala a lo largo de este capítulo, las políticas de memoria se venían desarrollando desde el regreso a la democracia y con un fuerte impulso en la Ciudad de Buenos Aires en los años noventa. Cueto Rúa (2016), explica que la relación entre los gobiernos y los organismos de derechos humanos y otros actores sociales como los académicos se abre en 1999 con la llegada de Aníbal Ibarra a la Jefatura de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y se profundiza en el año 2003 a nivel nacional, con la asunción de Néstor Kirchner. Lo novedoso de este momento es la centralidad que adquieren a nivel nacional¹⁶. El proceso de revalorización de ese pasado, le dio sentido e impulso a las políticas gubernamentales en el marco de un proyecto político nacional.

A modo de ejemplo, en el período mencionado, se emprenden una serie de políticas públicas vinculadas a abordar el pasado reciente que implican distintas áreas del Estado, la disposición de presupuesto y la creación de instituciones. Entre ellas podemos destacar, la creación del Archivo Nacional de la Memoria en el año 2003. En el año 2004 la creación de la Unidad Especial de Investigación de la Desaparición de Niños en la dictadura y la creación del Fondo de Reparación Histórica para localización y restitución de niños secuestrados o nacidos en cautiverio. La presentación del proyecto de creación el Museo Nacional de la Memoria en la Ex ESMA concluido en el año 2015. La declaración de Monumento Histórico a la Casa Mariani-Teruggi y Bien de Interés Histórico Nacional al Archivo Nacional de la CONADEP. Se

¹⁵ En su trabajo Ezcurra, clasifica al proceso de construcción de la memoria desde el Estado tomando las ideas de varios trabajos de la siguiente manera: en los primeros años de democracia luego de la última dictadura militar, se estableció una memoria de tipo ciudadana y conciliatoria (González Leegstra, 2009), en los años noventa comenzó un período de memorias silenciadas (Pollak, 1990 citado en Lifschitz, 2012), pero a partir del año 2003 se una memoria de carácter eminentemente político y confrontativo. (2017:48).

¹⁶ En este sentido Vecchioli (2001) y Guglielmucci (2013) señalan cómo se va construyendo el proceso de institucionalización de la memoria. Un ejemplo claro de esto, es la creación del Parque de la Memoria en la Ciudad de Buenos Aires y la Comisión Provincial por la Memoria en la Provincia de Buenos Aires.

estableció al 22 de octubre como el Día Nacional del Derecho a la Identidad y el 24 de marzo como feriado por el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. En 2006 se sancionó la Ley de Nacional de Educación que incluye como prioridad los derechos humanos, el pasado reciente y la construcción de la memoria colectiva¹⁷ Se impulsan ese año las acciones del Programa Nacional Educación y Memoria mediante la elaboración de materiales para la enseñanza y la puesta en marcha de diversos dispositivos para poder configurar una política pública de enseñanza del pasado reciente desde una perspectiva nacional y federal. Esta política comprende también la formación docente y la inserción curricular de la temática a través de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios que fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación y las autoridades educativas de las jurisdicciones entre 2004 y 2012, donde están presentes los temas de memoria, pasado reciente y derechos humanos. Se tomaron medidas de alcance internacional, en el año 2007 se aprobó la Iniciativa Latinoamericana para la identificación de desaparecidos y la Convención Internacional para la Protección de las Personas contra las desapariciones forzadas.

En este contexto durante el año 2007, en la Ciudad de Buenos Aires se finalizan las obras de construcción del Monumento a la Víctimas del Terrorismo de Estado en el Parque de la Memoria y asisten a su inauguración el presidente Néstor Kirchner y la entonces senadora Cristina Fernández acompañando al jefe de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Aníbal Ibarra. Asimismo, en el año 2015 se declara el Parque de la Memoria y el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, monumento histórico nacional por el Congreso Nacional.

En cuanto las políticas de memoria y los sitios de memoria, se desarrolló una intensa actividad a cargo de la Dirección Nacional de Sitios de Memoria que depende de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, que implicó la preservación, señalización y descripción de los

¹⁷ El artículo 3° que “la educación es una prioridad nacional y se constituye como 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 libertades fundamentales...”. El artículo 92 de la misma Ley detalla: “Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: “a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad. b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional. c) 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° 25.633”.

sitios de memoria de todo el país. La articulación entre jurisdicciones y el Estado nacional de la gestión de estas políticas se realizó a través de la Red Federal de sitios de memoria.

Esta descripción si bien es extensa no recoge la totalidad de medidas y gestos simbólicos desarrollados entre los años 2003 y 2015 en relación al pasado reciente, que implicaron huellas profundas, como veremos en el sistema educativo en este trabajo, y también en otros ámbitos como, en la justicia, en las instituciones públicas y en la ciudadanía.

El campo de los derechos humanos se vio interpelado como señala Ezcurra (2017) los sentidos que estructuraron históricamente su discurso, fueron reelaborados y resignificados en políticas públicas concretas. Esto implicó una redefinición de la relación histórica que los organismos de derechos humanos habían tenido con el Estado y una forma inédita de construcción de una memoria pública sobre el pasado reciente.

La aceptación y difusión de principios a nivel internacional¹⁸ sobre las obligaciones de los Estados en materia de derechos humanos, en especial el deber de reparación en el plano material y simbólico a las víctimas, a sus familiares y a la sociedad en su conjunto puede señalarse como otro de los factores que explican la cantidad de iniciativas conmemorativas que tuvieron y tienen lugar en Argentina, en especial aquellas que implicaron demandas hacia el Estado por su responsabilidad en los crímenes cometidos.

La preservación de los predios donde se cometieron graves violaciones a los derechos humanos y la creación de sitios de memoria vinculados a esos sucesos, son herramientas de política pública a disposición de los Estados para cumplir sus obligaciones en materia de justicia, verdad, memoria y reparación. Además de brindar reparación simbólica a las víctimas y vehicular los procesos de memoria, estos espacios contribuyen en muchos casos a los procesos de enjuiciamiento por crímenes de lesa humanidad al posibilitar la reconstrucción y la comprobación de las prácticas represivas.

¹⁸ En la Resolución 60/147 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 2005 se condensan diversos principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones. Esta resolución no crea nuevas obligaciones para los Estados sino que recupera lo establecido en diversos tratados internacionales sobre derechos humanos a fin de promover su cumplimiento en la realidad. En el apartado IX sobre la reparación de los daños sufridos por las víctimas incluye entre las obligaciones de los Estados en el punto 22 apartado g) “La conmemoración y homenaje a las víctimas”, como así también en el punto 23 e) “La educación, de modo prioritario y permanente, de todos los sectores de la sociedad respecto de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario”.

1.2. Un lugar para el recuerdo en la Ciudad de Buenos Aires

El 10 de diciembre de 1997, un grupo de organismos de derechos humanos, presentó el proyecto para la creación del Monumento y el Parque escultórico a la Legislatura porteña. Contaron con la colaboración de algunos legisladores con quienes tenían ciertos lazos vinculados a trayectorias de vida y de militancia, como así también con el apoyo de aquellos que tenían afinidad en cuanto al compromiso moral y los sentimientos que movilizaba el rendir homenaje a los desaparecidos. La amplia aceptación de este proyecto fue entendida por los actores que lo impulsaron como una especie de deuda moral de la sociedad y del Estado con las víctimas y sus familiares (Vecchioli: 2001, Guglielmucci: 2013).

Luego de la aprobación preliminar por la Legislatura y la celebración de la audiencia pública el proyecto fue convertido en ley el 21 de julio de 1998. Con la sanción de la Ley 48/98 se dispuso la construcción y se le dio un marco institucional a las tareas que venían realizando los promotores del proyecto a través de la creación de la Comisión Pro-monumento. “La Comisión Pro-Monumento es precisamente la expresión de este espacio de encuentro entre 'familiares de las víctimas', 'diputados', 'compañeros de militancia', 'representantes de organismos de DDHH', 'expertos', 'sobrevivientes de la dictadura', 'funcionarios públicos', 'asesores' y 'miembros de la generación del 70', un espacio a partir del cual unos y otros se consagran y reconocen como agentes legítimos dentro del campo de los DDHH” (Vecchioli 2001:7)

Al momento de la sanción de la ley, varios de los organismos históricos como Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas estaban involucrados en el proyecto y habían participado activamente de los acuerdos básicos para su elaboración. Entre ellos pautaron que en el Monumento debían estar los nombres de los desaparecidos y asesinados y que debía considerarse a las víctimas de la violencia estatal anteriores al golpe de Estado de 1976.

Como se señalara anteriormente existían algunas coincidencias entre los organismos de derechos humanos en torno al amplio consenso sobre la necesidad de preservar la memoria, pero también había diferencias. En el caso del Parque de la Memoria, a estas disputas se suman las posiciones de otros actores que intervinieron en la gestación y puesta en marcha del proyecto. Vecchioli observa esta tensión en las tareas cotidianas desarrolladas al interior de la Comisión Pro-Monumento. “El propósito común de inscribir los nombres de las víctimas no tiene un

sentido unívoco para los legisladores, familiares de las víctimas y representantes de organismos de DDHH que participan del proyecto.” (Vecchioli, 2001:2)

El proyecto también fue objeto de impugnaciones. Algunos organismos de derechos humanos como la Asociación Madres de Plaza de Mayo, HIJOS y la Asociación de Ex-Detenidos Desaparecidos sostuvieron —aún con la sanción de la ley— su rechazo¹⁹ a esta y otras iniciativas de carácter conmemorativo (Guglielmucci: 2013).

En el acto realizado para la colocación de la piedra fundamental de la construcción del Parque, la Asociación Madres de Plaza de Mayo y algunos integrantes de la Asociación de Ex-Detenidos Desaparecidos y de HIJOS se convocaron en el lugar para manifestarse (Jelin y Langland, 2003).

En 1999, una vez difundido el llamado al Concurso Internacional de Esculturas “Parque de la Memoria”, un sector de la comunidad artística local se mostró interesado y otro publicó una solicitada en el diario *Página 12*, en el mes de junio, exhortando a la reflexión y al rechazo de la convocatoria porque consideraron que había surgido de quienes habían firmado las leyes de Punto Final y Obediencia Debida y de quienes habían avalado los indultos²⁰. Esta solicitada también contó con el aval de los organismos de derechos humanos que se oponían a la creación del Parque.

No obstante, el proyecto avanzó y se constituyó en una de las primeras iniciativas públicas de carácter simbólico y una experiencia inédita de participación entre agentes estatales y del sector no gubernamental para poner en práctica una política pública de memoria.

Mientras en la Comisión Pro-Monumento comenzaron las discusiones en torno a la construcción, se organizaron dos concursos, uno nacional y otro internacional. El primero, para desarrollar el proyecto arquitectónico de la construcción del Parque y del Monumento; y el segundo para la producción y selección de proyectos escultóricos conmemorativos que serían emplazados en el Parque.

¹⁹ En términos generales el rechazo era hacia cualquier iniciativa del Estado en tanto este no se responsabilizaba de los crímenes impartiendo justicia. De alguna manera, estos sectores, veían estas iniciativas como un modo de claudicación ante el reclamo de justicia. Cfr. Nota 4.

²⁰ Esta posición hace referencia a los sectores del radicalismo que conformaron el gobierno de la Alianza entre 1999 y 2001.

La Comisión Pro-Monumento tuvo tres tareas concretas: llevar adelante la construcción del Monumento y del Parque en base al proyecto ganador del “Concurso de Ideas”²¹; elaborar la nómina del Monumento (Art. 4º y 5º Ley 46/98) con los nombres de los desaparecidos de todo el país; y organizar un concurso internacional de esculturas. Este concurso introduce una polifonía de voces y al decir de Macon (2016) una dimensión afectiva diferente a la del Monumento, la cual se entremezcla con las discusiones acerca de la transmisión.

En este esquema, los organismos de derechos humanos tuvieron la misión de pautar el contenido político de memoria en las distintas líneas de trabajo y en todas las instancias de decisión jugaron un rol fundamental (Guglielmucci, 2013).

Una de las tareas más complejas fue la confección de la nómina del Monumento que debía incluir a todos los detenidos desaparecidos y asesinados en todo el país durante los años setenta y principios de los ochenta hasta la recuperación de la democracia²².

El hecho de que por primera vez se exhibieran de manera pública y permanente los nombres de los desaparecidos generó debates acerca de qué información era relevante además de los nombres y la fecha de desaparición y cómo esa información debía ser organizada. Sobre este punto se volverá más adelante.

Esto implicó la compleja tarea de pensar y revisar, al interior de los organismos, la categoría de víctima y las formas de nombrar lo acontecido para poder enmarcar la tarea de investigación (Guglielmucci, 2013).

Algunas investigaciones (Vezzetti, 2002; Vecchioli, 2001 y 2013) sugieren que pensar la categoría de víctima del terrorismo de Estado es poner en juego límites que se fueron modificando a lo largo del tiempo. Acciones impulsadas desde el Estado, como por ejemplo las leyes de reparación que brindan un marco interpretativo, y también acciones de la sociedad a través de pedidos de justicia y homenajes generaron movimientos en los límites mencionados.

²¹ El “Concurso de Ideas” fue llevado adelante a través de un acuerdo entre la Universidad de Buenos Aires y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El primer premio fue para el trabajo presentado por el equipo de arquitectos Baudizzone-Lestard-Varas y Becker-Ferrari.

²² Desde el inicio se trabajó con el informe de la CONADEP, información de casos de reparaciones, información de los archivos del Equipo Argentino de Antropología Forense y con la información de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. No obstante, para la elaboración de este listado también se consultaron otras fuentes: libros, revistas, y los propios archivos de los organismos. Simultáneamente, la comisión publicó una solicitada en los diarios que explicaba los propósitos del proyecto y se brindaba la posibilidad de acercar información relevante a las oficinas de la comisión. La solicitada llevaba la firma de la Comisión Pro-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, como así también la de cada uno de los órganos que la integraban.

“[...] la identificación de un individuo como víctima no es el resultado automático de la aplicación de criterios meramente jurídicos y/o técnico-administrativos, sino que tal reconocimiento es parte de un proceso social más amplio a través del cual diferentes categorías sociales —entre ellas la categoría víctima del terrorismo de Estado— son socialmente construidas, redefinidas y discutidas por diversos agentes y grupos para dar cuenta del pasado político reciente de la Argentina” (Vecchioli, 2013:4).

Los nombres que figuran en el Monumento y en la Base de Datos de consulta pública son los casos de detenidos-desaparecidos y asesinados víctimas del accionar represivo perpetrado desde el Estado abarcando el período 1969-1983²³. Con esta definición se buscó por un lado resaltar la desaparición como práctica preeminente y el comienzo del terrorismo de Estado como práctica represiva antes del golpe de Estado de 1976²⁴.

La tarea de la Comisión Pro-Monumento finalizó con la inauguración del Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado en el año 2007. En el acto estuvo presente el presidente Néstor Kirchner, la entonces senadora Cristina Fernández y las autoridades del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires²⁵.

El Parque de la Memoria - Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado alberga el monumento compuesto por cuatro estelas con los nombres de los desaparecidos y asesinados, un conjunto de obras escultóricas, la sala Presentes Ahora y Siempre (PAyS) donde se desarrolla un proyecto de arte contemporáneo en torno a exposiciones temporales y el Centro de Documentación con la Base de Datos de la nómina del monumento de acceso público. Fue

²³ Por decisión de la Comisión Pro-Monumento, también se incluyó los nombres de aquellos ciudadanos argentinos asesinados o desaparecidos en otros países y extranjeros asesinados o desaparecidos en Argentina que fueron víctimas de la represión en el marco del denominado “Plan Cóndor”, coordinación represiva entre distintas dictaduras militares del Cono Sur. Esta decisión guarda relación con las políticas implementadas a partir del año 2006 que ampliaron las fronteras que delimitaban hasta ese entonces la categoría de víctima tal como señala Vecchioli (2013). En el caso de los hijos de desaparecidos nacidos en cautiverio o secuestrados con sus padres a los cuales se les sustrajo la identidad, se decidió que sus nombres no figuraran en el Monumento, porque su búsqueda aún continúa. Los niños y niñas que sí están comprendidos en la nómina son aquellos que han fallecido por el accionar represivo.

²⁴ El monumento incluye a aquellas personas que fueron asesinadas durante hechos paradigmáticos de represión estatal: la Masacre de Trelew, donde fueron fusilados 16 presos políticos en la Base Aérea Almirante Zar en 1972; la Masacre de Ezeiza, durante el acto por el regreso del General Juan Domingo Perón del exilio en 1973; y el accionar represivo de la organización parapolicial Alianza Anticomunista Argentina. También comprende a las víctimas del Operativo Independencia a cargo del ejército en la provincia de Tucumán entre 1975 y 1977.

²⁵ La Base de Datos de acceso público fue inaugurada en diciembre de 2013 y desde el año 2015 se accede a la misma a través de la página web: <http://parquedelamemoria.org.ar/base-de-datos-de-consulta-publica/>. Todos los años es actualizada incorporando casos a la nómina.

pensado como una acción sobre el espacio público, un proyecto de gran envergadura que nace con la idea de la conmemoración, el homenaje, el recuerdo de las víctimas. En el Parque de la Memoria confluyen el arte, la arquitectura monumental y el diseño urbano en una política de memoria sobre el pasado reciente en la que no solo interviene el Estado sino una serie de actores de la sociedad civil (organismos de derechos humanos) a partir de un marco institucional creado por ley. (Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado. Catálogo Institucional 2009).

En el año 2009 con la sanción de la ley 3078 se reemplazó la figura institucional de la Comisión Pro-Monumento, por un Consejo de Gestión que se crea como un área descentralizada de la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que mantiene la experiencia de co-gestión entre organismos gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil²⁶.

El Consejo de Gestión mantiene una práctica de reuniones mensuales donde se trata una serie de temas organizados en una agenda que anticipa la Dirección Ejecutiva. En dicha agenda se tratan temas laborales, de gestión, político-institucionales, novedades. Hochbaum²⁷ señaló en la entrevista realizada que:

La importancia del Consejo, va más allá de la relevancia de sus miembros, estos fueron cambiando a lo largo del tiempo con distintos grados de participación, pero como órgano de gestión se sostiene y tiene un rol activo. (Entrevista a Nora Hochbaum).

La directora destacó la importancia del Consejo a la hora de tomar decisiones complejas ante cuestiones sensibles o extraordinarias, sostiene que funciona como una suerte de resguardo de los grandes lineamientos de la gestión y que, a diferencia de otras experiencias de este tipo, funciona muy bien. La directora también señaló que en los últimos años comenzaron a participar

²⁶ El Consejo de Gestión según el artículo 3 de dicha normativa, se integra por: “Un representante por cada una de las siguientes áreas de Gobierno: Derechos Humanos, Cultura, Educación y Espacio Público y Medio Ambiente. Un representante designado por la Universidad de Buenos Aires (UBA), y un representante por cada una de las siguientes Organizaciones de Derechos Humanos: Abuelas de Plaza de Mayo; Asamblea Permanente por los Derechos Humanos; Buena Memoria Asociación Civil; Centro de Estudios Legales y Sociales; Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas; Fundación Memoria Histórica y Social Argentina; Liga Argentina por los Derechos del Hombre; Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, Movimiento EcuMénico por los Derechos Humanos, y Servicio Paz y Justicia”.

²⁷ Nora Hochbaum es Directora del Parque de la Memoria desde el año 2008 y continúa en el rol al momento de realizarse la entrevista en Septiembre de 2016.

activamente organismos que hasta hace poco tiempo no habían tenido una presencia muy fuerte y asocia esto al proceso de consolidación del Parque como espacio de referencia en temas de memoria:

Durante mucho tiempo la mirada estuvo puesta en otros lugares, ahora el Parque muestra un proyecto consolidado. En definitiva es una valorización y en gran medida es natural a mi entender es parte de un proceso. Ahora se entiende el proyecto. Es un espacio contundente que funciona, es un espacio con identidad propia. (Entrevista a Nora Hochbaum).

Este encuadre institucional permite comprender el proyecto educativo en el marco de una institución con unas características particulares, con un mecanismo de gestión del que participan diversos actores involucrados desde distintas posiciones y responsabilidades en la puesta en marcha de las actividades que allí se desarrollan. Todos estos elementos cuentan a la hora de definir un proyecto educativo, imaginar sus dimensiones y su impacto social.

CAPÍTULO 2. TRANSMITIR EL PASADO RECIENTE: PROBLEMAS CONCEPTUALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS

En este capítulo se describe una serie de publicaciones y trabajos de investigación que se ocupan del problema de la transmisión y la enseñanza del pasado reciente a las nuevas generaciones, a fin de dar cuenta de los aportes y las vacancias de los antecedentes que inscriben esta investigación en un campo más amplio. Asimismo se describen los lineamientos generales de las políticas educativas sobre los temas de memoria desarrollados a partir del año 2006, momento en que se considera que se ha producido reflexión y conocimiento desde el Estado, a través de la realización de acciones y producciones dirigidas al ámbito de formal de la educación.

2.1. La transmisión del pasado reciente: las escuelas, los estudiantes, los docentes

La memoria colectiva y el pasado reciente constituyen un núcleo de temas de análisis amplio que han abordado pedagogos, historiadores, científicos sociales, entre otros, desde diferentes aristas. En lo que se refiere a la transmisión y la enseñanza, el foco se ha puesto en el vínculo generacional, en los olvidos, en las memorias locales, en las prácticas de enseñanza, en la enseñanza de la historia, en los docentes, en los materiales didácticos, en el curriculum y en la escuela misma, como institución central encargada de los procesos de transmisión cultural en una sociedad.

Muchos de los trabajos se gestaron en un contexto en que los temas de memoria volvieron a tener presencia en la escena pública a partir de la nulidad de las leyes que garantizaban la impunidad²⁸ en el año 2003, y las políticas de memoria que impulsaron los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández.

Algunas de las publicaciones producidas en este momento organizaron la reflexión en torno al vínculo entre transmisión y enseñanza, entre historia y memoria y el rol de la escuela en relación con estos temas (Dussel y Pereyra, 2006; Lorenz y Jelin, 2004; Guelerman, 2001; Finochio, 2007).

²⁸ Se denominan leyes de impunidad a una serie de normas que buscaron asegurar la impunidad de los responsables de las violaciones a los derechos humanos cometidas durante la última dictadura militar: la Ley 23.492 de Punto Final de 1986, la Ley 23.521 de Obediencia Debida de 1987, y los indultos presidenciales de 1989 y 1990.

La mayoría de las publicaciones e investigaciones se ocuparon de la escuela secundaria y de los jóvenes (Raggio, 2004, 2006; Higuera Rubio, 2008; González, 2005; Levín, 2007, Pereyra, 2008); del curriculum (de Amézola, 2008, Haedo, 2014); de los profesores (González, 2005, 2008); o bien de los manuales (Alonso, 2006; Coria, 2006; de Amézola, 2006; Born, 2010).

Resultan más escasos y recientes los trabajos que analizan la transmisión en la escuela primaria (de Amézola y D'Achay, 2015; Giudice y Moyano. 2011, Zullo, 2014; Carnovale y Larramendy, 2010). En el marco de la reflexión didáctica Carnovale y Larramendy (2010) problematizan el abordaje del pasado reciente y proponen estrategias en clave de sugerencias y orientaciones. Sin embargo, no analizan experiencias concretas y actualizadas acerca de cómo se desarrollan estos abordajes en las aulas del nivel primario.

Mucho menos frecuentes son las investigaciones que buscan analizar los procesos de transmisión de la memoria en el marco de proyectos educativos en los sitios de memoria. Algunos de los trabajos que realizan este abordaje son los de da Silva Catela (2014) y Espinoza (2012).

Como señala Legarralde (2012) las investigaciones sobre la memoria colectiva en el ámbito educativo se concentran prioritariamente en el estudio de la dimensión cognitiva, haciendo foco en el análisis de la enseñanza de la historia reciente en las escuelas. Esta afirmación se relaciona especialmente con aquellas producciones que toman como objeto de estudio a la escuela secundaria.

Las investigaciones sobre los actos escolares vinculados a la última dictadura militar, el 24 de marzo Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, el 2 de abril Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas, y el 16 de septiembre Día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios, muestran algunas diferencias en relación con los trabajos mencionados anteriormente (Higuera Rubio, 2008). Se refieren a la circulación de memorias en un contexto diferente de las situaciones de enseñanza de las áreas disciplinares o bien, en diálogo con ellas. Se analiza cómo y qué se pone en juego en las formas de representación y escenificación del pasado reciente en las escuelas. Algunas investigaciones resaltan también el valor que tienen los actos escolares como prácticas ritualizadas, que convocan la puesta en escena de emotividades y vínculos afectivos entre los actores escolares y cómo éstos inciden en los procesos de transmisión y en la construcción de identidades (Eliezer, 2005).

Teniendo en cuenta las preocupaciones, ideas y reflexiones que formaron parte de la

escuela y el pasado reciente generadas a partir del año 2003 y más intensamente a partir de 2006, Jelin y Lorenz (2004) analizan en clave de proceso la preocupación por la enseñanza señalando que en países como Argentina, Chile, Uruguay y en algún grado Brasil, el correlato posterior a los procesos dictatoriales fue la adhesión formal al respeto por los derechos humanos y la condena a los regímenes de facto, pero el Estado lo dejó librado a los docentes e instituciones, y abandonó la posibilidad de orientar las políticas de memoria en el marco de la transición. Estos autores destacan el rol de la escuela en la transmisión y alertan sobre el limitado impacto que tienen las iniciativas públicas cuando no están acompañadas de un apoyo hacia los docentes, que son quienes las materializan. Para los autores, el desafío radica en construir puentes entre el pasado y el presente, manteniendo vivo el pasado a partir de generar inquietudes sobre la actualidad de los estudiantes. Plantean algunas preguntas centrales para pensar la enseñanza del pasado reciente: qué enseñar y de qué modo. Consideran a las efemérides escolares como un puente que puede servir para el trabajo con la historia reciente y para desplegar una pedagogía de la memoria.

Asimismo, Lorenz (2004) realiza un análisis acerca de los jóvenes como blanco de la represión durante la dictadura, a partir de la denominada “Noche de los lápices”²⁹ como acontecimiento emblemático y como forma de condensación de un relato sobre lo acontecido durante la última dictadura. Concluye que a lo largo de la década del ochenta preponderó una interpretación acerca de la inocencia de las víctimas consolidándose un modelo de denuncia centrado en lo aberrante de los crímenes. Esta visión se impuso por sobre la discusión de la situación histórica y política en que se produjeron. En este análisis del pasado reciente se resume lo que otros autores denominan el relato del “Nunca Más” (Crenzel, 2008).

Dussel y Pereyra (2006) centran su reflexión en la política de transmisión de las memorias del pasado reciente, su inscripción en relaciones de autoridad cultural y pedagógica y su relación con el olvido. Por un lado, analizan cómo se inscribe el pasado reciente en la historia de una escuela homogeneizadora y promotora de la igualdad. Por otro lado, observan qué relatos circulan en las escuelas entre los adolescentes sobre la última dictadura militar. Afirman que las representaciones de los jóvenes están fuertemente asociadas a las memorias del horror y dan indicios de que las formas de enseñanza de las ciencias sociales y la historia no estaban habilitando los lugares necesarios para que las memorias sean recreadas y cobren significado para

²⁹ Este suceso refiere al secuestro, tortura y desaparición de un grupo de estudiantes secundarios oriundos de La Plata y militantes de la UES en el año 1976.

las nuevas generaciones. En este sentido, con el objetivo de construir otros vínculos con el pasado, proponen pensar por lo menos “dos tareas pedagógicas: la contribución a la capacidad de diferenciar/se, de pensar la singularidad de los actos humanos, y la reflexión sobre la propia acción” como otro modo de pensar la enseñanza de estos temas.

El análisis realizado por Dussel (2001) sobre el trabajo educativo en Museos que se ocupan del abordaje del Holocausto, retoma la idea de que los museos y espacios de memoria pueden ser la puerta para un tipo de pedagogía de la memoria, que proponga otros modos de vinculación con la experiencia traumática de las generaciones precedentes. En especial se refieren al tipo de exhibiciones que proponen otros medios para poner al público en contacto con la experiencia y que dejan en evidencia la caducidad de los monumentos históricos estatales que condensan formas petrificadas de la memoria (Dussel y Pereyra, 2006: 274).

2.2. Las políticas educativas de memoria: aportes para abordar la transmisión en las escuelas

En el marco de políticas públicas más amplias que se ocuparon del pasado reciente, en el ámbito educativo el Estado asumió un rol protagónico generando una política educativa para promover la transmisión y la enseñanza de acontecimientos y procesos relevantes para la formación de las nuevas generaciones.

Al promulgarse en el año 2006 la Ley Nacional de Educación (26.206/06), la construcción de la memoria colectiva del pasado reciente se incluye como contenido curricular común a todas las jurisdicciones, lo que involucra a todos los niveles del sistema educativo y a todas las provincias³⁰.

En ese mismo año el Ministerio de Educación de la Nación publicó un libro llamado *30 ejercicios de memoria*. La publicación partía de convocar a treinta personalidades de la cultura

³⁰ El artículo 3° establece que “la educación es una prioridad nacional y se constituye como 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 libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. Mientras que el artículo 92 de la misma Ley detalla: “Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: “a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad. b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional. c) 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° 25.633”.

para que cada uno eligiera una imagen significativa de su propia experiencia durante la dictadura y la acompañara con un texto. Este material buscaba abrir discusiones, debates y reflexiones con docentes y estudiantes. Durante el mes de noviembre de ese mismo año, el Ministerio de Educación de la Nación realizó el seminario “Entre el pasado y el futuro: los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente”. A esta actividad fueron convocados estudiantes y profesores de distintos institutos de formación docente de todo el país que presentaron trabajos de investigación que fueron expuestos y debatidos a lo largo de las jornadas. El seminario también contó con conferencias de especialistas y se publicó un libro con dichos materiales³¹.

Estas acciones dieron como resultado la creación del Programa Nacional “Educación y Memoria”, cuyo objetivo fue consolidar una política educativa que promoviera la enseñanza de la historia reciente mediante la elaboración y puesta a disposición de materiales y acciones de capacitación docente a nivel nacional. Así es que se elaboró una serie de materiales educativos para las escuelas de nivel primario y secundario que aborda la enseñanza de los temas de memoria en las aulas. Los materiales se distribuyeron en todo el país en el marco de un conjunto de acciones de capacitación y promoción de trabajo escolar sobre la temática, con un amplio alcance en el sistema educativo.

Para el nivel primario el Programa elaboró: *Malvinas: educación y memoria. 2 de abril, Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas* (2012). Material para trabajar en las aulas sobre Historia, Memoria y Soberanía de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y los espacios marítimos circundantes, afiches y cuadernillos para escuelas primarias y secundarias. *A 35 Años: Educación y Memoria. 24 de Marzo, Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia* (2011), afiches y cuadernillos para primaria y secundaria. *Los Derechos Humanos en el Bicentenario* (2010). Serie de diez afiches y cuadernillos para primaria y secundaria y el afiche *El caso Gaspar* (2006) con propuestas de enseñanza para el nivel primario³².

La ley de Educación, la elaboración de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en

³¹ Adamoli, C.; Farías, M.; D’Iorio, G.; Luzuriaga, P.; Pittaluga, R.; Santángelo, M. (2007) *Entre el pasado y el futuro: los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Buenos Aires: Eudeba. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Entre los conferencistas figuran Héctor Schmucler, Ana Longoni y mesas de trabajo con la participación de especialistas como Inés Dussel, Estanislao Antelo, Alejandro Kaufman, Pablo Pineau, Federico Lorenz entre otros.

³² Se realizaron otros materiales educativos vinculados a los temas de memoria que aborda el programa, entre los que se encuentra el Holocausto. Sobre este tema para el nivel primario el Programa Educación y Memoria participó asesorando al Canal PakaPaka para un capítulo de la serie *Zamba* dedicado al tema de los genocidios. <https://www.youtube.com/watch?v=MAXGOK7H3C4>

el marco del Consejo Federal de Educación donde se incluyen la construcción de la memoria colectiva y la enseñanza del pasado reciente y el desarrollo del Programa Nacional de Educación y Memoria dan cuenta de que el Estado, en consonancia con las preocupaciones que planteaban las investigaciones y publicaciones sobre el tema, asume una posición y despliega acciones que buscan impactar en el sistema. Cabe recordar que en ellas se advertía, por ejemplo, la necesidad de políticas de memoria concretas para que el tema formara parte de los contenidos que se trabajan en las escuelas. La importancia de acompañar a los docentes, que son quienes materializan las políticas educativas (Jelin y Lorenz, 2004), se vio reflejada a través de la realización de materiales educativos con recursos y orientaciones para los docentes, y de acciones de capacitación, encuentros presenciales y cursos virtuales³³. Asimismo, se realizaron acciones concretas en formato de convocatorias, encuentros y publicaciones que tuvieron como objetivo crear puentes entre pasado y presente habilitando las voces de los y las jóvenes³⁴.

Cabe mencionar que son poco frecuentes las investigaciones que analizan alguna de las dimensiones o el impacto de estas políticas públicas. Entre los trabajos que analizan las políticas educativas vinculadas a este tema se encuentra el trabajo de grado de Manuela Belinche (2013).

En el año 2015, el Programa Nacional Educación y Memoria junto con la Universidad de Buenos Aires realizaron una investigación sobre las representaciones de los jóvenes acerca de los temas de memoria que aborda el programa, con el objetivo de analizar el impacto de las políticas educativas de memoria. En dicha investigación se obtuvieron resultados interesantes para analizar los problemas de la transmisión de la memoria y la enseñanza del pasado reciente en las escuelas.

"El trabajo arrojó una conclusión contundente: la escuela es la institución que asume con mayor responsabilidad la transmisión de ese pasado y la construcción de la memoria colectiva. Le siguen, por lejos, la familia y los medios de comunicación. El 56,8% escuchó hablar por primera vez de la dictadura en la escuela, mientras que el 68,2% afirma haber escuchado hablar con mayor frecuencia del tema también en las escuelas." (Adamoli, M.C, Farías, M. Flachsland, C.

³³ Desde el año 2014 se realizan a través del Instituto Nacional de Formación Docente bajo la coordinación del Programa Nacional Educación y Memoria, cursos de capacitación docente sobre: Memoria e Identidad, Pasado Reciente, Malvinas, Holocausto y otros genocidios del siglo XX. En varias de las ediciones los cursos contaron con aulas especiales para los docentes del nivel primario o se realizaron cursos específicos para el nivel como el Curso Memoria e Identidad en el año 2017.

³⁴ Un ejemplo muy interesante es la "Convocatoria 2013-2014: Ejercicios para Pensar la democracia", destinada a escuelas secundarias e Institutos de Formación Docente de todo el país que culminó con la publicación del libro Flachsland, C. (2015) *Pensar la Democracia: 30 ejercicios producidos en las aulas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

2015:225). Aunque se circunscribió a las escuelas secundarias, constituye un antecedente relevante por su aporte en el campo de estudios sobre la transmisión del pasado reciente.

CAPÍTULO 3. HERRAMIENTAS CONCEPTUALES

En este capítulo se presentan los conceptos teóricos que orientan este trabajo de investigación. Se trata de herramientas conceptuales del campo de los estudios de memoria para el análisis de la transmisión de la memoria del terrorismo de Estado en Argentina. Se delimita la noción de *memoria* que se va a emplear en relación con los procesos de transmisión y el concepto de *lugar de memoria y territorios de memoria* para dar cuenta de que los sitios de memoria son el resultado de disputas sobre los sentidos del pasado reciente. También se incorpora la noción de *vectores de memoria* para analizar las prácticas educativas en sitios de memoria.

3.1. La memoria colectiva de acontecimientos traumáticos

El problema de la transmisión es objeto de reflexión tanto en el campo de los estudios de memoria como en el campo de la pedagogía, donde se ponen en juego los sentidos vinculados a los procesos de enseñanza. Enseñanza del pasado reciente y transmisión de la memoria, historia y memoria son conceptos que aparecen en los discursos y prácticas educativas de manera alternada sin que se precise su significado por eso es importante delimitarlos.

Como señala Legarralde (2012) hay algunas dimensiones de los estudios de memoria para tener en cuenta cuando se aborda la transmisión de la memoria en el campo educativo: la memoria como factor de pertenencia de los individuos a los grupos sociales y de producción de identidades³⁵.

La memoria es un fenómeno mediado por lo social. Aunque los individuos conservan la facultad de alojar las marcas del pasado, no pueden ejercer la acción del recuerdo sin mediación social. Buscar una imagen del pasado y traerla al presente —lo que Aristóteles llamaba *anamnesis*— es una acción que sólo puede hacerse a través de los marcos sociales que un grupo pone a disposición de los sujetos. El sujeto individual permanece como poseedor de sus recuerdos, pero sólo puede acceder a ellos por medio de una operación que implica tomar el punto de vista del grupo:

³⁵ El autor menciona también las consecuencias subjetivas de las experiencias traumáticas y los usos políticos de las memorias.

Podemos perfectamente afirmar que el individuo recuerda cuando asume el punto de vista del grupo y que la memoria del grupo se manifiesta y se realiza en las memorias individuales. Estas memorias colectivas constituyen la condición de posibilidad de las memorias individuales (Lavabre, 2007: 8).

Los individuos recuerdan apoyados en los recuerdos comunes del grupo, en la memoria colectiva de un grupo, con cierta continuidad en la experiencia común. La memoria colectiva es una reconstrucción del pasado:

Para obtener un recuerdo, no basta con reconstruir pieza a pieza la imagen de un hecho pasado. Esta reconstrucción debe realizarse a partir de datos o nociones comunes que se encuentran en nuestra mente al igual que en la de los demás, porque pasan sin cesar de estos a aquélla y viceversa, lo cual sólo es posible si han formado parte y siguen formando parte de una misma sociedad (Halbwachs, 2004:34).

Cada grupo construye su pasado a partir de los recuerdos de sus miembros, en permanente tensión con el presente y en relación con los marcos que posibilitan recuperar sólo ciertos acontecimientos. Esto implica múltiples memorias y relatos sobre el pasado.

En la elaboración de la noción de “marcos sociales”, está implícita la búsqueda de conceptos que provean a los individuos de orientaciones en la forma de actuar y de recordar. Estos marcos son los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado en un tiempo y en un espacio determinado de acuerdo con los pensamientos dominantes de la sociedad (Halbwachs, 2004: 10). En tal sentido, los “marcos sociales” producen recuerdos más duraderos y firmes. Así, la memoria colectiva puede definirse como un conjunto de representaciones y actitudes respecto del pasado, propias de un grupo y variables en el tiempo (Rousso, 1991: 250).

Los recuerdos comunes hacen posible la construcción de un sentido de pertenencia de los individuos a distintos grupos sociales. Haber vivido experiencias históricas compartidas, construye sentidos de pertenencia para los miembros de una comunidad. Cuando estas se relacionan con acontecimientos traumáticos, los lazos de pertenencia están investidos de una carga ético-política (Jelin, 2002: 11).

Los estudios sobre la memoria debieron hacer referencia a los imperativos éticos, políticos y subjetivos que se derivan de los acontecimientos traumáticos a partir de la experiencia del Holocausto como acontecimiento límite para la humanidad³⁶. En particular desde la década de 1980, con la conmemoración de los 50 años del ascenso del nazismo, la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto, las disputas sobre la memoria cobraron nueva intensidad.

El trauma se manifiesta como la imposibilidad para el sujeto de inscribir el acontecimiento en una narración con sentido de la experiencia vivida (Jelin, 2002: 79). La memoria de acontecimientos traumáticos involucra procesos de elaboración subjetiva a partir de la experiencia de quienes vivieron esos acontecimientos y su transmisión a quienes no fueron sus víctimas directas.

Es un pasado que continúa vivo a nivel de la experiencia de algunas personas y de la comunidad. En tal sentido la experiencia traumática se relaciona con un “pasado que no pasa” (Rousso, 1991), invade el presente y puede bloquear posibilidades en el futuro. Por eso es necesario elaborar el trauma. Recordar para construir una perspectiva crítica que permita a la comunidad sobrevivir al acontecimiento y generar la capacidad de accionar en el presente. En la medida que el trauma se elabora se hace posible distinguir entre pasado y presente, reconociendo que aquello pertenece a un momento anterior en el tiempo y distinto del ahora. (LaCapra, 2006)

Jelin (2002) emplea la noción de “trabajos de la memoria” para referirse a la memoria de acontecimientos traumáticos como proceso subjetivo de elaboración del pasado. Este concepto describe los esfuerzos subjetivos para elaborar las experiencias traumáticas, sea a través de la identificación, el duelo, la negación, el olvido, la repetición u otros procesos. A través de estos trabajos la memoria contribuye a la producción de identidades y, por lo tanto, las disputas por las representaciones del pasado también son disputas por las identidades presentes de los grupos que confrontan (2002: 25).

Estas disputas se identifican en esta investigación en distintos momentos, la decisión de hacer la salida educativa, el relato sobre el número de las víctimas y en relación con los adultos que aparecen involucrados en las distintas situaciones observadas.

³⁶ Siguiendo a LaCapra, los acontecimientos “límites” o “extremos” podrían definirse como aquellos eventos frente a los que las capacidades y los alcances de la imaginación para concebirlos o anticiparlos son excedidos. Por ello, en algún sentido, se presentan como acontecimientos traumáticos o traumatizantes, incluso para aquellos que no lo experimentaron directamente, *i.e.*: aquellos que no estuvieron allí (Cf. pp. 181-182). Esta trascendencia, o directamente violación, de los límites ordinarios de la imaginación dificultaría el tratamiento ficcional o artístico del evento dando lugar a cierta sensación de insatisfacción o impotencia ante los intentos por representar lo ocurrido.

En relación con los conceptos de transmisión y enseñanza, 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: 117). Esta transmisión se ha estudiado frecuentemente como un fenómeno que ocurre en el seno de comunidades afectivas (la familia, una colectividad, los miembros de una misma organización).

La escuela es la institución central organizadora de la vida social, es una comunidad afectiva en la que tienen lugar los procesos de pasaje. La transmisión supone una inscripción temporal en la cual la educación ha operado como un soporte privilegiado para la construcción de una memoria, y en especial de una memoria nacional. Por ello en este trabajo se ponen en relación las escuelas y los sitios de memoria para analizar las prácticas educativas que se producen en los sitios en el marco de las salidas educativas.

En este sentido, en Halbwachs (2004) el foco está puesto en las comunidades afectivas o redes de sociabilidad y también en la función del espacio donde la historia imprime sus marcas, entre otras, los lugares de culto que conmemoran el pasado, real o ficticio.

El grupo le entrega al sujeto los instrumentos para reconstruir su pasado, las palabras, los calendarios, las convenciones, los espacios y las duraciones que le dan significación (Lavabré, 2007). En tal sentido el Parque de la Memoria se constituye en legado ofreciendo instrumentos materiales y simbólicos, el Monumento, las esculturas, el río, el paisaje, la arquitectura para la reconstrucción del pasado con sentido en el presente a través de la experiencia común.

En tanto compromete procesos de pasaje, la transmisión se asocia a un campo de problemas que puede obstaculizar, interrumpir o desplazar el pasaje de las memorias. También el olvido colectivo puede ser considerado como el resultado de interrupciones en los procesos de transmisión (Yerushalmi, 2002).

En cuanto a los procesos de re-significación del pasado, Hassoun (1996) menciona las dificultades de la “repetición inerte” refiriéndose a aquellas narraciones, que no ofrecen posibilidades para que las nuevas generaciones, partiendo de un texto inaugural, realicen variaciones y puedan encontrar en la herencia recibida, no “un depósito sagrado e inalienable, sino, una melodía que les es propia” (Hassoun 1996:178). La memoria colectiva es un lugar para construir nuevos relatos que representen y sean propios de cada generación como resultado de procesos y formas de re-significación del pasado con sentido en el presente. Tratándose este

trabajo de un caso que aborda la transmisión de la memoria en el marco de un proyecto educativo cuyo destinatario son las escuelas, transmisión y reproducción entran en tensión y se requiere poner atención a la hora de analizar la experiencia concreta.

El concepto de transmisión en el campo de la pedagogía se relaciona con los procesos de reproducción de la cultura. Ha sido empleado para designar una parte de los procesos de reproducción cultural, y en ese marco se ha enfatizado su inscripción en una trama de poder simbólico que supone asimetrías (Bernstein, 1990). En este campo de reflexiones se ha señalado que la transmisión se diferencia de la comunicación porque introduce la temporalidad y la finitud, y por lo tanto, la transmisión involucra la preocupación por la herencia (Cornú, 2004: 28).

Para Bárcena (2012) la transmisión implica prácticas educativas ya que se da a través del encuentro “entre generaciones en la filiación del tiempo: la renovación de la sociedad a través de generaciones. Un encuentro entre tiempos diferentes” (2012:17). Al respecto, este autor remarca una doble condición de los sujetos en relación con las dimensiones de conservación y transformación: como herederos y al mismo tiempo como seres que prometen hacer algo con los legados que reciben.

Carli (2006) señala que la posibilidad de construir un relato que dé cuenta de la continuidad en el tiempo es un problema de la transmisión, en particular de la transmisión cultural llevada adelante por las instituciones educativas, y en este sentido se puede incluir a los proyectos educativos de los sitios de memoria. La autora señala que el conflicto toda vez que la institución no asume el problema de registrar la discontinuidad del tiempo, lo cual convierte a los alumnos en seres diversos de los adultos:

Otros en alguna medida desconocidos por vivir en un presente que tiene características inéditas para el adulto. Toda generación joven se constituye a partir de una diferencia, pero una diferencia que se modula luego de una toma de posición, más o menos explícita, condescendiente, contestataria o indiferente, frente a lo recibido de la generación anterior.(Carli, 2006:5).

El concepto de enseñanza se halla enmarcado en el campo de la didáctica y la pedagogía, y designa un conjunto de prácticas desarrolladas por alguien que posee un conocimiento y saberes intencionalmente desarrollados para ser transmitidos a otros que carecen de estos. La enseñanza es “una forma de intervención destinada a mediar la relación entre un aprendiz y un

contenido a aprender, y por lo tanto una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de su destinatario” (Basabe y Cols, 2007:126).

En la enseñanza existe una intención de transmitir un contenido determinado aunque esto no se logre. Esto implica que no existe una relación causal entre enseñanza y aprendizaje sino que existen mediaciones entre las acciones del docente y de los estudiantes. En relación con las mediaciones no solo se incluyen las vinculadas a la estructura social del aula sino también las interacciones mediante las cuales se pone a disposición el conocimiento que se busca transmitir (Basebe y Cols, 2007).

La escuela es la institución especializada responsable de la reproducción cultural y es el lugar en donde la enseñanza se configura claramente como fenómeno. Aunque la enseñanza no es privativa de la escuela, es el dispositivo pedagógico hegemónico, símbolo de la modernidad que ha perdurado a lo largo del tiempo sin posibilidad de ser sustituida.

La enseñanza siempre es una actividad política que tiene impacto individual y colectivo en una sociedad. En la educación y en la escuela se depositan las expectativas sociales acerca de un tipo de sociedad, de ciudadano, de trabajador, de joven al que una sociedad aspira. En el marco de las actividades realizadas por las docentes que se describen y analizan en esta investigación, se observan ciertos conflictos con las familias que cuestionan e impugnan el tema, los modos en que se trabaja, el tiempo que se le dedica, las decisiones que toman los docentes.

En este sentido, otras instituciones como los museos o los sitios de memoria, en tanto actores relevantes en los procesos de transmisión cultural están inmersos en los mismos debates y tensiones en lo que refiere a las formas de reproducción de la cultura, la autoridad cultural que construyen y su relación con la perpetuación de las desigualdades en una sociedad.

3.2. Los vectores de memoria: sitios de memoria

El concepto de lugar de memoria fue propuesto por Pierre Nora (1984), refiriéndose a una unidad significativa, de orden material o ideal, que la voluntad de las personas o el trabajo del tiempo transforma en un elemento simbólico del patrimonio memorialista de una comunidad. Más allá de la intención o voluntad de construir un elemento simbólico, un lugar de memoria se consagra como tal, en la medida en que es utilizado para recordar.

La iniciativa de recibir grupos de escuelas garantiza que el lugar de memoria se reafirme como tal. Su uso sistemático por diversos grupos que transitan diferentes experiencias permite que la memoria sea recreada y el recuerdo tome nuevas formas. Ello implica centrar la mirada en los usos y apropiaciones que, por medio de acciones de memoria, enuncian, articulan y construyen sentidos del pasado. Los lugares de memoria son marcados material y/o simbólicamente, transformándose en espacios de enunciación (Achugar, 2003).

Gran parte del mensaje que buscan transmitir está plasmado en la materialidad de cada lugar y en las narraciones que se construyen en torno a esta. Los lugares están en diálogo permanente con actores sociales que portan diversas miradas sobre el pasado que se recuerda, entre ellos, los estudiantes, los docentes, el público general interesado o casual y los familiares de las víctimas. En esta interacción el lugar es interpretado e interpelado de múltiples maneras y se ponen en juego las visiones y los objetivos de los gestores del espacio; los especialistas que realizan exposiciones, charlas, muestras o participan de la creación de archivos; los artistas, cuando los proyectos integran en su propuesta el arte como estrategia para la transmisión; y los responsables de los proyectos educativos. Como se verá más adelante, en las salidas educativas del Parque de la Memoria se ponen en juego todas estas miradas. Por lo tanto resulta especialmente valioso el análisis de las interacciones entre el perfil de los educadores que llevan adelante el proyecto educativo y el carácter polisémico del espacio-monumento, esculturas, arquitectura y paisaje.

Estos espacios no hablan por sí mismos sino que relatan lo que sus gestores pretenden narrar, definiendo los contenidos y los modos de hacerlo en una relación siempre dinámica con quienes los visitan (da Silva Catela, 2009). Esto crea una tensión entre su dimensión enunciativa y su dimensión interpretativa (Piper-Sharif, Iñiguez-Rueda, Fernández-Droguett, 2013).

La noción de “territorios de memoria” para poner en cuestión el carácter unívoco de la materialidad de los sitios posibilita concentrar la mirada en el análisis de los procesos de elaboración de memorias:

Frente a la idea estática, unitaria, sustantiva que suele suscitar la idea de *lugar*, la noción de *territorio* se refiere a las relaciones o al proceso de articulación entre los diversos espacios marcados y las prácticas de todos aquellos que se involucran en el trabajo de producción de memorias sobre la represión (...) las propiedades metafóricas de territorio nos llevan a asociar conceptos tales como conquista, litigios,

desplazamientos a lo largo del tiempo, variedad de criterios de demarcación, de disputas, de legitimidades, derechos, “soberanías” (Da Silva Catela, 2001: 161).

En los sitios de memoria se albergan relatos, objetos, testimonios y son lugares que permiten no solo recordar sino también activar la memoria a través de acciones reiteradas como capas sucesivas de reelaboración del recuerdo en permanente relación con el presente y con una perspectiva de futuro (Jelin, 2003). A partir de la acción permanente de la práctica ritualizada, estos lugares se convierten en vectores de la memoria. En ellos la memoria adquiere materialidad como el soporte de la acción intersubjetiva y social que realizan sucesivamente los sujetos de una comunidad, imprimiéndole significados (Jelin, 2003; Jelin y Langland, 2002; Vezetti, 2010; Da Silva Catela, 2010; Schindel, 2010). En los lugares, las memorias son narradas con la intención de transmitir las a otros, de este modo los sujetos pueden elaborar sus propias memorias y dialogar con las memorias contadas.

El funcionamiento de un proyecto educativo activo en un sitio de memoria se vuelve un ritual, las visitas pueden pensarse como esas prácticas reiteradas que permiten que la memoria sea reconstruida y reelaborada. La amplitud de la agenda del Parque de la Memoria a lo largo del año da cuenta del rol que juega en la transmisión a las nuevas generaciones y en las escuelas la elaboración de las memorias del pasado reciente.

Birle, Carnovale, Gryglewsky y Schindel, (2010) mencionan dos tipos de lugares de memoria: los “escenificados” son aquellos que han sido creados con posterioridad a los hechos como el caso del Parque de la Memoria en la ciudad de Buenos Aires, el Museo de la Memoria de Chile, entre otros; mientras que los sitios “históricos”, son aquellos que han sido recuperados como el lugar en el que ocurrieron los hechos. Sin embargo es posible reconocer en los denominados “sitios históricos” la inclusión de diversas formas de representación o “escenificación del pasado” con el objetivo de lograr una transmisión con sentido para las personas que lo visitan. O bien en los llamados sitios “escenificados” relaciones con el lugar de los acontecimientos, como el Río de la Plata en caso del Parque de la Memoria.

En tal sentido, los museos de memoria³⁷ aunque hayan sido construidos en lugares que fueron emblemáticos vinculados a los acontecimientos, buscan narrar o representar pasados

³⁷ Aunque los sitios de memoria no son estrictamente museos, siguiendo a Maceira Ochoa (2012) la reflexión puede extenderse a ellos porque lo que está en juego es el entorno simbólico, político y social en que se encuentran o que constituyen.

traumáticos, dolorosos, conflictivos de la humanidad. Su creación surge a partir de la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto por sus consecuencias en las sociedades europeas. El proceso de su creación fue largo y está en permanente redefinición ya que cada sociedad ha experimentado diferentes procesos de elaboración de la memoria colectiva sobre este acontecimiento, que se reactivan en determinados contextos, lo que sugiere la necesidad de redefiniciones más o menos dinámicas sobre el contenido que transmiten.

Como señala Nader (2010), en Alemania el Monumento a los Judíos de Europa Asesinados, más conocido como Memorial del Holocausto, fue producto de una iniciativa ciudadana en el contexto de largos debates iniciados en los años ochenta y recién fue inaugurado en el año 2005. Los debates no se cierran y están influidos por los marcos sociales de la memoria que son redefinidos en función de cada contexto histórico.

El Holocausto modificó las formas de la conmemoración (Maceira Ochoa, 2012:76)³⁸. La naturaleza del acontecimiento, de las víctimas y en especial —ya que no fue el primero ni el único genocidio— la planificación, la organización y la utilización de todos los elementos de la técnica para el exterminio de millones de personas fue un quiebre en la historia de la humanidad. El Holocausto como producto de la sociedad moderna (Bauman, 1989) logró la invisibilidad de las víctimas, deshumanizándolas, aislándolas, sacándolas de la vista de la mayoría, convirtiéndolas en entes categorizables, intercambiables y, lo más importante, totalmente diferentes del resto de los ciudadanos. Se utilizó un lenguaje neutro, aséptico, que permitía adormecer las conciencias y otorgar una sensación de rutina, de normalidad con consecuencias inconmensurables para las sociedades atravesadas por esta experiencia.

Los museos de memoria de Europa desde los años noventa se han convertido en centros educativos orientados a abordar temas como la paz y la tolerancia, reforzando la idea de que, a partir de la comprensión del pasado y la construcción de posicionamientos éticos respecto de estos temas es posible construir una idea de comunidad consciente y comprometida con los derechos humanos. Los museos de memoria en todo el mundo son parte del nuevo panorama educativo, social cultural y político, en países que buscan extraer lecciones del pasado y utilizarlas con miras a la construcción de sociedades democráticas. Son parte de las políticas de

³⁸ El autor señala esta diferencia en relación con las conmemoraciones producidas en torno a la Primera Guerra Mundial, donde el recuerdo y el homenaje se concentraba en torno a los combatientes.

memorialización que tienen la función de conmemorar y también de reconocer y reparar simbólicamente (Maceira Ochoa, 2012).

Se trata de instituciones culturales que producen representaciones por medio de los objetos, el diseño, la arquitectura. Las formas, los espacios, los objetos y su organización construyen subjetividades, “tanto o más que los relatos que se organizan para darle sentido a las exhibiciones” (Dussel, 2001:78). Su carácter de instituciones públicas tiene una incidencia central en la construcción de la memoria colectiva mediante una autoridad cultural, a través de un proceso de selección de recuerdos y de olvidos se determinan qué formas y contenidos deben ser mostrados y cuáles son las lecturas posibles (Dussel, 2001).

3.3. Los cruces entre educación y memoria

La visita escolar es una práctica en la que dos instituciones se encuentran, cada una desde su propia lógica y perspectiva. 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.

Para las escuelas es una oportunidad de acercar a los estudiantes a formas de transmisión cultural diferentes a las que tienen a disposición en las aulas. La visita habilita otros modos de mirar, promueve la formulación de preguntas y enriquece los vínculos que se construyen en la escuela. Invita a centrarse en lo particular del espacio y los modos de transitarlo en lugar de reproducir situaciones propias de la gramática escolar o que responden a las necesidades y las lógicas de cómo se enseña y se aprende en el aula.

Las condiciones mismas de la visita al sitio de memoria o museo, presentan grados de complejidad para el alumno diferentes a que los que encuentra normalmente en clase. Los objetos del patrimonio aparecen más o menos “directamente” expuestos, con toda su complejidad; por otra parte, el alumno tiene consciencia de que los objetos y montajes son un producto externo a la escuela, que implican otro tipo de relaciones sociales y de usos. Estas características contribuyen a que durante la visita no se movilen, en principio, las formas escolares de trabajo (Rickenmann del Castillo, R., Angulo Delgado, F., Soto Lombana, C., A: 2012).

Considerada en el contexto escolar, la práctica de visitar museos brinda posibilidades de ampliación en el contacto con los objetos culturales, sean obras de arte, fuentes documentales, máquinas, muebles, textos, producidos y utilizados por las distintas sociedades en el pasado (Tabakman, 2011:81).

En términos didácticos, el objetivo de la escuela al planificar una salida escolar es que los niños y niñas superen un nivel cotidiano de explicación y accedan a modos más especializados del saber. Es un modo de acceder al conocimiento cercano a partir de las prácticas sociales y a través de los bienes culturales de una comunidad.

Según Camilloni (1995) si bien no podemos considerar a los sitios de memoria como un medio cercano a los niños y niñas *prima facie*, proveen una cantidad y variedad de recursos significativos que se pueden emplear para proporcionar experiencias directas y en contacto con objetos que posibilitan el crecimiento intelectual.

La salida educativa como estrategia didáctica tiene entre sus propósitos acercar el medio al universo de los chicos y chicas más allá de las distancias. Promueve así el trabajo con lo cercano, como un modo significativo de abordar la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria.

En consecuencia, en los casos seleccionados se decidió estudiar la secuencia didáctica completa y los abordajes del tema tanto dentro del aula como fuera de ella en el marco de la salida educativa, con el objetivo de observar y comprender los aportes de la experiencia de la salida a la comprensión del tema.

En cuanto a la evocación del recuerdo, implica ser conscientes de que en esta experiencia de intercambio y contacto el impacto emocional de un mismo objeto puede ser muy diferente según el momento y la persona que esté frente a él. Pueden producir, por ejemplo, nostalgia o la activación de otras emociones o, por el contrario, la distancia generacional con la experiencia puede obturar los procesos de transmisión deseados (Tabakman, 2011:24). Asimismo, los objetos en tanto portadores de huellas del pasado tienen la capacidad de transmitir en función de los contextos y de la información que se tenga sobre la experiencia que se aborda.

Cuando los objetos son obras de arte, se ponen en juego diversas miradas sobre cómo concebir el arte, su interpretación. Por ejemplo el arte como representación de la belleza, como herramienta para la comunicación, como práctica sociocultural, como experiencia, entre otras (Augustowsky, 2011) .

El arte abre un espacio que genera empatía y sensibilidad. En la visita al Parque de la Memoria está presente y también en el trabajo previo en las aulas donde aparece la poesía, la producción de pequeñas obras como realizar pájaros en origami, un video, o las siluetas de los desaparecidos elaboradas durante una actividad de recreación del “siluetazo”³⁹.

En la presente investigación, interesa remarcar la transmisión de la memoria a través del arte como experiencia ya que el Parque de la Memoria en su exhibición permanente cuenta con el Monumento a las Víctimas del terrorismo de Estado y un conjunto esculturas de arte público. El arte en relación con la evocación de acontecimientos traumáticos de la humanidad ha sido objeto de largas y profundas reflexiones a partir del debate sobre la irrepresentabilidad del Holocausto planteada a partir del célebre postulado de Theodor Adorno, acerca de la imposibilidad de escribir poesía después de Auschwitz. El arte contemporáneo ha formado parte del debate social y político que surgió después del Holocausto y existen obras y artistas que han logrado correr los límites de las narrativas oficiales que cristalizan ciertos relatos con la consecuente pérdida de sentido de la experiencia en el presente y la construcción de una perspectiva de futuro⁴⁰.

En Argentina, como señala Battiti (2010), desde el regreso a la democracia, el arte ha interpelado la experiencia del terrorismo de Estado y el fenómeno de las desapariciones, teniendo una presencia activa en el proceso de construcción de la memoria colectiva del pasado reciente. En los proyectos de marcas territoriales y monumentos, el debate estético es parte constitutiva de estas iniciativas (Jelin, 2017).

En cuanto a la tarea de transmisión en los sitios de memoria a partir del arte como vector, se presenta el desafío de evitar recurrir al arte como mera excusa —únicamente como medio para— sino que el arte sea parte conceptualmente de la reflexión. Es decir, poner el acento en la potencialidad del arte para expresar ideas complejas, múltiples puntos de vista, activar la mirada crítica, construir sentido junto a otros y plantear interrogantes.

³⁹ La acción colectiva conocida como “el siluetazo” tuvo lugar el 21 de septiembre de 1983 durante la tercera Marcha de la Resistencia. A partir del proyecto de Rodolfo Agueberry, Guillermo Kexel y Julio Flores y con una activa participación del público, se realizaron siluetas de cartón y papel como modo de representar a los desaparecidos durante la última dictadura.

⁴⁰ Inés Dussel (2001) enumera una serie de artistas y obras que dan cuenta de este enunciado, Horst Hoheisel, Marcel Odenbach, Félix González Torres, entre otros. En Argentina existe un vasto campo de producciones artísticas sobre el terrorismo de Estado y los desaparecidos y sitios de memoria que apuestan al trabajo con el arte para la transmisión de la memoria: Centro Cultural Haroldo Conti, Museo de Arte y Memoria, Parque de la Memoria, Museo de la Memoria de Rosario, Museo Provincial de la Memoria en la provincia de Buenos Aires.

CAPÍTULO 4. HERRAMIENTAS-METODOLÓGICAS

En este capítulo se explicita el enfoque teórico metodológico adoptado, cómo se implementó en el desarrollo del trabajo de campo teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, las características de las instituciones y los actores involucrados en el análisis. También se describen las etapas de trabajo a partir de las cuales en el transcurso de la investigación se construyeron criterios para la toma de decisiones.

4.1. Decisiones metodológicas

Este trabajo propone un estudio de indagación para observar, describir y analizar la transmisión de la memoria colectiva del pasado reciente en las prácticas educativas, recorridos guiados, en un sitio de memoria. Por el tipo de preguntas y objetivos planteados, se inscribe en la perspectiva cualitativa interpretativa de investigación. Esto implica embarcarse en un proceso exploratorio a partir de una teoría orientadora y conjuntamente con la información empírica, producto del trabajo en terreno, construir categorías interpretativas. Se trabaja con pocos casos para profundizar el significado y desarrollar procesos de comprensión (Goetz y Le Compte 1988).

Se desarrolla una “descripción densa” (Stake, 1999) de acuerdo al encuadre metodológico sin buscar las causas de los fenómenos que se observan sino comprender reflexivamente y de manera contextualizada el objeto que se estudia, sus prácticas, sus discursos, las relaciones que se construyen entre los actores en un determinado escenario social. Este tipo de perspectiva no solo busca la descripción de los contextos y su interpretación para llegar a su comprensión sino también la difusión de los hallazgos, con el fin de realizar aportes al estudio de los procesos de transmisión de la memoria colectiva sobre el pasado reciente a las nuevas generaciones desde los sitios de memoria.

Se trata de adentrarse en el campo mediante la observación, la escucha atenta, el registro con variadas herramientas y el análisis del significado de sus particularidades de manera situada, atendiendo al contexto sociocultural del que forman parte. El acercamiento al tema de estudio se realiza en etapas en las que se va profundizando la relación entre la teoría y la información empírica producto del trabajo en terreno.

En el marco de la perspectiva cualitativa interpretativa, esta investigación adopta la estrategia metodológica del estudio de casos. El estudio de casos es un procedimiento de indagación sistemática y crítica de un fenómeno determinado. Además es un proceso de generación de conocimientos que se suma a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión (Simons, 2011). Así, el estudio de casos tiene por objeto abordar la particularidad y la complejidad de un caso singular; se trata de un estudio específico, exhaustivo, interpretado en el marco de un escenario sociocultural concreto que, en las investigaciones educativas, asume su propia lógica y finalidad. En el campo de la educación los casos de interés suelen ser personas, programas, instituciones o proyectos (Stake, 1999).

El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos (Stake 1999:15).

En este trabajo el caso de análisis es el proyecto educativo del Parque de la Memoria Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, dirigido a escuelas primarias. En la indagación de la propuesta educativa del Parque a partir de dos experiencias con escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se buscará describir, analizar y ensayar posibles respuestas a las preguntas de investigación sin pretender revelar verdades, sino por el contrario, favorecer la construcción de nuevas preguntas para pensar los procesos de transmisión y enseñanza del pasado reciente. Como señala Stake (1999) cada caso cuenta con un funcionamiento propio y complejo y su estudio se caracteriza por ser holístico, empírico, interpretativo y empático.

Los objetivos generales en que se enmarca este trabajo de investigación consisten en identificar, describir y analizar cómo se construye y transmite la memoria colectiva del pasado reciente en las prácticas educativas en el Parque de la Memoria, en diálogo con las escuelas primarias que participan de las visitas guiadas, y cuál es el aporte que realiza el sitio de memoria a los procesos de transmisión intergeneracional vinculados a la experiencia de la última dictadura militar en Argentina.

El abordaje de las preguntas en el caso en estudio no pretende hacer extensivas las conclusiones de este trabajo a otras experiencias en este y otros sitios con otras escuelas. Sin embargo puede favorecer al planteo de algunos interrogantes acerca de cómo se desarrollan estas

prácticas, que bien pueden ser extrapoladas a otros contextos y situaciones de enseñanza o experiencias educativas para el abordaje de temas de memoria.

Así, se trazaron las siguientes dimensiones de análisis:

1) Las características del sitio de memoria y el rol que tienen en los procesos de construcción de la memoria colectiva y la transmisión del pasado reciente a través de su proyecto educativo.

2) El trabajo previo en el aula teniendo en cuenta que las visitas de las escuelas a los sitios de memoria se realizan en el contexto de una secuencia didáctica que generalmente implica actividades previas y posteriores a la realización de la misma.

3) La experiencia de la salida educativa y el recorrido del sitio de memoria.

4.2. Etapas

Para comenzar el estudio se llevó a cabo una revisión bibliográfica general a fin de reconocer y sistematizar los términos y conceptos teóricos que se iban a utilizar. Estas lecturas posibilitaron trazar un primer mapa de autores, el reconocimiento de campos disciplinares y referentes teóricos. Simultáneamente con la lectura y el fichado inicial de bibliografía se desarrolló una búsqueda de antecedentes de investigaciones que abordaran el objeto de estudio desde diferentes perspectivas: educación y transmisión del pasado reciente, enseñanza del pasado reciente en el nivel primario, educación en museos y sitios de memoria.

La revisión de antecedentes junto con el abordaje del extenso material bibliográfico permitió contar con una serie de herramientas conceptuales y construir presupuestos que funcionaran como punto de partida para la investigación.

En una segunda etapa se desarrolló el estudio de casos con trabajo en terreno a partir del diseño de un enfoque progresivo. El enfoque progresivo implica la focalización de los factores de la realidad que aporta el trabajo en terreno atendiendo a la relevancia y su relativa significación. En la medida en que no se pretende buscar regularidades, patrones y leyes universales, la estrategia de investigación interpretativa capta en el terreno aquellos acontecimientos que resultan significativos y por tanto merecen mayor atención y profundización. El diseño de un enfoque progresivo implica que, en el transcurso de la investigación, se producen sucesivas

concreciones que ajustan el foco de acuerdo a la significación que van adquiriendo los diversos acontecimientos y/o factores (Sverdlick, 2007).

En esta etapa se distinguen dos fases:

a) Una fase preliminar en la que se implementó un relevamiento amplio de prácticas educativas (programas/proyectos/actividades) desarrolladas en sitios de memoria de la Ciudad de Buenos Aires dirigidas a escuelas primarias. Teniendo en cuenta que todos los sitios de memoria cuentan con algún tipo de herramienta virtual a la que se puede acceder vía internet, se emplearon como fuente de información secundaria las publicaciones web de los sitios de memoria y de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. A partir de la información obtenida se realizaron entrevistas preliminares con los responsables de las áreas de educación de tres sitios: Ex Centro Clandestino de Detención “El Olimpo”, Ex Centro Clandestino de Detención “Virrey Cevallos” y Parque de la Memoria Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado.

Atendiendo a la perspectiva y a los propósitos del presente estudio se construyeron criterios para la selección de un proyecto educativo y el análisis de su funcionamiento en profundidad.

En tal sentido se delinearon criterios para la elección de la unidad de análisis proyecto educativo en sitios de memoria:

1°. El proyecto educativo debía tener una propuesta de actividades destinada específicamente a escuelas primarias.

2°. El proyecto educativo debía estar presentado de manera explícita e institucional en algún documento.

3°. El proyecto debía contar con materiales didácticos en los que se expresara el proyecto, sus alcances y características.

4°. La duración de las actividades a lo largo de todo el año, más allá de la conmemoración de la efeméride del Día Nacional por la Memoria la Verdad y la Justicia que se recuerda el día 24 de marzo, fecha en que tuvo lugar el golpe militar del año 1976.

Este último criterio es importante en tanto en esta investigación se busca mirar las prácticas educativas relativas a la transmisión de la memoria y enseñanza del pasado reciente por fuera de las lógicas implicadas en los procesos de enseñanza en el marco de conmemoraciones o celebraciones escolares. Antes bien, el interés se coloca en las prácticas de transmisión-enseñanza del pasado reciente en el marco del área de ciencias sociales.

A partir de los criterios establecidos se seleccionó el Parque de la Memoria cuyo proyecto educativo, además de cumplimentar los criterios, contaba con un número significativo de participación de escuelas y estudiantes, lo cual permitió un trabajo de observación más amplio en el terreno. Durante el año 2016, el Parque de la Memoria recibió a 458 instituciones, el 80 % fueron sextos y séptimos grados de escuelas primarias públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires. En cambio, otros de los sitios que formaron parte del análisis preliminar, por ejemplo en el ex CCDTyE “Virrey Cevallos”, al momento de la realización del trabajo de campo, contaba con muy baja participación de escuelas primarias en las actividades que ofrecen⁴¹. Durante la primera mitad del año 2016, habían participado solo dos escuelas. En el caso del ex CCDTyE “El Olimpo”, las actividades educativas para escuelas primarias se habían concentrado principalmente en torno a la conmemoración de la efeméride del 24 de marzo, es decir, en los primeros meses del año y con motivo de las actividades que realizan las escuelas para conmemorar el Día Nacional por la Memoria, la Verdad y la Justicia. Por otra parte, en las observaciones realizadas y en la entrevista realizada a los responsables del proyecto educativo, se constató la decisión de la institución de trabajar con las escuelas primarias bajo la modalidad de talleres en los salones del edificio del predio acondicionado como espacio de trabajo. La decisión de los responsables de educación del sitio apunta a no recorrer con niños y niñas los espacios que funcionaron como lugares de detención y tortura, que remiten directamente a la experiencia del horror. La relación con la materialidad del espacio es solo referencial en la propuesta de los talleres y las actividades, que podrían funcionar independientemente del lugar. Dado que en esta investigación se busca indagar en la experiencia de la visita como un modo de acceso al conocimiento a partir de la materialidad del sitio, la propuesta se ubicaba por fuera de los objetivos de esta tesis⁴².

Esta fase preliminar facilitó definir focos de interés y obtener información empírica para la selección del caso a estudiar en profundidad y diseñar instrumentos para la recolección de información empírica.

⁴¹ Los trabajadores del Equipo de Educación del sitio entrevistados señalan que los cambios en los equipos directivos y de la supervisión del distrito obstaculizó la progresión del trabajo que venían realizando con las escuelas primarias del barrio. En cambio, habían logrado construir algunos vínculos con distintos docentes de los Institutos de Formación Docente, quienes durante el 2016 realizaron varias actividades con sus estudiantes.

⁴² Es importante referir que durante la realización del trabajo de campo en el sitio de memoria continuaban las obras de refuncionalización del espacio abierto en una plaza de acceso público y que las observaciones se realizaron en los meses del invierno con lo cual la mayoría de las actividades se desarrollaron dentro de los salones de trabajo.

b) En la fase de estudio de caso en profundidad se delimitaron ciertos objetivos que orientaron el proceso de trabajo de campo:

1°. Analizar el proyecto educativo del Parque de la Memoria-monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, como parte de una serie de propuestas educativas que producen los sitios de memoria, destinadas a las escuelas.

2°. Describir y analizar las características distintivas del Parque de la Memoria como sitio de memoria, su inscripción en los procesos de memorialización, para identificar y comprender su potencial educativo.

3°. Problematizar los conceptos de sitio de memoria, espacio para la memoria y museo de la memoria al momento de construir las categorías de análisis.

A lo largo del proceso de investigación se sumaron otros vinculados al análisis de la experiencia educativa:

4°. Analizar los propósitos, contenidos y estrategias didácticas que se ponen en juego en los recorridos educativos

5°. Establecer relaciones analíticas entre las prácticas educativas que tienen lugar en la escuela antes de los recorridos educativos y las que tienen lugar durante la visita.

En el diseño de la metodología de investigación aparecieron algunas dificultades a superar; la principal fue la relación de cercanía personal con la institución Parque de la Memoria, por haber un vínculo afectivo y profesional precedente. No solo con los integrantes de los equipos de trabajo del sitio, sino también con muchos de los familiares que participaban activamente de la gestión.

Para ello fue necesario distanciarse, experimentar el desarraigo, abandonar el lugar conocido para examinar y comprender el objeto de estudio desde una nueva perspectiva. Analizar un fenómeno que resultaba cercano, pero esta vez por fuera de las lógicas de gestión del mismo y con objetivos específicos. Observar y analizar el fenómeno desde el punto de vista de los actores, las instituciones y los contextos, mostrando capacidad para dejar de lado concepciones previas sobre lo observado. Esto implicó borradores y reescrituras para resignificar la experiencia personal y permitir que se tradujera en un aporte significativo en el campo de investigación.

La renovación de gran parte del Equipo de Educadores cuando se realizó el trabajo de campo contribuyó a construir tal distanciamiento. Por diversos cambios en los equipos de la

institución, varios de los educadores que formaban parte del equipo, pasaron a ocupar otros roles y se incorporaron nuevos trabajadores al área de educación.

Este vínculo cercano, por otro lado, facilitó el acceso al trabajo de campo en el espacio de dominio del grupo a estudiar. Como señala Stake:

Casi siempre, la recogida de datos "se juega en casa" de alguien. En la mayoría de los casos, supone al menos una pequeña invasión de la vida privada. Los procedimientos para obtener respuesta se basan en que siempre se da por supuesta la necesidad de obtener permisos (1999: 58).

Por otra parte, se identificaron algunos aportes para el proceso de análisis provenientes de la experiencia en la gestión. Uno de ellos fue el acceso de primera mano a los procesos político-institucionales de producción de políticas de memoria enmarcadas en normas y en instituciones, lo que implicó conocer de manera directa cómo se dan, qué discusiones generan los procesos de selección y apropiación de determinadas representaciones sociales sobre hechos del pasado en un sitio como el Parque de la Memoria. Otro, fue el contacto directo con los familiares de las víctimas, lo que permitió conocer en profundidad, el modo en que transitaron la experiencia del trauma y muy especialmente la construcción del sitio y el interés en su sostenimiento.

4.3. El trabajo de campo: los participantes

En el Parque de la Memoria se realizó una serie de conversaciones informales e iniciales con los integrantes del Equipo de Educación de la institución. Aunque existía un vínculo previo de confianza fue necesario acordar y construir un vínculo diferente entre entrevistador y entrevistado para llevar adelante la tarea de la recolección de datos. En estos intercambios se buscaba contar los propósitos de la investigación, anticipar la estructura metodológica, conocer su disponibilidad y voluntad para participar en esta investigación.

En relación con el sitio de memoria se elaboró el siguiente esquema: intercambios con el Equipo de Educación y la Dirección de la institución, entrevistas semi abiertas, observación de visitas guiadas con diferentes recorridos, la observación participante en la salida educativa de las escuelas seleccionadas y registro fotográfico.

Asimismo, se analizaron los diversos documentos elaborados por el Equipo de Educación, en su gran mayoría materiales didácticos y proyectos. A estos se pudo acceder a través de la página web.

En todas las tareas de recolección de información se contó con la predisposición de todos los actores institucionales que participaron. Se observaron visitas de escuelas primarias y se contactaron algunas de ellas a partir de la información brindada por el sitio en relación con su agenda de trabajo. En la mayor parte de los casos los acercamientos a las escuelas no prosperaron por diversas razones, falta de interés en participar de la investigación, dificultades propias de orden institucional para obtener la autorización de las autoridades, inconveniente para sostener las entrevistas acordadas. Las escuelas que finalmente participaron se contactaron a partir de diversas redes y vínculos con actores del sistema que mediaron en el encuentro con docentes que tenían previsto realizar la salida educativa al Parque de la Memoria en el marco de secuencias didácticas planificadas.

En consonancia con el diseño de la investigación en su totalidad, se escogieron dos escuelas primarias públicas. Participaron dos sextos grados y un séptimo grado con sus docentes. Tal como se indicó, al tratarse de un estudio de casos, no intenta ser una muestra representativa de las prácticas educativas de las escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sino mostrar qué ocurre, cómo funciona un proyecto educativo en el marco de un proceso más amplio en el que dos instituciones cooperan en los procesos de transmisión para la construcción de la memoria colectiva de una sociedad.

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de éste último (Stake, 1999:20).

Cabe señalar que fue sumamente importante la accesibilidad y disposición de las instituciones y de los docentes para participar en la investigación. Stake (1999) plantea que, a menos que se haya tenido una experiencia negativa reciente, las personas generalmente cooperan, más allá de que sean o no optimistas con el resultado. En general, a las personas les gusta que se conozca su historia, se sienten bien al ayudar a otro a hacer su trabajo.

La estructura metodológica en relación con las escuelas se elaboró a través del siguiente esquema:

- a) entrevista previa con los docentes
- b) observación participante de clases previas a la realización de la salida educativa
- c) observación participante de la salida educativa

La herramienta central del trabajo con las escuelas fue la observación participante y para ello fue necesario posicionarse en el rol del investigador como "nativo marginal". Nunca es uno más en el grupo que estudia, pero tiene que intentar integrarse lo máximo posible para realizar adecuadamente su investigación, para lo cual requiere desarrollar cualidades personales que permitan construir un vínculo de confianza con los informantes clave.

Se realizó una serie de conversaciones informales, iniciales de acercamiento y presentación con los docentes. En estos encuentros se buscaba también contar los propósitos de la investigación, anticipar la estructura metodológica, conocer su disponibilidad y su voluntad para participar.

En las dos escuelas el trato fue directo con los docentes a cargo de los cursos quienes contaron con la disposición de las autoridades para participar de la investigación. Las visitas a las escuelas se realizaron durante la semana en que estaba pautada la salida educativa y principalmente la tarea consistió en la observación de clases y actividades.

En relación con el momento posterior a la salida educativa, se intercambió información con las docentes según la planificación que cada una de ellas realizó. En los dos casos, la salida educativa al Parque de la Memoria fue el cierre de una secuencia didáctica elaborada para trabajar el tema.

En ambos casos, se cubrieron los objetivos propuestos en la investigación para poder describir las formas que adquiere la transmisión del pasado reciente y la construcción de la memoria colectiva en la escuela, para luego ponerlo en relación con la experiencia de la salida educativa al sitio de memoria.

Como la investigación se desarrolló dentro de un diseño flexible, se trabajó con una serie de herramientas conceptuales y presupuestos como punto de partida de la investigación, que fueron luego revisados y reformulados a partir del trabajo de campo.

4.4. Instrumentos para la recolección y el análisis de datos

Para el estudio de este caso se aplicaron los siguientes instrumentos con el objetivo de recolectar información empírica: conversaciones informales y entrevistas abiertas en profundidad, observación participante, relevamiento fotográfico contextual y de actividades. Especialmente se elaboró una serie de instrumentos para la recolección y el análisis de la información como guías para las entrevistas y guías de observación de las diferentes situaciones, actividades previas en las escuelas, salidas educativas.

Las fuentes documentales analizadas fueron: material didáctico elaborado para las escuelas por el Parque de la Memoria, las páginas web de los sitios de memoria de la Ciudad de Buenos Aires, y el Diseño Curricular para la Escuela Primaria Segundo Ciclo de la Ciudad de Buenos Aires.

Atendiendo a la perspectiva general del estudio, para el análisis de la información empírica se empleó un procedimiento cualitativo, el método comparativo constante. Este procedimiento tiene por objeto generar, en el marco del interjuego teoría-empiría, un sistema de categorías que permitan comprender el fenómeno en estudio. Las categorías se desarrollan a través de un proceso inductivo en el que conjuntamente se codifica la información y se la analiza (Glasser, Strauss, 1967). En este proceso, las categorías de análisis que se emplean para la interpretación de los datos fueron construidas tomando los enunciados interrogativos, el marco teórico y los resultados de la fase preliminar. Estas categorías iniciales luego se completaron y enriquecieron con las categorías emergentes a fin de abordar y comprender los datos en su multiplicidad.

Los instrumentos empleados permitieron observar de qué modo los sitios de memoria y los docentes entienden la tarea de la transmisión del pasado reciente, cómo los diferentes actores se vinculan con la temática, qué vehículos emplean para la transmisión. En especial se pudo observar y hacer registros de la relación de los chicos y chicas de escuelas primarias con la temática y con la experiencia de recorrer un sitio de memoria.

El empleo de variadas técnicas permitió la triangulación de datos para el análisis que comenzó desde el mismo proceso de su recogida. A la par se realizó una tarea de reflexión que implicó archivar y desechar datos para luego organizarlos y dar sentido a los mismos en el marco de esta investigación.

CAPÍTULO 5. EL PROYECTO EDUCATIVO DEL PARQUE DE LA MEMORIA

5.1. Configuración, características, propósitos y objetivos

El proyecto educativo del Parque de la Memoria - Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (PDLM) se desarrolló al mismo tiempo que las etapas de construcción de las obras y del desarrollo de la institución. Desde el inicio de su creación, la transmisión a las nuevas generaciones fue uno de los propósitos centrales junto con el homenaje a las víctimas. En ocasión de las audiencias públicas celebradas en la legislatura durante el debate de la ley de su creación una de las intervenciones se refiere al proyecto en estos términos:

Me parece muy importante la erección de un monumento con el grupo poliescultural para darles un lugar, darles entidad y cuerpo, poder nombrar lo que no se nombra, poder animarse, perder el miedo [...] un lugar que esté cerca del río, en el cual construyamos artísticamente-porque el arte tiene que ver con la vida-y también pedagógicamente, imágenes y cosas tangibles, en donde podamos organizar tal vez actividades en recuerdo y en reconstrucción de la memoria [...] (Ponieman Viviana, Audiencia Pública Monumento y Grupo Poliescultural⁴³)

Como se señalara anteriormente la recuperación y construcción de sitios de memoria en distintas partes del mundo han contribuido a la elaboración de memorias y a su transmisión. De acuerdo con la información recogida del sitio web, el Área de Educación tiene como propósito principal:

Desarrollar un programa educativo que vincule arte, memoria y derechos humanos. [Sus objetivos son] promover el ejercicio de la memoria como práctica para la construcción de ciudadanía, abordar los derechos humanos desde una perspectiva histórico-social, relacionar el pasado reciente con problemáticas actuales y

⁴³ Audiencia celebrada en la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 22 de mayo de 1998. Citada en: Battiti, F. (2010) *El Arte ante las paradojas de la representación*. Catálogo Institucional Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

proporcionar herramientas para el análisis crítico y reflexivo para la toma de decisiones responsables en una sociedad democrática (Parque de la Memoria, web institucional).

En cuanto al enfoque, el programa aborda la transmisión de los procesos socio-históricos desde el diálogo que posibilita el arte, concebido como experiencia sensible que permite la construcción de ideas y otros imaginarios posibles, y como espacio crítico donde pasado y presente pueden interactuar a través de la experimentación y la participación activa del público. Las actividades están planteadas como espacios que proponen un encuentro intergeneracional que habilite la formulación de preguntas a la vez que se sugieren ciertas estrategias vinculadas a generar espacios de reflexión individual y colectiva. La coordinadora del área Florencia Guastavino refiere en la entrevista realizada:

La forma en que trabajamos es a partir y desde los saberes previos de los chicos y chicas. La forma en que pensamos nuestra tarea es que la visita es un momento en un proceso que empieza en la escuela.

Pensamos que los chicos no tienen que saber todo, la visita es una instancia para abrir preguntas, dejar ciertas ideas, acercarlos un poco más al tema a través de las esculturas. La visita hace que lo que estudiaron o van a estudiar tome otro cuerpo. No se piensa aislada, así que no se piensa que empieza y termina acá la tarea. Acá no está todo lo que tienen que saber (Entrevista a Florencia Guastavino).

En relación con los contenidos se define a los recorridos guiados como una propuesta que busca generar un diálogo en el que los participantes puedan ampliar sus conocimientos sobre el terrorismo de Estado en la Argentina y reflexionar sobre las violaciones a los derechos humanos. “Se busca comprender el terrorismo de Estado”, señala Guastavino.

En este proceso de selección están implícitas las decisiones acerca de qué relata el sitio, en diálogo permanente entre lo que sus gestores pretendieron narrar y lo que el programa educativo realiza en la selección, definición y transmisión de los contenidos. En este sentido la preocupación del programa educativo se centra en que los estudiantes que visitan el sitio se lleven algunas ideas que ayuden a comprender el proceso histórico y su marcas en la sociedad, mientras que para los gestores el homenaje y el recuerdo de las víctimas es prioritario. De alguna manera

el homenaje junto con el relato de los guías que aportan claves para la comprensión del contexto en que ocurrieron los crímenes contribuye al propósito de no olvidar.

El enfoque y tipo de trabajo que se realiza en el proyecto educativo está definido en diferentes documentos, en especial materiales didácticos que son de acceso público y que pueden descargarse desde la página web.

Interesa especialmente detenerse en el documento “Preparar una visita al Parque de la Memoria” que forma parte de los materiales educativos del Área de Educación. Este documento tiene información general acerca de las visitas pero también algunas definiciones sobre la propuesta para las escuelas y sobre los contenidos que se van a trabajar. En la presentación se señala:

Consideramos que una salida educativa tiene por objeto ampliar y motivar el interés de los estudiantes en el tema que se está trabajando como así también completar el trabajo que se realiza en la escuela. Desde esta perspectiva las salidas escolares pueden integrarse al proyecto institucional, curricular y a las secuencias didácticas, dentro y fuera del aula. Por eso, la riqueza de las salidas se potencia con la preparación de los procesos previos y posteriores a la realización de las mismas ().

Entre los contenidos que se propone anticipar a los estudiantes se mencionan: organismos de derechos humanos, terrorismo de Estado, apropiación de niños, golpe de Estado, Doctrina de Seguridad Nacional, disciplinamiento social.

Como contenidos específicos para el nivel primario, se mencionan: los derechos humanos y las violaciones a los derechos humanos; el rol del Estado; golpe de Estado y terrorismo de Estado, diferenciar uno de otro; censura y represión; quiénes son los desaparecidos, ideas y prácticas políticas. Por último, se mencionan la apropiación ilegal de niños y niñas; la identidad como derecho; y el trabajo que realizan los diversos organismos de derechos humanos desde su conformación. El Consejo de Gestión se ocupa de definiciones institucionales macro sobre qué recordar y cómo recordar y deja las definiciones micro de las acciones concretas y cotidianas en manos de los profesionales de las diferentes áreas.

Cabe mencionar que una de las principales fuentes de información de los guiones de los recorridos y de los materiales educativos, son dos publicaciones realizadas por el PDLM. La primera un libro que recoge la experiencia del Concurso Internacional de Esculturas y la segunda

el Catálogo Institucional que recoge textos de especialistas en arte, arquitectos y referentes de derechos humanos. A partir de la experiencia recogida a lo largo del tiempo, se incluyeron también otros tantos aportes mediante una metodología de trabajo basada en la escucha atenta, el diálogo y el registro. Esta dinámica se verificó durante el trabajo de campo.

Esto incluye aportes realizados por los alumnos que visitan el PDLM, por ejemplo, sobre la interpretación de las obras de arte. Ante la obra “Sin Título” de Roberto Aizenberg (ver anexo), las cabezas de las figuras no presentan espacios vacíos porque según una alumna de una escuela primaria: “las cabezas no tienen espacios vacíos porque las ideas no se pueden desaparecer”. El vacío aparece en reiteradas oportunidades en los diferentes soportes, es una constante en las obras de arte y en el Monumento como modo de representar las desapariciones. La incorporación de esta idea a la interpretación de la escultura puede entenderse como una forma de integrar los modos de apropiación que realizan los niños y niñas de temas complejos y dolorosos.

Otro documento que tiene algunas definiciones sobre el trabajo con las escuelas es el de los Itinerarios pedagógicos. Tienen por objetivo generar un proceso educativo que exceda a la simple visita guiada en el sentido de que el lugar no habla por sí solo, ni la experiencia misma del contacto con los objetos produce una situación de enseñanza o una transmisión lograda. Buscan ampliar la contextualización, reflexión y debate sobre los contenidos e implican organizar la visita, en torno a tres momentos diferenciados: a) El trabajo previo en la escuela donde el docente explicita a su grupo el objetivo del trabajo a realizar y puede trabajar en la apropiación por parte de los y las estudiantes de los conceptos clave que se van a desarrollar. b) La visita al Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado en base a un itinerario que ofrece un trabajo planificado y el uso de ciertos dispositivos (monumento, obras de arte). c) El trabajo posterior en el aula donde se busca movilizar, y recuperar los aprendizajes a través de una actividad individual o colectiva que incluso puede servir de instrumento de evaluación. De algún modo la propuesta tal como está desarrollada en los documentos, delimita y anticipa que las actividades que realizarán los grupos no son espontáneas, sino que están planificadas y la vez anticipa los recursos que se utilizarán que difieren de las lógicas de transmisión que se utilizan en las aulas.

Los itinerarios se presentan organizados según el destinatario, para escuelas primarias y para escuelas secundarias. Para las escuelas primarias están pautados dos recorridos: “La

construcción de la Memoria colectiva” y “Derechos Humanos ayer y hoy”. Hay una presentación que da algunas ideas de cómo se concibe la relación del sitio con la escuela y en particular del lugar de la salida educativa en un proceso de aprendizaje más amplio que incluye otras actividades y acciones por parte de los docentes. A través de un mapa se muestran los puntos del recorrido que tiene como referencia el trabajo con una selección de esculturas y los temas que se abordarán en cada una de ellas.

La propuesta educativa se refuerza con una serie de materiales que ha elaborado el Área de Educación disponible en formato digital en la página web del PDLM. Entre ellos están: *Líneas de Tiempo Arte e Historia*, en el que, a partir de la periodización presente en el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, se selecciona un conjunto de acontecimientos sociales, políticos, culturales y artísticos que permite reflejar el contexto en que se produjeron las desapariciones forzadas de personas; *Memoria, arte y derechos humanos*, un material pensado para escuelas primarias a fin de acompañar el momento posterior a la visita teniendo presente que el arte es una herramienta para la reflexión y la acción. A estos se agregan *30 años de democracia*, material basado en una muestra temporal de fotoperiodismo, y *Carteles de la Memoria*, a partir de la instalación del Grupo de Arte Callejero.

En el marco de los objetivos del programa, se desarrolla el *Proyecto Afiches: Pensar el presente haciendo memoria*⁴⁴ una propuesta para jóvenes de escuelas secundarias que busca analizar diversos temas actuales sobre derechos humanos. De acuerdo a la información recogida, este proyecto se ocupa de otros temas vinculados a los derechos humanos asumiendo que el sitio de memoria es un lugar público estatal que se responsabiliza de los temas de la agenda pública generando espacios de reflexión y debate⁴⁵. Esta propuesta ha superado en el caso de las escuelas secundarias a los recorridos guiados logrando convocar a una gran cantidad de escuelas, de acuerdo a lo informado por los entrevistados.

⁴⁴ Todos los años se realiza en el Parque una muestra colectiva con las producciones realizadas por los jóvenes de escuelas secundarias mayoritariamente de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, con objeto de difundir el tema de cada edición –los genocidios (2012), la violencia de género (2013), la discriminación a migrantes (2014), la violencia institucional (2015) o ser jóvenes en la actualidad (2016). En general este proyecto se realiza en alianza con otras instituciones estatales u organizaciones de la sociedad civil. Participaron del proyecto: Fundación Luisa Hairabedian, Fundación Mujeres en Igualdad, Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI).

⁴⁵ En la entrevista realizada, la Directora del PDLM señaló al respecto que “los espacios de memoria, tienen que tomar estos temas, sino se los dejamos a los medios...no hay que olvidarse que este es un lugar del Estado y el Estado tiene la responsabilidad y la obligación de trabajar estos temas”.

Esta situación puede interpretarse en el sentido de la necesidad y obligación de ocuparse de las problemáticas del presente y en la importancia de establecer conexiones entre las experiencias históricas y las cercanas, tal como menciona la Directora del PDLM.

Esta descripción minuciosa y analítica del proyecto educativo da cuenta del alto grado de participación e incidencia del área educativa en los procesos de elaboración de memorias del pasado reciente. Los profesionales del área seleccionan contenidos; optan por determinados enfoques y estrategias didácticas para transmitirlos; abren o cierran debates a partir de una relación de contacto permanente y directo con los grupos escolares y sus docentes, portadores tanto individual como colectivamente de múltiples memorias, fragmentadas y muchas veces conflictivas.

Las prácticas educativas del PDLM están inmersas en los procesos de articulación que se dan entre el sitio y todos aquellos actores que se involucran en el trabajo de producción de memorias sobre el pasado reciente. En ese territorio de memorias, el programa educativo es un mediador de las diversas significaciones del pasado y del presente que se ponen en juego a partir del encuentro con los visitantes en general y en especial, con la escuela y los alumnos. Como señala LaCapra (2006), en la medida en que el pasado se elabora es posible diferenciar el presente del pasado, construir un pensamiento crítico y personas con capacidad para intervenir en el presente.

5.2. El lugar de enunciación y los educadores

En el proceso de recuperación y construcción de los sitios de memoria de nuestro país, los sobrevivientes y familiares de las víctimas tuvieron un rol fundamental. Participaron activamente en la reconstrucción del recuerdo y en muchos casos fueron los encargados de guiar al público que visitaba los lugares de detención. Con el correr del tiempo y de acuerdo al grado y tipo de institucionalización de cada uno de los sitios, esta tarea fue delegada en personas que desempeñan tareas de transmisión, equipos de educación o guías. Cada institución elaboró sus propias narrativas donde la memoria puede aparecer como un relato de la experiencia en carne propia o como construcción cultural compartida entre generaciones, como experiencia

intersubjetiva, social⁴⁶ (Jelin: 2002). En las visitas observadas en el PDLM, está presente la idea de construcción de la memoria como algo que se comparte, como un proceso colectivo del que forman parte los visitantes. Una frase reiterada a lo largo de las visitas es “La memoria la construimos entre todos”

La voz de los afectados directos, de los familiares de las víctimas y los sobrevivientes forma parte de los relatos y aparece frecuentemente asociada a contar el origen y el sentido del proyecto. También al momento de explicitar posiciones éticas y políticas en relación con la comprensión del proceso histórico donde se asume la narrativa humanitaria como piso mínimo para incorporar a partir de allí, la dimensión política de las víctimas y algunas referencias a los proyectos políticos en disputa. Durante los recorridos guiados los educadores encabezan ciertas frases con “Los familiares pensaron”, “los organismos decidieron”, “una madre dijo”, “hay familiares que prefieren”.

La narrativa humanitaria y las posiciones asumidas por los organismos de derechos humanos a lo largo del tiempo en el marco de las luchas por la memoria, la verdad y la justicia, son ejes vertebradores de los contenidos que se transmiten, lo cual puede ser visto como una estrategia de legitimación de la palabra. Un modo también de sostener consensos de amplia aceptación a partir de los cuales se pueda ampliar la reflexión.

La presencia más o menos activa de los organismos de derechos humanos durante la gestión, junto con los marcos sociales de la memoria históricos y por ende cambiantes, gravitan en las formas del recuerdo, en la legitimidad y en el lugar de enunciación que se asume en una institución que se responsabiliza de resignificar el pasado en función del presente y de las expectativas de futuro.

La controversia y el conflicto de interpretaciones no se aquietan necesariamente una vez construido el memorial, el museo o el monumento, con la versión del sentido del pasado que quienes lograron su cometido impusieron o negociaron. El paso del tiempo histórico, político y cultural necesariamente implica nuevos procesos de significación del pasado, con nuevas interpretaciones. Y entonces surgen revisiones, cambios en las narrativas y nuevos conflictos (Jelin, 2002: 56-57).

⁴⁶ La autora plantea algunas preguntas acerca de la legitimidad de la memoria: “¿Quién es la autoridad que va a decidir las formas ‘apropiadas’ de recordar? ¿Quiénes encarnan la verdadera memoria? ¿Es condición necesaria haber sido víctima directa de la represión? ¿Pueden quienes no vivieron en carne propia una experiencia personal de represión participar del proceso histórico de construcción de una memoria colectiva?” (2002: 60).

Los proyectos educativos y los equipos de educación encargados de la transmisión y de poner en escena la narrativa del sitio realizan operaciones que incluyen la omisión, la selección, la valoración de algunos acontecimientos, para construir una narrativa dirigida a un sujeto específico con objetivos determinados. A las memorias impresas en el espacio por los actores que participaron del proceso de recuperación o creación de sitios de memoria, se superpone la reflexión didáctica sobre las memorias que se van a contar y la subjetividad de cada uno de los educadores que a lo largo de las visitas realizan diferentes selecciones. Estas no se concretan de manera aislada, sino que influye la agenda pública, los contextos que amplían o restringen el margen de lo decible y la relación con el Estado. El PDLM como la mayoría de los sitios de memoria en Argentina depende de organismos estatales y es parte de las políticas públicas de memoria. En general, los educadores del PDLM no tienen un vínculo directo con las víctimas, ni vivieron la dictadura⁴⁷. En términos generacionales, los integrantes del equipo de educación podrían ser nietos de quienes fueron jóvenes entre los sesenta y los setenta.

La formación de algún modo determina el alcance y las intervenciones posibles de un área educativa. Como señala Alderoqui (2011) cuando se debate en torno a la educación en museos las definiciones que se ponen en juego se relacionan de forma más o menos consciente con el alcance de los roles de los integrantes de los equipos educativos en cada institución. En tal sentido, en los modos de nombrar el área, sus integrantes y las acciones que se despliegan se ponen en juego marcos teóricos que permiten definir los alcances y los límites de los proyectos educativos de las instituciones. En estos últimos años, los educadores del Parque de la Memoria y su coordinadora son profesionales del campo de las ciencias sociales y del arte, con experiencias variadas en el campo educativo, en particular en la educación no formal⁴⁸. Estas características del equipo permitieron observar cierta reflexión sobre la tarea del educador vinculada al perfil profesional. La coordinadora del equipo de educación lo define de esta manera:

Nosotros hablamos de equipo de educación. Cada uno tiene una trayectoria profesional, casi todos son profesores, si tuviera que definir el perfil es una suma de trayectorias en la que se destaca la formación en espacios de educación popular y otros

⁴⁷ La directora del PDLM, por razones generacionales tiene un vínculo cercano con la experiencia histórica.

⁴⁸ Varios de los integrantes del equipo de educación se desempeñan como docentes en bachilleratos populares de la ciudad de Buenos Aires.

espacios y eso se ve en la mirada sobre el trabajo del educador y en las estrategias didácticas que se emplean (Entrevista a Florencia Guastavino).

Recientemente, varios de los integrantes con más tiempo en el equipo cambiaron de roles dentro de la institución y pasaron a integrar otras áreas, sin embargo, se observa que los educadores nuevos se incorporaron a una propuesta con cierto grado de consolidación, puesto que no se ven diferencias entre los más experimentados y los nuevos integrantes.

5.3. Las salidas educativas condiciones, dificultades y estrategias para su concreción

El proyecto educativo del PDLM, está enmarcado en las propuestas que ofrece la institución. La difusión de las actividades del área se realiza a través de los medios de comunicación con los que cuenta el PDLM, página web y el boletín electrónico que se difunde a través de redes sociales y medios electrónicos a partir de la información que dejan los docentes durante las visitas que puede ser personal o institucional y listas de contactos elaboradas por los integrantes del equipo.

En la web del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación el PDLM figura en el listado de sitios de memoria, como uno de los que ofrece visitas guiadas con algunos datos e información general como teléfono, dirección y horarios⁴⁹. Las visitas son gratuitas como todas las actividades en el PDLM.

No existen acuerdos, canales de difusión o aportes económicos para promover las salidas educativas con otras instituciones como el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o el Ministerio de Educación de la Nación. Al no haber espacios que canalicen la oferta cultural de la Ciudad para las escuelas y ofrezcan recursos para favorecer las salidas educativas, es llamativa la cantidad de escuelas que visitan el sitio a lo largo de todo el año, en especial del nivel primario⁵⁰. Esto da cuenta de la construcción de vínculos entre el sitio y los actores e instituciones educativas.

El acceso al PDLM es algo dificultoso, está ubicado en la costanera norte de la Ciudad de Buenos Aires sobre el Río de la Plata adyacente a la Ciudad Universitaria, una zona bastante

⁴⁹ Información obtenida en <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/sitiosdememoria>.

⁵⁰ Según el Informe de Cierre Metas 2016 del Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, durante ese año recibió a 458 instituciones, abarcando aproximadamente 16.500 estudiantes de todos los niveles (primaria, secundaria y universidades, públicas y privadas).

apartada de la Ciudad donde el tránsito peatonal es muy escaso, en particular los días de semana. La distancia y los horarios que dispone la institución inciden en las posibilidades de concreción de las visitas, ya que las escuelas deben evaluar si llegan a tiempo para la salida en el caso de la jornada simple, o bien al horario del comedor en las de jornada completa.

Dadas las condiciones descriptas, la posibilidad de realizar o no la visita depende en gran medida de aspectos económicos, de la capacidad de las familias para afrontar los gastos del transporte o de los recursos que disponga la cooperadora para ese fin.

Para que las salidas se concreten se requiere además una planificación anticipada, el apoyo del cuerpo directivo y especialmente la convicción de los docentes respecto del valor didáctico de la experiencia.

Como se sostiene en la tesis, la decisión de visitar un sitio de memoria comprende también posicionarse ética y políticamente frente a un tema complejo con diversas memorias que se disputan la interpretación del pasado en función de las tensiones y conflictos del presente. No es una simple estrategia de enseñanza que los docentes incluyen en las planificaciones y/o en los proyectos institucionales.

A diferencia de otros contenidos, el pasado reciente es objeto de disputas donde diversos actores realizan intervenciones para construir o imponer sus propios relatos. Las memorias son recuerdos y también olvidos moldeados por las experiencias personales de los sujetos a lo largo del tiempo. La memoria es reconstrucción, “No es un registro espontáneo del pasado sino que requiere de un marco de recuperación y de sentido en el presente y un horizonte de expectativas hacia el futuro” (Vezzetti, 2007:3). Los marcos sociales de memoria a veces facilitan las condiciones para que la escuela aborde los temas del pasado reciente y otras veces, aparece la tensión y el conflicto que caracteriza a las “memorias en plural” (Jelin, 2002). En tanto espacio de interacción social, la escuela funciona como caja de resonancia de las tensiones y disputas por los sentidos del pasado en el presente.

En las experiencias que se analizan no se manifestaron resistencias por parte de los cuerpos directivos. No obstante, en una de las escuelas, la docente tuvo que enfrentar la resistencia de algunas familias que impugnaron la decisión de realizar la visita al Parque de la Memoria y presentaron quejas a la institución. Ésto motivó reuniones de la docente con dichas familias para explicar la decisión tomada. Estas plantearon no estar de acuerdo con la actividad ya que “El siluetazo y discutir tanto sobre la dictadura era demasiado político”. La docente

entregó a los padres disconformes una fotocopia del diseño curricular en el cual se enmarca el tratamiento del tema. De todos modos los padres decidieron que sus hijos no participarían de la actividad. Dos de los chicos se quedaron en la escuela porque no los autorizaron a realizar la salida y otros tres estuvieron ausentes. Queda de manifiesto que para conjurar las resistencias no alcanza con la institucionalidad de los espacios y el encuadre normativo del tema: la Ley Nacional de Educación, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y el Diseño Curricular del Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires. Estas decisiones se enfrentan con las concepciones que portan los adultos y prácticas que no se resuelven con la prescripción de normativas y curriculum y que tienen que ver con la multiplicidad de memorias y las disputas por las identidades en el presente (Jelin, 2002).

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA: LA VISITA AL PARQUE DE LA MEMORIA

La matriz de este análisis pone el foco en mirar el proyecto educativo del PDLM a partir de la experiencia con dos escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Esto implica analizar un proceso que en principio tiene tres momentos: el antes, el durante y el después de la visita, que se desarrollan en ámbitos diferentes, tienen unos objetivos y actividades específicas que dan cuenta del rol que cada una de las instituciones asume en el tratamiento del tema. En este apartado se estudia al proyecto educativo en acción y a partir del intercambio en las escuelas, con los estudiantes y los docentes.

6.1. La transmisión de la memoria y la enseñanza del pasado reciente en las aulas de las escuelas primarias: preparar una visita guiada

En este apartado se describen y analizan las actividades realizadas en las escuelas antes de la visita al PDLM, la intencionalidad didáctica, los modos de transmisión y de apropiación, los recortes de contenidos que se realizan, los recursos que utilizan y los discursos de los docentes. Las escuelas que participaron de esta investigación luego de una breve descripción se identifican a lo largo de los capítulos con el nombre del barrio en que se encuentran ubicadas.

La escuela de Parque Avellaneda

La escuela nació en el marco del proceso descentralizador de la educación emprendido por la última dictadura militar mediante el cual, las escuelas primarias y los jardines de infantes pasaron a depender de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. En el nuevo edificio construido en 1979, comenzó a funcionar la escuela actual, que surge de la fusión dos escuelas del barrio.

Tiene alrededor de 900 estudiantes en el turno mañana y el grado con el cual se trabajó, tiene entre diez y doce estudiantes. Es un grado de aceleración y frecuentemente aparecen dificultades para sostener la escolaridad, por ese motivo el grado comienza con una cantidad de estudiantes pero no todos llegan a finalizar el año.

Es un edificio muy grande sin embargo los espacios en que los chicos y chicas trabajan son pequeños, de techos bajos y con poca luz, en general están bien cuidados tanto el mobiliario como el edificio en general.

El aula es pequeña con una pared lateral vidriada y comparten el espacio con un grado de primer ciclo del turno tarde. Las paredes están cubiertas de imágenes y textos para niños y niñas más pequeños, la docente menciona que no es fácil ponerse de acuerdo cuando hay un uso compartido de las aulas haciendo notar que no está muy a gusto con esa situación.

La biblioteca que se utilizó como espacio para desarrollar parte de las actividades, es amplia, se observan los recursos y materiales ordenados y dispuestos para su uso. La impresión que deja el lugar y su bibliotecaria es que es un espacio para que los estudiantes se sientan a gusto y lo usen. Además de los libros, mapas, revistas está el proyector, la pantalla y una computadora para proyectar imágenes.

La docente enmarcó su trabajo a partir del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires que en el área de las ciencias sociales para el estudio del Siglo XX propone los Bloques: “Derechos, conflictos y cambios en el siglo XX” y “Democracias, dictaduras y participación social”. Antes de comenzar con el tema de la última dictadura militar, habían trabajado la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto.

Para elaborar la secuencia didáctica, la docente junto a la asistente técnica que acompaña la tarea en el grado, trabajaron con los materiales desarrollados por el Programa Nacional Educación y Memoria, *30 ejercicios de memoria* (2006) y *Pensar la Dictadura: el terrorismo de Estado en Argentina* (2010). A partir de este material delimitaron las categorías conceptuales relevantes para construir el tema de enseñanza a partir de algunas preguntas.

Dado que se trata de un grado de aceleración, cada alumno tiene una manera diferente de conectarse con la tarea⁵¹. Resulta muy interesante ver cómo cada uno de ellos responde a las propuestas que la docente plantea y cómo la docente retoma y contempla cada una de las variadas situaciones que se da durante la clase, que no solo tienen que ver con el desarrollo del tema, sino también con resolver conflictos, distracciones, o situaciones simples en la que los jóvenes requieren la atención de la maestra.

⁵¹ En el marco de un Programa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires cuyo propósito es dar respuesta a la situación de los niños, niñas y adolescentes con sobreedad que no han finalizado la escuela primaria. Se conforman grados y grupos de aceleración o nivelación y sólo excepcionalmente se incluyen alumnos provenientes de otras escuelas.

La docente comienza la clase retomando algunos conceptos y temas que vienen trabajando. Utiliza el pizarrón como apoyatura para que los estudiantes registren lo que va explicando. Para comenzar la indagación la docente realiza una serie de preguntas acerca del tiempo, el espacio y los acontecimientos: ¿Qué años son el siglo XX? ¿De qué países hablamos? ¿De qué otra manera podemos nombrar a estos países? ¿Qué hechos importantes ocurrieron? ¿Qué ocurrió en Argentina?

Después de un tiempo en el que todos hablan pero nadie responde, la docente dice: “ocurrió la dictadura”. A partir de allí de manera muy activa los alumnos van participando, mostrando su interés y haciendo aproximaciones sobre el tema: “a mí me interesa eso de la dictadura”, “fue la más fuerte, la más dura”, “murieron muchas personas, secuestraban a los chicos, mujeres embarazadas”.

Todas las respuestas brindan información sobre el tema, son pertinentes, en especial se refieren a la dimensión represiva y las violaciones a los derechos humanos. En el transcurso del intercambio las categorías para nombrar lo acontecido son variadas y se entrecruzan con categorías vinculadas con temas de la agenda pública de los medios de comunicación. Por ejemplo en vez de decir “apropiación de niños” los alumnos dicen: “se llevaban niños”, “robaban a los bebés”, “había tráfico de bebés”. La docente interviene todas las veces que son necesarias para explicar por qué se llama apropiación de niños: “No solo se robaban los bebés, les robaban la identidad, los registraban con otro nombre y los entregaban a otras familias. Se sustituía la identidad”.

La segunda parte de la clase se desarrolla en la biblioteca donde los estudiantes van a ver un fragmento del documental *Quién soy*⁵² de Estela Bravo (2007). Antes de ir a la biblioteca la maestra les anticipa a los estudiantes que solo van a ver una parte de la película y que tendrán para analizar lo siguiente: “¿Qué grupos se han ocupado de difundir lo que había pasado, de investigar? ¿Qué ideas aparecen en el juicio, del abogado defensor y de las personas entrevistadas?”

La bibliotecaria los espera con una serie de materiales sobre una mesa referidos al tema. Los materiales son algunas de las producciones del Programa Nacional Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación. La bibliotecaria les comenta que cuando necesiten o

⁵² Un documental filmado a lo largo de 20 años que muestra la labor de Abuelas de Plaza de Mayo y las experiencias de los niños y niñas que fueron apropiados y recuperados. Reúne también imágenes y entrevistas en el marco del juicio al represor Miguel Etchecolatz.

quieran leer sobre este tema, hay libros que pueden consultar. Aunque los materiales que presenta son para docentes, recibe cálidamente a los chicos y promueve que se acerquen a la biblioteca para leer sobre este u otros temas.

Para trabajar con el video los chicos llevaron una hoja con las preguntas que anotaron en el aula y las lapiceras. La docente hace varias paradas en el video, retrocede y avanza para aclarar, comentar o introducir información que contribuya a la comprensión del mismo. De la serie de fragmentos seleccionados, los alumnos se conectaron con la parte en la que aparece Estela de Carlotto, a quien reconocieron rápidamente, y con el testimonio de la nieta recuperada Tatiana Sfiligoy-Ruarte Britos. Empatizaron con ambas y escucharon atentamente las partes en que ellas aparecían. Para la segunda parte del video la maestra, antes de comenzar, anticipa que van a analizar las distintas voces sobre lo que pasó en la última dictadura militar. Esto lo van a hacer observando escenas y la lectura de la sentencia del juicio a Miguel Etchecolatz. Este juicio fue realizado en el Salón Dorado de la Municipalidad de la ciudad de La Plata, dada la cantidad de testimonios y de público que asistía a las audiencias, con lo cual la escena resultaba bastante compleja. No se parecía en nada a una sala de un tribunal, teniendo en cuenta las representaciones posibles de chicos de primaria, más cercanas a lo cinematográfico que a la realidad.

Para comenzar la maestra se asegura que todos están entendiendo lo que pidió observar y pregunta:

Maestra: “¿Qué quiere decir voces distintas?”

Alumno: “Una voz distinta es opuesta”

Maestra: “Que piensa distinto, otra opinión”

En este segundo momento, los alumnos se distraen, les cuesta reconocer quiénes son las personas que aparecen en la película y descifrar lo que está pasando en la escena. Esto llevó a una intervención más activa de la docente. Hizo pausas varias veces para aclarar información: “¿Escucharon lo que dijo el abogado defensor del represor?” “¿Qué diferencia encuentran con lo que dicen las víctimas?” “¿Escucharon qué cantan los organismos?”⁵³

⁵³ En el momento de la lectura del fallo, luego de leerse la condena y desatarse un incidente ante la provocación del imputado quien se para, besa un crucifijo y sonríe, el público en la sala de audiencias comienza a cantar: “Como a los nazis les va a pasar / a donde vayan los iremos a buscar”. Como los alumnos habían trabajado antes el Holocausto parece que la docente busca que los chicos relacionen de algún modo el tipo de crímenes cometidos. Solo uno de los chicos dijo: “¿Qué? ¿Era nazi?” La relación o extrapolación que les propone la docente es bastante compleja, ya que

Pese a las estrategias desplegadas por la docente continúan las dificultades para reconocer los diferentes actores que se presentaban durante el juicio en el documental: los abogados de las partes, los familiares de las víctimas y sobrevivientes, los jueces y el fiscal.

Si bien la actividad propuesta por la docente buscaba que reconocieran los diferentes discursos y visiones que se construyeron sobre el pasado reciente y qué actores se apropian de los diversos sentidos del pasado, se observó cierta complejidad para la apropiación de esta idea a través del uso de este material. Tal vez se requería más tiempo, verlo varias veces o contar con más herramientas conceptuales para comprender la situación y realizar ciertas valoraciones e interpretaciones a partir de los fragmentos del juicio. El final del documental es la lectura de la sentencia, una situación reconocible para todos y que la mayoría escuchó atentamente.

El cierre de la actividad se realiza en el aula. La maestra propone a los chicos sacar algunas conclusiones y anotarlas en el pizarrón para que todos registren en las carpetas lo que vieron y escucharon en el video. Anota una serie de preguntas: “¿Qué es la apropiación de menores? ¿Por qué desaparecieron personas? ¿Qué pasó durante la dictadura?”

La docente puso especial foco en que se comprenda el concepto de *terrorismo de Estado*, diferenciándolo de *guerra*, y en identificar quiénes usan uno u otro término para nombrar lo sucedido durante la última dictadura militar a lo largo de toda la secuencia. Aunque la docente complejizó el tema y explicó por qué y quiénes construyeron el relato de la *guerra* y por qué y quiénes hablan de *terrorismo de Estado* varios de los alumnos seguían repitiendo y trayendo la palabra guerra sobre todo los que estaban prestando menos atención a los intercambios.

Finalmente, en la respuesta a la pregunta sobre qué pasó durante la dictadura la maestra escribe en el pizarrón: “Para quienes defendían la dictadura y para los militares en este período se vivió una guerra. Para los defensores de los derechos humanos que se entrevistan en este video se vivió un terrorismo de Estado.”

A medida que avanza la reflexión colectiva los alumnos participan de manera desordenada, con respuestas parciales relacionadas al tema pero que no responden a lo que se pregunta o con respuestas totalmente diferentes a lo que se pregunta. En ese momento de aparente confusión uno de los chicos levanta la mano y dice: “El Estado no puede usar la fuerza

requiere conocer las similitudes y diferencias de ambos procesos. Aunque algunas similitudes se plantearon durante la clase, les resulta difícil hacer ese tipo de relaciones en una situación desconocida.

en contra las personas, eso es terrorismo de Estado”. Al día siguiente los estudiantes realizaron la visita al Parque de la Memoria.

La escuela de Caballito

Funciona en un edificio clásico, antiguo, señorial al que se accede por unas escalinatas con un gran hall central en el que se distribuyen las aulas hacia los lados en la planta baja y en el primer piso. Es una escuela con pasillos enormes, grandes aulas de techos altos y ventanales. La escuela tiene un total de 323 estudiantes.

Hay dos grados por año y los sextos suelen trabajar juntos en distintos momentos, actividades y proyectos. En especial por las tardes los maestros de sexto desarrollan talleres curriculares (de educación sexual integral, juegos, normas y convivencia) de los que participan ambos grados. Los docentes señalan que la jornada completa implica muchas horas de trabajo y encontraron en la modalidad de taller una forma más interesante y atractiva para los estudiantes y para ellos también, de emprender la tarea por las tardes.

Se trabajó con dos grados de sexto, los docentes abordaron el pasado reciente en el marco de dos fechas que figuran en el calendario escolar como efemérides. Es importante destacar que solo la docente de uno de los grados colaboró con esta investigación. En una de las entrevistas realizadas, la docente cuenta que viene realizando un trabajo a lo largo del año sobre el tema de la dictadura tomando como punto de partida las efemérides pero a la vez proponiendo un trabajo a largo plazo sobre el tema en el aula. Por esta razón queda comprendido en los límites de esta investigación cuyo interés se centra en analizar el trabajo sobre el pasado reciente más allá de la lógica de las efemérides escolares.

La docente planteó que consideraba relevante que los alumnos “conozcan lo sucedido durante la última dictadura para que puedan analizar críticamente la realidad”. Por eso el pasado reciente fue abordado a lo largo del año hilvanando acontecimientos, recordaciones y contenidos curriculares y los alumnos realizaron múltiples actividades. Comenzó con el Día Nacional por la Memoria, la Verdad y la Justicia en marzo y se retomó en otros momentos del año y en particular en el mes de noviembre con las actividades desarrolladas en el aula y fuera de esta con la visita al PDLM en el marco del Día de la Soberanía Nacional.

La docente comenzó este trabajo organizando para el “24 de marzo”, un “acto taller” que implicó el desarrollo de una secuencia didáctica en la que se trabajó a partir de las ideas previas

de los estudiantes sobre la última dictadura militar. Luego elaboraron una línea de tiempo como parte de la construcción de un marco histórico sobre los acontecimientos, para situar temporalmente los hechos y transmitir la idea de proceso.

En la secuencia didáctica la docente incorporó un espacio para la investigación en grupo, que tenía como objetivo seleccionar una serie de imágenes y realizar una narración a partir de la línea de tiempo. Para ello cada grupo contaba con algunas pautas para investigar acerca de una fecha determinada, un tema en especial y una serie de preguntas para la tarea: “¿A qué se llama desaparecidos? ¿Qué es un golpe de Estado? ¿Qué es una dictadura? ¿Qué es la censura? ¿Qué fue la tortura? ¿Qué fueron los vuelos de la muerte? ¿Qué es un siluetazo? ¿Cómo surgió?”

A partir de este trabajo apareció la idea de realizar un video y de participar en una actividad organizada por el Distrito Escolar y propuesta por la supervisión junto con el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Ciudad⁵⁴.

El concepto del “siluetazo” como acción colectiva realizada por los organismos de derechos humanos era conocido por los estudiantes ya que lo habían investigado previamente en el aula. La actividad que realizaron en el encuentro consistió en dibujar siluetas en cartón y recubrirlas con imágenes fotográficas enteras o recortadas. Las fotografías que se utilizaron eran registros documentales del Archivo de los fotógrafos Hasenberg y Quaretti. Los estudiantes también podían escribir textos, consignas, frases que expresaran sentimientos e ideas. Luego recorrieron el Parque Centenario con las siluetas elaboradas como si fueran pancartas. Participaron del acto la supervisora del distrito, el coordinador del Programa, Mónica Hasenberg y el nieto recuperado Jorge Castro Rubel, cuyos padres desaparecidos eran del barrio de Villa Crespo⁵⁵.

El día del acto en la escuela, las imágenes y los textos producidos por los estudiantes se exhibieron en la entrada junto con la cartelera alusiva a la fecha del Día Nacional por la Memoria, la Verdad y la Justicia, y en los pasillos. Las siluetas realizadas en la actividad en el Parque Centenario se exhibieron en el frente del edificio.

En el mes de noviembre con motivo del Día de la Soberanía Nacional la docente decidió volver la mirada sobre el pasado reciente y relacionar los conceptos de soberanía, memoria e

⁵⁴ La actividad se llamó “Siluetazo Comunitario”.

⁵⁵ Participaron más de 10 escuelas de los barrios de Villa Crespo, Paternal y Caballito, y más de 1000 alumnos con sus padres. Se realizó el 23 de marzo del 2016, en el Parque Centenario.

identidad. Si bien esta fecha conmemorativa fue propuesta en el año 1974 junto con la repatriación de los restos de Juan Manuel de Rosas, fue declarada como feriado nacional en el año 2010 en el contexto de las acciones por el Bicentenario de la Revolución de Mayo realizadas por el gobierno nacional. En este marco se recuperaron acontecimientos, fechas, actores, orientados a resignificar el pasado en el presente.

La memoria se desarrolla en tiempo presente, es reconstrucción del pasado y está mediada por las experiencias que transitó el sujeto que recuerda y narra en el presente. Las condiciones del presente, su posición subjetiva, sus prácticas, inciden en qué se recuerda, qué se omite o silencia.

En realidad, la memoria no es un acto que arranca del pasado sino que se dispara desde el presente, lanzándose hacia el pasado. En palabras de Walter Benjamin, se trata de “adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro” (Benjamin, 1994: 178). En efecto, son los peligros del presente los que convocan a la memoria, en tanto una forma de traer el pasado como relámpago, como iluminación fugaz al instante del peligro actual. Pero las urgencias del presente convocan a evocar el pasado como una forma, a su vez, de abrir el futuro, el proyecto, lo por-venir (Calveiro, 2006:378).

En esta decisión se pueden observar las dificultades de vincular los temas del pasado reciente con el curriculum como un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento en una sociedad. La necesidad de darle un peso en relación con otros temas y por ende buscarle una justificación a trabajar el pasado reciente con un abordaje diferente centrado en las ligaduras con el presente.

Unos días antes de la conmemoración mencionada, los dos grados se reúnen en una de las aulas para hacer una actividad por el Día de la Nacional de la Soberanía justo antes de la visita al Parque de la Memoria. La docente les cuenta a los estudiantes el marco en el que iban a hacer la actividad y los invita a conversar a modo de repaso sobre el tema que venían trabajando. Luego propone hacer una reflexión sobre la memoria y pregunta a la clase: “¿Para qué sirve la memoria?”. Aparecen dos respuestas muy claras: “Para recordar a las personas que murieron”; “Para el *Nunca Más*”.

La maestra toma las intervenciones de los chicos y repone el contexto regional en el que tuvieron lugar las dictaduras en América del Sur, menciona los otros países que tuvieron

dictaduras, Brasil, Uruguay, Paraguay y Chile, para presentar la actividad que realizarán los chicos y chicas ese día: “Vamos a leer un texto de Eduardo Galeano, un escritor uruguayo, que se llama *Pájaros prohibidos*”.

Brevemente anticipa algunas ideas del texto y comenta las características que tuvo la represión durante la dictadura en Uruguay. Señala que allí “no hubo tantos desaparecidos como en Argentina” y que la práctica dominante fue encarcelar a los opositores políticos, por ello en ese país, “hubo un gran número de presos políticos”.

Dada la centralidad de la figura del desaparecido como víctima en las narrativas sobre la última dictadura militar en Argentina, la docente aclara que hubo otras dictaduras y otras prácticas represivas, ampliando el horizonte de la reflexión mostrando similitudes y diferencias entre las dictaduras de los dos países.

La docente lee el cuento a los chicos:

Pájaros prohibidos, por Eduardo Galeano

Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido, ni saludar a otro preso. Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros.

Didasko Pérez, maestro de escuela, torturado y preso por tener "ideas ideológicas", recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. La hija le trae un dibujo de pájaros. Los censores se lo rompen a la entrada de la cárcel.

Al domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos, y el dibujo pasa. Didasko le elogia la obra y le pregunta por los circulitos de colores que aparecen en las copas de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas:

—¿Son naranjas? ¿Qué frutas son?

La niña le hace callar:

—Ssshhhh.

Y en secreto le explica:

—Bobo. ¿No ves que son ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas.

Luego de la lectura, les hace algunas preguntas a los chicos y chicas: “¿Qué les pareció? ¿Qué transmite el cuento?” Los alumnos responden mayoritariamente sobre los sentimientos que aparecieron durante la lectura del cuento: “Muy triste”. También realizan algunos comentarios vinculados a la comprensión del texto y al sentido de las metáforas: “La paloma blanca quería

aclarar, representa la paz. De colores representa muchas cosas” “Los pájaros vuelan y representan la libertad”. “Es que no había libertad”.

La docente retoma las ideas, las impresiones de los estudiantes sobre el texto y les presenta otra actividad que consiste en escribir un texto breve sobre “qué les transmitió el cuento”. Los chicos están sentados en grupos en los bancos, mientras la maestra reparte los papeles, se distraen pero en cuanto reciben la hoja se ponen a trabajar. Los que ya comenzaron a escribir, se acercan a la maestra y también al maestro (aunque éste mantuvo un rol pasivo durante las actividades) para consultarle si está bien lo que están escribiendo. La maestra se las ingenia para leer y hacerle un comentario a cada uno.

En la actividad de escritura los chicos y chicas logran una organización de las tantas ideas que vienen trabajando; en algunos casos se muestra cierta elaboración del recorrido realizado, en otros casos no tanto. Por ejemplo dicen:

Alumno 1: Lo que me transmitió el cuento es la libertad y la tristeza

Alumno 2: Mi reflexión del cuento es esta: me parece que el cuento es muy triste al escuchar que la hija de 5 años le haga un dibujo de un pájaro al padre que estaba preso y los ‘censuristas’ lo rompan

Alumno 3: A mí me dio tristeza el cuento porque no había libertad en ese lugar. Pero lo que me gustó es cómo la niña pudo poner pájaros en su dibujo ya que los pájaros significan libertad

Alumno 4: Para mí un pueblo que no tendría memoria no podría protestar. Un pueblo sin memoria es un pueblo sin futuro

Alumno 5: Yo creo que recordar a la gente desaparecida es muy bueno porque esa gente no tuvo la libertad como tenemos nosotros

La última actividad consiste en elaborar con la técnica de origami un pájaro para que cada una de las reflexiones que los chicos escribieron, se sujeten a las figuras y se exhiban en el pasillo de la escuela donde está montado parte del trabajo que realizaron en el mes de marzo pero ahora, con una leyenda que dice: “Un pueblo con memoria, es un pueblo soberano”.

La realización de los pájaros en origami fue un tanto dificultosa para muchos de los alumnos pero contaron en todo momento con la ayuda de los docentes y también de los

compañeros que lograban rápidamente realizar los dobleces correctamente. Al día siguiente se realizó la visita educativa al Parque de la Memoria.

Con esta serie de actividades se construyó un ambiente de intercambio, de circulación atenta y participativa de la palabra. Se observa que una de las metas de la propuesta es que los chicos y chicas empaticen con las víctimas, con los sobrevivientes y con los familiares, y que se posicionen éticamente frente a la vulneración de los derechos. También se busca trabajar con las emociones y con la sensibilidad de los alumnos. Pareciera que en la propuesta es relevante la narrativa humanitaria sobre el tema por sobre una comprensión del proceso histórico y político. La memoria aparece asociada a la noción de identidad, como señala Candau (2002), no tiene sentido distinguir entre memoria e identidad, dado que ambas nociones están ligadas, no puede haber identidad sin memoria. La memoria permite que el sujeto individual y colectivamente se sitúe y tenga conciencia de sí mismo en la duración, en el tiempo.

En las propuestas está presente la idea del “hacer”, los alumnos seleccionan imágenes, recortan, pegan, escriben, recorren, hacen un video, graban audios. La docente busca qué producir y compartir con otros. Las actividades trascienden el aula y la escuela. Se inscriben en los espacios compartidos, el hall, los pasillos, la entrada, el frente a través de muestras, intervenciones performáticas, participación en actividades colectivas en la que se busca involucrar a toda la escuela.

6.2. La memoria colectiva y el pasado reciente en la visita al Parque de la Memoria

El tipo de trabajo acordado entre las escuelas y el Parque de la Memoria es un recorrido que implica la presentación del espacio focalizando en por qué se llama Parque de la Memoria, quiénes tuvieron la idea de crearlo y por qué está allí. El lenguaje utilizado, el modo de designar a los objetos y a los sujetos implica no solo la descripción, sino también un posicionamiento que da cuenta de un punto de vista. A lo largo del recorrido se distinguen tres momentos diferenciados: la presentación del Parque; el trabajo con la información y significados del monumento y del paisaje; y el trabajo con las obras de arte (dos esculturas), *Torres de la Memoria* de Norberto Gómez y *Reconstrucción del Retrato de Pablo Míguez* de Claudia Fontes⁵⁶.

⁵⁶ Esta propuesta se diferencia de otras organizadas por el Programa Educativo, que se ofrecen en la primera parte del año llamadas “Itinerarios Educativos” en las cuales se realiza un recorte específico de contenidos para un tipo de

Lo primero que hacen los educadores es describir las características del espacio y su ubicación geográfica y anticipar qué es lo que van a ver: un monumento, esculturas y un paisaje que se vincula con el tema que van a trabajar. La cercanía con el Río de la Plata como lugar del horror tiene un papel protagónico en la propuesta y en los primeros intercambios que se dan con los grupos. En los recorridos se abordan algunas dimensiones y contenidos que apuntan a responder preguntas tales como: ¿Por qué es importante recordar lo que pasó? ¿Qué sucedió? ¿Quiénes son las víctimas? ¿Por qué desaparecieron? ¿Quiénes son los responsables?

Al comienzo de la visita cuando los educadores explican cómo surgió la idea de crear el PDLM, se mencionan las estrategias y las acciones que desplegaron los “emprendedores de memoria” (Jelin, 2001) para inscribir en el territorio un universo de significaciones. Esta cuestión es retomada en varios momentos del recorrido.

Educadora: Varios organismos se juntaron y le exigen este reconocimiento al Estado. Lo primero que piden obviamente es que se construya el Monumento que comienza en esta pared que tenemos acá atrás. Después lo vamos a recorrer y ver toda la información que tiene, es el lugar más importante del Parque. Por otra parte piden que se construya al lado del río... ¿Por qué creen que hacen este pedido?

Alumno 1: caían las personas que estaban en los ´vuelos de la muerte´

Alumno 2: sí

Educadora: Hay otra cosa que pidieron los organismos, que haya arte. Que el arte dialogue con el pasado reciente, por eso vamos a ver esculturas.

Alumna: se pusieron esculturas y pinturas porque antes no podían hacer eso, no podían ser libres. Como por ejemplo un cuento que leímos en la escuela que una nena de cinco años le dibuja un pájaro al padre que está en prisión y los “censuristas” se lo rompen. Después le hace un dibujo con los ojos de los pájaros como que los trajo escondidos.

Educadora: ¡Ah, está bueno! Está muy bueno pensar en la censura que hubo durante la dictadura, un montón de artistas, escritores, músicos, se tuvieron que exiliar y muchas de las obras eran censuradas como dice acá la compañera. Por ahí está bueno también pensar que con la recuperación de la democracia se puede pensar al arte de otra manera.

recorrido en el que se seleccionan una serie de esculturas y se utilizan algunos soportes como textos, imágenes fotográficas y otros recursos elaborados por el Equipo.

En el relato se da cuenta de la idea de proceso, de conflicto con el uso de palabras tales como “exigir”, “pedir” y también muestra los actores que formaron parte del proceso, entre ellos, el Estado y los organismos de derechos humanos. También se mencionan leyes, fechas que muestran el tiempo transcurrido y todas las acciones que se realizaron para que el espacio se convierta en “lugar de memoria”. Como señalan Jelin y Langland (2002) son los procesos sociales y políticos mediante los cuales las memorias son inscriptas en el espacio, los que hacen que estos se conviertan en “lugares” de memoria y estos son nombrados, explicitados durante el recorrido.

Los educadores brindan información acerca de qué había antes de que estuviera el PDLM. Cuentan que el lugar se utilizaba para tirar escombros, que el río llegaba casi hasta la vereda y que la Universidad de Buenos Aires cedió parte del terreno. Así se refuerza la idea de proceso a través de la transformación material del espacio.

La idea de proceso y la intervención de determinados actores sociales en las decisiones que llevaron a la concreción del PDLM se transmiten también respecto de la construcción del Monumento y de la información que contiene.

6.2.1. Monumento

En el recorrido por el Monumento los grupos participan activamente. Una de las educadoras inicia la explicación:

¿Caminamos un poquito, no? Acá tenemos que parar obligatoriamente. Como les comentábamos este es el lugar más importante que tiene el Parque de la Memoria.

Durante el trabajo de campo se observó que el Monumento tiene un valor y lugar central en PDLM y así es recogido por el proyecto educativo y sus educadores que manifiestan que es un lugar que no se puede obviar en las visitas, “tenemos que parar obligatoriamente”, “el Monumento es lo más importante del Parque”. En este punto se exhiben de manera contundente los imperativos éticos y políticos que son propios de las memorias traumáticas. Su vigencia en el presente por esa condición, por las consecuencias subjetivas, éticas y políticas en una sociedad (Rousso, 1991) (Jelin, 2002).

El Monumento impacta a los alumnos por sus dimensiones. A medida que lo recorren, van experimentando en la extensión, la cantidad de víctimas y la representación de la magnitud de los crímenes cometidos. Como soporte de la memoria la visibilización de los nombres en el Monumento, logra contrarrestar el poder de la desaparición, la deshumanización a la que fueron sometidas las víctimas. Como analiza Macon (2016) se trata de exhibir la ausencia y la falta de intervención de la sociedad para que los crímenes ocurrieran, se exhiben públicamente los nombres como homenaje pero también con la idea de mostrar un pasado vergonzante. El Monumento se sostiene en la lógica de la tensión entre la visibilización y el ocultamiento, emerge y se oculta, no es posible ver los nombres desde cualquier lugar. Hay que recorrerlo, hay que transitar la experiencia.

El Monumento interpela a los grupos de manera efectiva, genera preguntas, curiosidad y de alguna manera funciona como comprobación de eso que vienen escuchando, leyendo, trabajando en la escuela acerca de que hubo miles de desaparecidos. Para los alumnos en el Monumento hay nombres, edades, figuran las mujeres embarazadas de las que tanto hablaron en las aulas.

Aquí aparecen nuevamente los sentidos otorgados al recuerdo por los “emprendedores de memoria”. El Monumento es una expresión más de una práctica sostenida a lo largo de la lucha de los organismos de derechos humanos. Dar presencia a las ausencias a través de diversas estrategias, contrarrestando el discurso de los perpetradores y negacionistas, haciendo así visible la huella de los crímenes. Aunque su realización fue controvertida y algunos organismos manifestaron su desacuerdo como señala Jelin (2002), la controversia y el conflicto no se acaban luego de su construcción, el lugar y los soportes de la memoria instalados están sujetos a procesos de resignificación en los que inciden los momentos históricos y los procesos culturales y políticos. En lo que refiere a las escuelas, los grupos de chicos y chicas de la escuela primaria participan de este proceso con sus preguntas, observaciones y modos de transitar el espacio.

Los educadores invitan a los chicos y chicas a que observen y digan lo que ven. A partir de las respuestas explican qué datos hay, por qué están puestos en ese orden. Respecto a este punto, aclaran:

Este monumento se piensa al principio, para que los familiares, allegados, compañeros de militancia de las víctimas tengan un lugar para recordarlos. Para esto tienen que

haber un orden, son muchas personas. [...] El monumento está ordenado como una línea de tiempo. Está ordenado por año, por orden alfabético y hay desaparecidos de nacionalidad argentina y de otras nacionalidades [...] A su vez está puesto en un espacio público que es de todos.

Al ver la inmensidad del Monumento en las dos visitas los alumnos buscaron reafirmar algo que ya sabían:

Alumno Escuela de Parque Avellaneda: ¿Están muertos?

Alumno Escuela Caballito 1: ¿Encontraron algún desaparecido?

Alumno Escuela Caballito 2: ¿Si encuentran un desaparecido sacan la placa?

En este momento, sentados frente al Monumento observando un listado interminable de nombres, los chicos y chicas se inquietan frente a la representación de la masividad de los crímenes. Las docentes se inquietan por las preguntas, para qué preguntan lo que ya saben. Sin embargo, se observa que los alumnos se descolocan frente a la experiencia y esto les permite volver a pensar acerca de un concepto difícil de comprender, las personas no desaparecen, alguien las desaparece.

En tal sentido es eficaz la propuesta del sitio y del autor del Monumento que sobre la demanda de los familiares resuelve mediante la forma, el material, el color, el modo de representar a cada uno de los desaparecidos y al mismo tiempo, la sistematicidad y la masividad de los crímenes. Son cuatro estelas interminables, con los nombre de miles de “personas detenidas desaparecidas y asesinadas”, así reza el Monumento, que simbolizan un corte, una herida abierta sobre el territorio, como elemento que simboliza el impacto social de la tragedia. Esta eficacia es relevante en términos pedagógicos dada la incertidumbre que atraviesa a toda experiencia educativa en donde se pone en juego lo incierto, lo improbable.

Los educadores aportan información en sus respuestas, les cuentan a los chicos que se pueden encontrar y que se han encontrado restos óseos y que esta tarea de identificación la realiza el Equipo Argentino de Antropología Forense⁵⁷. También aclaran que no se saca la placa porque la persona, “es una víctima del terrorismo de Estado” y que con el hallazgo de los cuerpos se

⁵⁷ El Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) es una organización científica no gubernamental y sin fines de lucro, que aplica las ciencias forenses —principalmente la antropología y arqueología forenses— a la investigación de violaciones a los derechos humanos. Se formó en 1984 con el fin de investigar los casos de personas desaparecidas en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983).

puede obtener información sobre su detención y muerte, también para los familiares es muy importante, pueden despedirse, “hacer un duelo”. También explican que hay una Base de Datos con una ficha personal de cada persona que está en el Monumento y que allí, si se encuentra un cuerpo, se aclara dónde y en qué fecha”.

La información y las nociones que se transmiten a lo largo del recorrido forman parte de un conjunto de representaciones sociales del pasado reciente y actitudes de respeto (Rousso, 1991). Como parte de los procesos de memorias de la sociedad argentina en especial de la Ciudad de Buenos Aires y de las grandes capitales de las provincias, se han ido construyendo a lo largo del tiempo, no solo a través de las acciones y la narrativa de los organismos de derechos humanos sino también de las acciones del Estado. Pueden mencionarse especialmente la justicia y las políticas de memoria.

En las acciones previas en las escuelas también se puede observar las marcas de las representaciones sociales sobre el pasado reciente y los diversos actores que intervinieron para su concreción, por ejemplo en la actividad con las siluetas o en el uso de los materiales didácticos del Programa Nacional de Educación y Memoria.

Con el grupo de la escuela de Caballito surgió el tema del número de desaparecidos, a partir de la siguiente pregunta:

Alumno: ¿Cuántas placas hay?

Educadora: ¿Cuántas creen que hay?

Alumnos: 800, 1000....5000, 100.000

Educadores: Es un número bastante conocido, no es un número cualquiera

La maestra interviene, le pide disculpas a la guía que le responde que no hay problema habilitando su palabra:

Docente: Últimamente hubo una serie de comentarios desafortunados, en los medios, se dijo que no eran tantos los desaparecidos, el número de desaparecidos. Hubo un trabajo de investigación muy profundo desde los distintos organismos y equipos de derechos humanos para decir que efectivamente son 30.000 los desaparecidos y cuál fue la cantidad de niños apropiados. Es algo complicado jugar con eso. Nosotros

cuando estudiamos, también estuvimos investigando, ¿no? Es una manipulación de la información compleja⁵⁸.

Luego de este intercambio varios alumnos dicen 30.000 y los educadores aprovechan la pregunta para decir que es “un Monumento bastante particular, es joven tiene solo 10 años, no está terminado es decir, cada vez que se obtiene información sobre un caso se agrega una placa con el nombre”⁵⁹.

Educadora: ¿Ven esas placas más claritas? Fueron agregadas luego de inaugurado el Monumento. Esto quiere decir que se sigue recopilando información, hay casos en la justicia, se siguen haciendo denuncias.

La palabra de los familiares, la intervención de la justicia y la recuperación de los nietos, las discusiones públicas sobre el número de desaparecidos, van mostrando cómo este pasado es un pasado que no deja de pasar, un pasado que se vuelve presente a pesar de los años transcurridos, que para los alumnos de primaria son muchos. Cuando la educadora pregunta a los alumnos cómo se imaginan que se obtuvieron los nombres que están en el Monumento, los chicos deducen:

Alumnos: ¿Por los familiares?

Educadora: Sí, por los familiares, por los sobrevivientes que dieron testimonio, por personas de la sociedad civil. Piensen que los militares nunca dieron información por eso, es un proceso bastante complejo y largo [...] Piensen que durante muchos años, hace pocos años, durante los años noventa no hubo ningún tipo de justicia. Nadie fue juzgado, ningún militar, ningún civil, por lo que no hubo justicia [...] Recién en el 2003 que se derogaron las llamadas leyes de la impunidad, se restablecen los juicios.

⁵⁸ La docente se refiere a las declaraciones realizadas por el entonces ministro de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires y director del Teatro Colón Darío Lopérfido, quien en enero de 2016 puso en duda el número de víctimas del terrorismo de Estado durante la última dictadura militar, al afirmar que "en Argentina no hubo 30 mil desaparecidos". Las declaraciones del ex funcionario fueron vertidas durante un encuentro organizado por el periodista Luis Majul, en el programa veraniego *Margen del mundo*, en la ciudad de Pinamar.

⁵⁹ El Monumento lleva los nombres de los detenidos desaparecidos y asesinados incluidos en la Base de Datos de Consulta Pública del PDLM, que se nutre de varias fuentes.

Ante cada explicación que dan los educadores los chicos y chicas tienen nuevas preguntas motivadas por el tipo de soporte y sus características:

Alumno: ¿por qué no llenaron todas las filas?

Educadora: Para que podamos tocar los nombres, si observan bien incluso, los nombres están en relieve. Este monumento se puede tocar.

La educadora también explica que la idea surge de la necesidad de los familiares de poder tocar los nombres por eso el arquitecto que diseñó el Monumento propuso que los nombres estén en relieve. También cuenta que se pensó el recorrido como una experiencia en la que intervienen los sentidos, la vista, el tacto y el cuerpo al transitar los desniveles. El primer trayecto es ascendente igual que el número de víctimas y el último desciende del mismo modo que lo hace el número de víctimas. Finaliza con una vista amplia al Río de la Plata. Las decisiones estéticas inciden en la experiencia de los estudiantes en términos de cómo se transmite ese pasado. Estas decisiones no pueden separarse del modo de apropiación de la memoria que se propone en PDLM.

El Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, su contundencia expresiva y efectividad en términos de interpelación, se aleja decididamente de los clásicos monumentos nacionales que, como señalan Dussel y Pereyra (2006), petrifican memorias, cristalizan las posibles interpretaciones del pasado y en definitiva terminan siendo olvidados o pasan desapercibidos ante los visitantes.

Como surge de este diálogo, los alumnos van haciendo conexiones entre la experiencia de trabajo con el tema en la escuela y en la visita. Esto implica que recuperan información, explicaciones, datos, certezas y dudas y las ponen en juego en la actividad de la visita, la comparten y junto con los educadores, completaron, revisaron y resignificaron el trabajo sobre el pasado reciente. El trabajo en la escuela puede funcionar como una llave para que los alumnos puedan expandir el conocimiento sobre un tema, o por el contrario obturar la experiencia en el sitio.

Como señala Pastor Homs (2002), a través del patrimonio material se pone en contacto a los estudiantes con los actores sociales de una época, con las expresiones de la cultura, se experimenta la diversidad del ambiente natural y se amplía la comprensión de determinadas dimensiones de la existencia humana.

El descubrimiento de nuestro patrimonio estimula en nosotros la conciencia crítica respecto a nuestras creencias y nuestra identidad, así como el respeto hacia las de los demás, a la vez que constatamos la existencia de valores humanos compartidos que unen a los pueblos de las diferentes culturas. En definitiva, el patrimonio cultural, al tiempo que nos permite entender mejor el papel de la humanidad en el mundo a través del tiempo, nos permite apreciar con más intensidad la dimensión ética y moral de la vida humana.” (Pastor Homs 2002:17)

En el recorrido por el PDLM, se ponen en escena el recordar juntos, el compartir recuerdos comunes, eso que los chicos traen del trabajo realizado en la escuela y lo transmitidos en el sitio, en especial, la noción de que ese es un espacio público, de todos y no únicamente de las víctimas y sus familiares, es un recuerdo común que se relaciona con la identidad del grupo al que pertenecen (Halbwachs, 2000) (Candeau, 2002) En ese espacio también se resume cómo determinados actores sociales impulsaron y acordaron que era importante cómo hacerlo.

6.2.2. Los niños y el Terrorismo de Estado

A lo largo del recorrido se observa el interés de los alumnos, por las edades que figuran junto a los nombres en las placas del Monumento, quedan impactados:

Alumno 1: ¡diez años!

Alumno 2: ¿Mataron a un chico de once años?

Alumno 3: ¿Por qué mataron a un niño? Si un niño no hace nada

En la escuela los chicos y chicas habían conversado acerca de que desaparecían a las personas que “pensaban diferente”, especialmente en la escuela de Caballito se hizo hincapié en esta forma escolar de enunciar la militancia de los desaparecidos, sin embargo cuando se trata de los niños como víctimas de asesinatos, la respuesta con la que cuentan, es insuficiente y surgen nuevas preguntas. En las escuelas también habían trabajado sobre la apropiación de niños y niñas, sabían que las Abuelas los buscaban. Aunque los educadores explican en términos generales a qué responden los casos de niños y niñas asesinados, les resulta difícil entender. Con los adultos tienen una respuesta que no justifica los crímenes, pero que da una explicación, “porque

pensaban diferente”, en este caso no hay posibilidad de encontrarle sentido a esas muertes. Si bien no se explicitó que pensaban diferente en términos políticos, está implícito el carácter político de ese “pensar diferente”. Por eso los alumnos, descartan, que los chicos y chicas asesinados pudieran estar comprendidos en ese universo.

Durante el momento en que los chicos recorren de manera autónoma el Monumento continúan impactados por los casos de niños. Los identifican rápidamente y les parece algo increíble:

Alumno 1: ¡Hay uno de cinco meses!

Alumno 2: ¿Cinco meses? Boludo....

Además de explicar por qué hay niños en el Monumento, los educadores ponen especialmente el foco en el dato “embarazada” que figura en algunas placas. El dato lo descubren solos los chicos, no hubo que orientarlos, salió espontáneamente en los dos grupos y esto refleja el impacto del trabajo realizado en las escuelas:

Alumno: ... dice embarazada

Los chicos y chicas saben muchas cosas sobre este tema y todos quieren hacer sus aportes:

Alumno 1: Les sacaban los bebés

Alumno 2: También, cuando había nacido el bebé, por lo que yo tengo entendido, las Madres de Plaza de Mayo se cambiaron el nombre por Abuelas de Plaza de Mayo [...] buscaban a sus hijos desaparecidos y a sus nietos (Alumnos de la escuela de Caballito).

Cuando secuestraban a una mujer embarazada la mataban y se quedaban con su bebé.

Los vendían, los regalaban.

Algunos se lo daban a militares que no podían tener bebés.

O a personas normales que no sabían que eran bebés de desaparecidos (Alumnos de la escuela de Parque Avellaneda).

Los educadores realizan una serie de aclaraciones. Hay una que llama la atención y que parece responder a una confusión frecuente recogida de la experiencia de las visitas guiadas, con alumnos de primaria. Aclaran especialmente que:

Educadora: no desaparecían a mujeres por estar embarazadas, no es que los militares buscaban embarazadas.

Explican que los motivos de detención eran los explicados en términos muy generales para todas las personas y que las mujeres que detenían embarazadas, tenían a sus bebés en los centros clandestinos de detención. Luego explican que, a partir de ese momento, comenzaba el proceso de apropiación. Señalan también que:

Educadora: Así como hubo un plan sistemático de desaparición forzada de personas, hubo un plan sistemático de apropiación de niños durante la última dictadura.

La mayoría de la información que se brinda en la explicación fue desarrollada en las aulas, se comenta con los alumnos que hay alrededor de 500 casos de bebés que nacieron en cautiverio y que las Abuelas pese a que encontraron a 121, aún siguen buscando⁶⁰. Una alumna levanta la mano y dice “¡Hace poco encontraron a un nieto!”.

El impacto que tiene el tema de los niños como víctimas del terrorismo de Estado puede asociarse al conocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que se aborda a lo largo de la escuela primaria. En las expresiones que se recabaron durante las diferentes etapas de la investigación no solo se observó identificación sino también cierta conciencia sobre los niños como sujetos de derecho, a los que les cabe una protección especial. En este punto pareciera que se abre un lugar para la resignificación del pasado con sentido en el presente para los más jóvenes, que se amarra en la conciencia sobre sus derechos.

⁶⁰ En este punto es importante señalar la potencia y el consenso social alcanzado por el discurso de Abuelas de Plaza de Mayo construido a lo largo del tiempo junto a las acciones educativas que despliegan incluida la producción de materiales didácticos para el nivel inicial y primario.

6.2.3. El Río de la Plata como soporte de la memoria

En el PDLM, el paisaje y el Río de la Plata son soportes de las memorias que se transmiten. El Río de la Plata deslumbra a los chicos y chicas desde el momento que llegan al Parque, la mayoría es la primera vez que lo ve. Un alumno de la escuela de Parque Avellaneda mencionó en el intercambio con los educadores que iba a pescar con su papá, que conocía la zona pero que nunca había entrado al Parque de la Memoria. Una alumna de la escuela de Caballito comenta que había visitado el lugar con sus padres. El resto de los chicos no conocía el río o no había estado en la zona, por lo tanto al llegar piden a los docentes acercarse a las barandas o al muelle que se encuentra cerca de la entrada o simplemente salen corriendo y se dirigen allí.

Se observó también que los educadores sugieren a los docentes mientras se organiza el comienzo de la actividad, que los grupos se acerquen al muelle para ver el río o que terminado el recorrido se tomen unos minutos para conocer las partes que no visitaron o que los alumnos puedan disfrutar del Parque un rato⁶¹. Este momento de recorrido libre, aunque muy breve, muestra cómo el entorno moviliza los intereses de los alumnos, genera curiosidad y surgen preguntas a partir de lo que ven:

¿Cuál es la profundidad del río? ¿Por qué tiene color marrón el agua? ¿Dónde están los edificios que se ven allá? (Se refieren a los edificios cercanos a la costa en Vicente López) ¿Qué son esas grúas? (Se refieren a las grúas del Puerto de Buenos Aires) ¿Por qué hay construcciones en el medio del agua? (Se refieren a las tomas de agua) ¿Qué hay del otro lado del río? ¿Hay tiburones? ¿Es gratis? ¿Se puede venir otro día?

La cercanía con el Aeroparque Metropolitano es otro elemento de atracción y distracción. Los aviones pasan muy cerca, esto llama mucho la atención de los chicos y chicas y a su vez el fuerte ruido que provocan hace que haya que interrumpir la conversación y esperar a que los aviones pasen.

El entorno interpela más allá de los contenidos pautados en la propuesta del recorrido desde la llegada de los grupos, y obliga a que los educadores estén atentos, reconozcan las necesidades de los chicos y chicas y que sean flexibles a la hora de responder las preguntas que

⁶¹ En el documento “Preparar una visita al Parque de la Memoria” que forma parte de los materiales educativos se sugiere realizar este tipo de actividad después de la vista.

surjan. Se podría decir que el sitio habilita sentidos no previstos, distintos a los propósitos del lugar. Sin embargo se observó que los educadores son sensibles ante estas situaciones y tratan de responder a todas las preguntas que realizan aunque no se traten de temas vinculados a la institución, pero también establecen un corte y diferencian esta situación del recorrido pautado.

Cuando la visita comienza, se plantean los acuerdos básicos para la realización del recorrido y no hay dudas de que ha comenzado otro tipo de intercambio. Podría decirse que en base a la experiencia acumulada, entienden la relevancia que tiene para los chicos salir de la escuela y conocer una parte de la Ciudad desconocida para la mayoría.

En el caso del PDLM la potencia del paisaje concita la atención de los visitantes y por momentos compite con los relatos de los educadores que buscan sostener la atención para generar un recorrido dialogado y orientar la observación para cumplir con los objetivos pautados en la propuesta. El Río de la Plata junto con el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado son dos elementos simbólicos de mucha potencia que a lo largo del recorrido interpelan a los chicos y chicas. Sin embargo, son necesarias las intervenciones y el relato que llevan adelante los educadores para que la observación sea una acción consciente, con la intencionalidad específica de transmitir y enseñar.

El río genera curiosidad, como texto ofrece información y como soporte de la memoria colectiva del pasado reciente tiene un lugar central en el PDLM los gestores pensaron que el Monumento tenía que estar justamente al lado del Río de la Plata. En el documento leído por los organismos de derechos humanos en el acto de colocación de la piedra fundamental en el año 2002 se describe de esta manera la importancia del río:

[...] El monumento no se hace para decretar la muerte de nadie ni para congelar la lucha por el castigo a los responsables del genocidio. Se hace para que todos sepan que nuestro pasado hiere nuestro presente. Que le quitaron la inocencia a nuestro río. Y que la única posibilidad de redimirlo, de incorporarlo otra vez a nuestra memoria verdadera, será penetrarlo y escribirle los nombres de los seres que se devoró, que le hicieron devorar [...] (Documento leído por Mabel Gutierrez presidenta de Familiares de Desaparecidos y Detenidos por razones políticas, el 24 de marzo del año 2000. Citado por Alegre, G. y Ayerdi, C, (2010)).

En el recorrido se descubren diversas vistas del Río de la Plata —a través de las esculturas, los muros del Monumento, el paisaje despojado de vegetación— y a través de la acción de los educadores se incorpora al relato en su dimensión material, como lugar donde ocurrieron los hechos y como lugar de duelo en un nivel simbólico.

En efecto, una de las esculturas seleccionadas en el marco del concurso internacional que convocó a más de 600 artistas y proyectos, está emplazada en el río que forma parte de la obra. Flota, no se puede alcanzar, se ve de lejos, no es posible percibir detalles, inquieta y moviliza a los observadores más jóvenes, que realizan todo tipo de preguntas.

La escultura *Reconstrucción del retrato de Pablo Míguez*, fue concebida específicamente para el lugar de su emplazamiento: el Río de la Plata. La obra propone una operación conceptual que articula la aparición/desaparición y se basa en el retrato de Pablo Míguez, un adolescente de 14 años de edad desaparecido. Se ubica a algunos metros de la costa, sobre una plataforma flotante anclada al suelo del río, de tal manera que el oleaje genera un balanceo. Desde la costa solo es visible de espaldas como una presencia a distancia que se descubre por los destellos de luz del sol que refleja el material, acero inoxidable pulido. Tendría así la función metafórica de un faro, anticipándose a cualquier viajero desprevenido que decidiera desembarcar en las costas de Buenos Aires. La artista expresa en la memoria descriptiva de su proyecto:

[...] Este es mi proyecto: nominal, explícito, particular, figurativo, descriptivo, personalizado, oportuno y puntual, fechado, anclado a una hora y lugar, y es en ese metro cuadrado de río donde puede adquirir significado. Participo en este concurso con este proyecto porque anhelo que al recordar que el día 12 de mayo de 1977 a las 3 de la mañana Pablo Míguez, de catorce años de edad, fue privado de su libertad y de su futuro, se mantenga en pie la verdad irreductible de que por lo menos esta tremenda injusticia sí tuvo y sigue teniendo lugar. Participo porque quisiera que nadie se atreviera a desvirtuarlo (Catálogo Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del terrorismo de Estado 2010:122).

Florencia Battiti (2010) , señala que las marcas del discurso de Fontes no sólo expresan el andamiaje conceptual de su proyecto sino que revelan su toma de posición frente al concepto

mismo de “memoria”, una práctica que adquiere sentido sólo a través del trabajo de todos los agentes involucrados⁶².

Los educadores les piden a los chicos y chicas que se acerquen al muelle y observen qué ven en el río:

Alumno 1: Hay un hombre

Alumno 2: Yo no veo nada

Alumno 3: Un sargento

Alumno 4: Un desaparecido

Alumno 5: ¿Hay una estatua en el río? ¿Cómo la pusieron? ¿Está flotando, no se mueve?

Alumno 6: ¿Quién es?

Los educadores en ambos recorridos comenzaron contando la historia de Pablo Míguez, aclaran que, a diferencia de otros casos, pueden contar muchas cosas porque una sobreviviente que compartió con él cautiverio brindó testimonio en los juicios y pudo contar que estuvo detenido en el Centro Clandestino de Detención de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), “que está acá cerquita”, y señalan hacia donde está, y que fue víctima de los vuelos de la muerte⁶³.

Alumno 1: ¿Por qué lo hizo a él si esto le pasó a muchas personas?

Alumno 2: Para mí está como cuidando a todos

Alumno 3: ¿Pero dónde los tiraban? ¿Por ahí podían nadar?

Los chicos empiezan a contestarse entre ellos sobre cómo, desde dónde arrojaban los cuerpos, mencionan piedras atadas en los pies, anestesia, entre otras hipótesis. En la escuela no conversaron sobre los detalles del funcionamiento de los “vuelos de la muerte”, consecuentemente pareciera que es información que los chicos obtuvieron de otras fuentes como los medios de comunicación o de sus familias. Algunos chicos mencionan que vieron la película, *La noche de los lápices* en sus casas.

⁶² Florencia Battiti es Coordinadora del Área de Arte y curadora de las exhibiciones temporales del PDLM.

⁶³ Se refiere al testimonio de Lila Pastoriza sobreviviente del Centro Clandestino de Detención que funcionó durante la última dictadura militar en la ex Escuela de Mecánica de la Armada.

Cuando la conversación se orienta en este sentido los educadores intervienen y dicen lo siguiente:

No podían nadar por las condiciones en que estaban [...] más allá de los detalles, que no son importantes, lo que hay que recalcar es que es una violación a los derechos humanos, es un asesinato, es un crimen, más allá de cómo fue el procedimiento.

Lo que yo quería retomar es lo que dijo el compañero antes, de que podría ser cualquier persona la de la escultura, y eso la obra lo muestra, lo refleja la autora cuando pone la escultura de espaldas a los observadores. No podemos ver el rostro. Aunque la escultora, tardó tres años para realizarla, porque investigó, se entrevistó con la familia, vio fotos, para hacerlo lo más fielmente posible, sin embargo decide ponerlo de espaldas para que nadie pueda verlo.

La visita concluye en las escalinatas cerca del muelle en el sector del río donde se encuentra emplazada la escultura. Esta escena remarca la importancia del río para dotar de sentido al lugar. Finaliza con una invitación para que los chicos y chicas vuelvan con sus familias, comentan que es un espacio público, abierto a todos, gratuito y que además de enterarse de muchas cosas sobre lo ocurrido durante la última dictadura militar pueden “venir a disfrutar del Parque, a jugar, a hacer un picnic, andar en bicicleta”.

A partir de este comentario con la escuela de Caballito, surge un diálogo iniciado por una de las chicas del grupo:

Alumna: Lo del picnic podés venir y estar cerca de las estelas —se refiere a las paredes del Monumento— con las personas que ya no están más.

Educador: Sí, claro, cada persona puede apropiarse del lugar de diferente modo, estar cerca del monumento, enterarse de lo que pasó o simplemente andar en bicicleta.

Alumna: ¿Qué están haciendo esos chicos? (Se refiere a unos jóvenes que están con materiales, cintas, papeles, hilos cerca del muelle).

Educador: Son estudiantes de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo que está acá al lado, ¿se acuerdan? Están haciendo un trabajo práctico, una intervención en el espacio.

En este último diálogo quedó plasmada la intencionalidad y la política del espacio que no busca la sacralización sino que el lugar sea un espacio abierto, para un público amplio, tanto el

que está interesado como el que no. La contundencia de la propuesta es tal que no preocupa a los gestores los modos en que los diferentes públicos se apropian del espacio, más bien promueven que el espacio sea recorrido con diferentes intencionalidades, que sea un espacio vivo.

También de este diálogo surgen los sentidos otorgados al Monumento como espacio de duelo y que remite con sus elementos materiales y simbólicos al lugar de sepultura. A la vez es interesante cómo la alumna expresa esta dimensión, en ese “podés” se incluye e incluye a todos en ese acto de “estar cerca de las estelas”. No dice, “los familiares pueden venir”. Manifiesta así una dimensión colectiva del duelo un cierto deber de memoria.

Cabe mencionar que el trabajo de campo se realizó en días de semana durante los cuales el público mayoritario son estudiantes que realizan visitas con las escuelas. Solo aisladamente se vieron algunas personas recorriendo el espacio, andando en bicicleta o tomando sol cerca del río. Será materia de otro trabajo indagar en las apropiaciones del espacio por el público general que lo visita los fines de semana.

En el caso de la escuela de Parque Avellaneda el cierre se realizó en el mismo lugar. La visita se extendió unos minutos más. A pesar del poco tiempo que tenían, debido a la distancia de la escuela al PDLM y la necesidad de regresar a la escuela en el horario de salida, la docente decidió tomarse unos minutos para hacer un pequeño descanso al lado del río. Los chicos estaban cautivados por el paisaje, tomaron bebidas que habían llevado, se sacaron algunas fotos y luego emprendieron el regreso a la escuela.

6.2.4. La selección de los contenidos y el intercambio con los chicos

Los conceptos se trabajan en base a las preguntas de los estudiantes con distintas aproximaciones que posibilitan a los educadores retomar ideas, precisar conceptos y también ampliar algunos temas que en la escuela no fueron abordados.

Las respuestas que brindan los alumnos reproducen lo que trabajaron en la escuela que también es el resultado de las formas del recuerdo que circulan socialmente y categorías del campo académico transformadas en conocimiento escolar. Cuando a los alumnos se les pregunta si saben para qué fue construido el PDLM, dicen: “para recordar a los desaparecidos”, “para que nunca más pase”.

En los educadores se observan algunos intentos por complejizar las consignas y ampliar el horizonte de la reflexión:

Lo que hacemos también acá es un ejercicio de memoria, nos acordamos, reflexionamos [...] lo que se intenta es recordar esa historia y también cómo se recuerda hoy todo eso, ¿no? En este momento. Han pasado casi 33 años de democracia y la memoria ha cambiado a lo largo del tiempo, la memoria cambia, y hoy no recordamos de la misma manera que hace 30 años.

Con estos comentarios los educadores buscaban dar cuenta de la historicidad de la memoria, de su relación con el presente, de la pluralidad de memorias y la importancia de los marcos sociales que rodean el recuerdo. Sin embargo, los comentarios podrían resultar muy enigmáticos para los alumnos, no preguntan nada y todo queda en un sobreentendido que difícilmente puede ser corroborado. No tienen modo de amarrar la reflexión que se propone con lo que han aprendido en la escuela y con el modo en que ha sido enseñado.

Otros conceptos que aparecen en la escuela y en la visita al PDLM, son los de Golpe de Estado y Terrorismo de Estado. Tanto en las aulas como en los relatos de los educadores del PDLM, se busca diferenciar estos conceptos. Ante la pregunta: “¿Saben lo que es un golpe de Estado?” Los estudiantes responden con todas las ideas disponibles a partir del trabajo que realizaron en la escuela; se aproximan al concepto de esta manera: “Es una guerra”, “es Terrorismo de Estado”, “Guerra de Malvinas”, “vuelos de la muerte”, “cuando toman el poder por la fuerza”.

Es importante señalar que la categoría Terrorismo de Estado es compleja para el nivel primario ya que designa una serie de procesos y prácticas también complejos⁶⁴. Esta categoría permite pensar que la experiencia de la dictadura afectó a todo el cuerpo social y no solamente a

⁶⁴ En el material *Pensar la dictadura: el terrorismo de Estado en la Argentina* publicado por el Programa Nacional Educación y Memoria se define al Terrorismo de Estado como “el uso de la violencia política para la eliminación de los adversarios y del amedrentamiento de toda la población a través de diversos mecanismos represivos [...] El terror se utilizó como instrumento de disciplinamiento social y político de manera constante, no de manera aislada o excepcional [...] Ese terror sistemático se ejerció con el agravante de ser efectuado por fuera de todo marco legal [...] La dictadura no sólo puso en suspenso los derechos y garantías constitucionales, y a la Constitución misma, sino que decidió instrumentar un plan represivo al margen de la ley [...] Deshumanizó al «enemigo político», le sustrajo su dignidad personal y lo identificó con alguna forma del mal [...] Dispuso de los complejos y altamente sofisticados recursos del Estado moderno para ocasionar asesinatos masivos [...] El Estado terrorista, mediante la internalización del terror, resquebrajó los lazos sociales y distintos grupos, sectores sociales, formas de pertenencia y prácticas culturales comunes”.

los implicados directos al tiempo que implica un posicionamiento teórico-ideológico frente a las interpretaciones del pasado.

Sin embargo, los docentes y los alumnos parecen estar más cómodos con el concepto de Golpe de Estado, se enseña y comprende en qué consistía el plan represivo, las desapariciones forzadas de personas, la apropiación de bebés, la limitación de los derechos, y la censura. El concepto de Terrorismo de Estado parece ser muy complejo para chicos de 12 y 13 años de edad ya que implica relacionar los procesos, las prácticas y los diversos actores que esta categoría engloba. En general los alumnos relacionan el término con algo cercano que escuchan en los medios de comunicación o en películas, como “terrorismo internacional”. En varias situaciones se observa que los chicos y chicas en sus interpretaciones de los temas y objetos que se les presentan, están atravesados por los consumos culturales, series, películas video juegos. Como señala Carli (2006) la transmisión debe pensarse también desde los sujetos cuyas identidades se construyen en las instituciones y en los lugares des-localizados, entre la escuela, internet y los consumos televisivos.

Uno de los medios que utiliza la escuela para construir representaciones y definiciones de la realidad es el lenguaje, por medio del cual los alumnos aprenden a conocer, pensar e interpretar la realidad. El lenguaje tipifica y estabiliza los significados legitimados para describir los distintos aspectos de la realidad.

El lenguaje juega un papel esencial no sólo en el desarrollo de una conciencia de identidad, sino también en la construcción de los significados para interpretar la realidad. Esta construcción resultará en la formación de un código cultural para percibir y clasificar al mundo (Giroux y Mc Laren, 1986).

Los conceptos de Dictadura, Golpe de Estado y Terrorismo de Estado son utilizados por los educadores a lo largo del recorrido, en las diversas paradas que realizan con los estudiantes en el Monumento o en las esculturas. Especialmente estos temas se trabajan en la observación de la escultura *Torres de la memoria* de Norberto Gómez.

La guía invita a los estudiantes a acercarse a la escultura a cierta distancia y les pregunta qué les parece lo que están mirando y los estudiantes responden:

Alumno 1: Es una espada

Alumno 2: Un juguete

Alumno 3: Un arma vikinga

Alumno 4: Un ancla

Alumno 5: Un mazo con pinches

Alumno 6: Es el mazo de Thor

Como en todo el recorrido, la propuesta de los educadores es establecer un diálogo activo con los alumnos, con preguntas abiertas para que los chicos y chicas puedan decir lo que ven, lo que sienten e interpretan sin condicionamientos. Al tratarse de obras de arte contemporáneo, en las que la participación es parte central de las mismas, se plantean significados abiertos, que se completan con la mirada del espectador. El trabajo de observación es enriquecido por los aportes que realizan los estudiantes que, al revés de lo que ocurre con otros objetos como documentos, provocan que los observadores sean quienes van guiando el diálogo a partir del contacto con la escultura y la experiencia de recorrerla, mirarla desde distintos lugares e incluso tocarla. Como señala Abad Molina (2011) la vivencia del público en relación a la obra depende de la obra, del espacio en que se sitúa y del espectador de manera simultánea.

En tal sentido el educador responde a lo que dicen los alumnos:

Es una escultura, podemos pensar que es cualquier cosa, pero el artista tiene una intención, de contarnos algo, de decirnos algo. Es un mazo efectivamente, tiene una forma extraña, podría ser otra cosa, de hecho la primera vez que la vi, pensé otra cosa. Es efectivamente un mazo medieval, con pinches, es un arma. Cuando digo medieval, hablamos de hace muchos, muchos años. Ese arma era utilizada en aquella época para ejercer violencia. Un poco la idea del artista es hablar de la violencia a través del tiempo. Piensa en la violencia como un método de dominación en sociedades pasadas y en cómo esto funcionó acá, en la última dictadura.

Los alumnos están cautivados por la escultura, les resulta muy atractiva y tienen mucha información que van aportando, dan detalles de los tipos de armas medievales y el guía contextualiza la época medieval, la esclavitud y los castigos para pasar del sentido literal, al sentido simbólico que tiene la escultura, el lugar del emplazamiento, los detalles poco perceptibles buscando que los chicos agudicen la mirada y le encuentren nuevos significados asociados a los temas que estuvieron trabajando en la escuela y en el recorrido.

Al respecto explican a los chicos que el mango apunta hacia la zona del bajo de la Ciudad a donde está la Casa Rosada como símbolo del centro del poder. Proponen imaginar que fue arrojado desde allí. También señalan que los “pinches” del mazo, representan casas y brindan algunas interpretaciones introduciendo dos temas que los alumnos no habían trabajado en la escuela en ninguno de los grupos: el disciplinamiento de la sociedad civil mediante el uso de la violencia generalizada, la censura entre otros mecanismos, y la participación de algunos sectores de la sociedad civil apoyando el golpe de Estado y la represión ilegal. Al respecto mencionan lo siguiente:

Educador: Puede ser que lo que intenta transmitir el artista es que el mazo aplasta a una sociedad

Educadora: También puede ser que el artista, está tratando de hablar de la pata civil que tuvo la última dictadura. ¿Ustedes escucharon decir, última dictadura cívico militar? ¿Qué significa cívico militar?

Alumnos: civil

Educadora: Viene de civil, todas las personas que no formamos parte de las fuerzas armadas, de la policía, es la sociedad civil. Hubo una parte de la sociedad civil, que apoyó el golpe de distintas formas y por distintos medios. Por ejemplo, a través de los medios de comunicación.

Los educadores avanzan sobre la idea de la participación civil pero los chicos están un poco desorientados, hablan de la censura a los medios y varias veces tienen que intervenir los educadores para orientar el diálogo. Aquello que los chicos vieron en la escuela resulta comprensible para los alumnos, del resto quedan impresiones, retazos de ideas, aproximaciones.

Por último invitan a los alumnos a mirar las dimensiones de la pieza que hasta ahora ha sido observada desde la distancia y se le pide a uno de los alumnos que se acerque y se ponga al lado de la escultura. De este modo es posible observar la magnitud de la pieza y construir una idea de “grande” a partir de una referencia concreta, el cuerpo de una persona. Los educadores observan lo siguiente:

Educador: Se acuerdan que dijimos que este mazo representa la violencia que se ejerció contra las personas durante el terrorismo de Estado, miren la desproporción, la fuerza de esa violencia

Alumna: Si nos unimos todos la violencia no es tan grande.

Los alumnos preguntan si se pueden acercar y corren al pie de la escultura donde estaba uno de sus compañeros, la recorren mientras la docente los acompaña y se sacan algunas fotos. Esta situación fue uno de los modos más significativos en que el grupo reflexionó sobre el concepto de Terrorismo de Estado, mediante un ejercicio que involucró el cuerpo, el movimiento, el juego con las proporciones, la idea de grupo y de solidaridad, de colectivo. Como reflexiona Abad Molina (2011), el arte construye metáforas sobre la realidad, desde aquéllas cosas que cuesta asimilar por su complejidad y magnitud, hasta de las cosas más cotidianas.

6.2.5. De la militancia, cómo se habla. ¿Se habla?

Hablar de la militancia y de la dimensión política de las víctimas es un tema complejo porque implica despojarse de la idea de la “víctima inocente”, en tanto ausencia de militancia política, que ha tenido una fuerte pregnancia desde el regreso de la democracia en los relatos de lo acontecido durante la última dictadura militar. Como señala Crenzel (2010), este modo de nombrar a las víctimas, surgió como respuesta ante la estigmatización de las identidades políticas y se conjugó con el discurso humanitario que los denunciantes adoptaron a partir de los vínculos con redes de internacionales de derechos humanos. Esto posibilitó la denuncia y el enjuiciamiento a los responsables de los crímenes cometidos y fue resultado de una compleja construcción política y cultural que con el tiempo fue tomada por diversos sectores de la sociedad para impugnar la dictadura. El *Nunca Más*⁶⁵, cristalizó este relato sobre las desapariciones y lo constituyó en emblemático.

El el proyecto de creación del PDLM en los años noventa, implicó que los organismos de derechos humanos involucrados retomaran una discusión abierta, que se puso en juego en los

⁶⁵ Con este nombre se publicó el informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas el 28 de noviembre de 1984. Como señala Crenzel (2008) la frase había sido incorporada por distintos actores con diversos sentidos y sintetizaba un sentimiento presente en la sociedad de clausura del pasado. Para los organismos de derechos humanos era en ese momento una herramienta que posibilitaba la denuncia y había sido incorporada a marchas y movilizaciones; y para Alfonsín era un modo de rechazar la violencia política y la dictadura.

criterios que se adoptaron para la construcción del Monumento: ¿En qué año debía comenzar? ¿Quiénes son las víctimas? ¿Los asesinados por la Triple A, los desaparecidos por la última dictadura? ¿Los que murieron en acciones armadas como parte de la lucha armada? (Vecchioli, 2001)

El Monumento del PDLM dice:

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.

Con esta frase se inicia el recorrido por el Monumento, es leída por los educadores o ellos piden que los alumnos la lean para contar quiénes son los desaparecidos. Esta inscripción marcada en la piedra al inicio y al final del monumento muestra la intención de los promotores del recuerdo de dar cuenta de quiénes son las víctimas incluyendo su dimensión política y la lucha armada como acción política.

Sin renunciar a la posición asumida por el espacio, grabada en la piedra y expuesta a la vista de todos, el proyecto educativo busca pensar en el destinatario, los alumnos de la escuela primaria. La pregunta que abre el diálogo sobre este tema es simple, la realizan los educadores con los alumnos frente al monumento:

Educadora: ¿Saben por qué desaparecieron?

Alumnos: Eran políticos, pensaban diferente a los del gobierno

Educadora: ¿Qué edades tienen mayoritariamente estas personas?

Alumno: Son jóvenes

Educadora: Sí, ¿qué hace un joven de quince, dieciséis años o uno de veinte?

A partir de este diálogo que es más amplio, con más preguntas y respuestas van explicando que la mayoría de los desaparecidos, hacían muchas cosas, no solo pensaban diferente. Los educadores ponen el acento en qué podían hacer y dónde, en los espacios de militancia como las escuelas, las universidades y los ámbitos laborales como las fábricas. Cuáles podían ser los motivos de reclamo de los diferentes actores. Estudiantes, trabajadores, mencionan cuestiones cercanas a los chicos, mejores condiciones edilicias en las escuelas, el boleto estudiantil, mejores salarios, entre otras.

También hacen referencia a algunas formas de organización como los sindicatos:

Educadora: Tenían algún tipo de participación política, en centros de estudiantes en sindicatos, como también hay hoy en día.

En el momento de cierre de las visitas observadas, aparece nuevamente el tema de la militancia política de los detenidos desaparecidos a través de la historia de vida de Pablo Míguez. Los educadores cuentan que Pablo, aunque podría haberla tenido, no tenía militancia política pero su madre sí, era militante del Partido Revolucionario de los Trabajadores-PRT y por esa razón fue desaparecida durante la última dictadura. En este caso, como en otras situaciones que se describieron, los chicos y chicas prestan atención pero no cuentan con elementos para hacer preguntas sobre las militancias de los desaparecidos. En la escuela hablaron de pensar diferente, de tener distintas opiniones pero no hablaron de las formas de participación y militancia. Tampoco estos temas están contemplados en el Diseño Curricular para la escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, que para el abordaje en el segundo ciclo del bloque “Democracia, dictaduras y participación social” establece dos ideas básicas:

La vida política de la República Argentina y de otros países de América se caracterizó durante el siglo XX por la oscilación entre gobiernos democráticos y dictaduras, oponiéndose estos últimos a la legalidad constitucional.

La memoria individual y colectiva constituye un elemento central en la conformación de las identidades de los individuos y las sociedades. (Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo, 2004:309)

En las dos experiencias analizadas, los contenidos programáticos del curriculum oficial aparecen como un elemento que organiza la tarea, delimitan el campo de saberes que se van a transmitir, o bien como una herramienta para legitimar la tarea frente a formas de resistencia o cuestionamientos sobre el abordaje del pasado reciente como se mencionara en el ejemplo de la escuela de Caballito.

A diferencia de lo que sucede en el trabajo previo en las escuelas, durante la visita al PDLM se menciona a las víctimas como actores sociales que desplegaban su vida en diversos espacios sociales, se habla de trabajadores, de estudiantes, de participación política y sindical. No

solo pensaban diferente sino que actuaban, reclamaban, participaban. Son sujetos activos de la historia. Aunque no se despliegue en toda su complejidad la militancia, se amplía el horizonte de interpretación de por qué hubo desaparecidos en la Argentina.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha realizado un recorrido extenso para analizar cómo funciona el proyecto educativo del Parque de la Memoria a través de dos experiencias concretas con escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que incluyeron dentro de sus propuestas de enseñanza y secuencias didácticas, la realización de una visita guiada a este sitio de memoria.

Para ello el diseño de la investigación incluyó diversas capas de análisis para abordar contextos sociales e históricos, dinámicas institucionales, prácticas sociales de actores específicos y prácticas de enseñanza en torno al pasado reciente.

La pregunta marco que se plantea en este trabajo propone pensar en qué sentido los sitios de memoria contribuyen a la construcción de la memoria colectiva y la enseñanza del pasado reciente desde sus proyectos educativos.

Con este objetivo se plantean algunas conclusiones sobre el funcionamiento del proyecto educativo que como se anticipara, pueden contribuir a la reflexión sobre otras experiencias similares y generar nuevas preguntas para pensar la transmisión de la memoria y la enseñanza del pasado reciente en la escuela primaria.

7.1. Las políticas de memoria y su poder de legitimación de las prácticas de enseñanza

A 30 años del golpe de Estado, Inés Dussel (2006) afirmaba que el modo como enseña el pasado reciente en las escuelas no puede escindirse de las discusiones sobre las políticas de memoria y de las políticas de transmisión más generales que tienen lugar en la escuela y en la sociedad. Planteaba que no solo es un problema de contenidos sino también de las relaciones con la cultura y las formas institucionales. Desde que fue elaborado ese texto, momento en que se desarrollaba un intenso proceso de iniciativas estatales, tendientes a la elaboración y transmisión de la memoria del pasado reciente, las políticas educativas sobre la memoria tuvieron un desarrollo excepcional que junto con el proceso de consolidación de los sitios de memoria, propusieron nuevas formas de relación entre la memoria, la cultura, y nuevas instituciones, donde el pasado podía ser transmitido, pensado, reelaborado. El Parque de la Memoria forma parte de ese proceso y el desarrollo de su proyecto educativo juega un rol relevante en los modos de transmisión. El trabajo con las nuevas generaciones a través de las escuelas cumple un objetivo

fundante desde la creación del sitio, que consiste en la transmisión para la no repetición. A la vez se evidencia la reflexión en la elaboración de propuestas para el público escolar.

La experiencia de la visita educativa en el marco de las políticas de memoria, funciona como un componente legitimador de qué se enseña y cómo se enseña y transmite el pasado reciente en las aulas. Allí se espera que estén condensados los consensos sociales acerca de qué y cómo contar lo acontecido, está el Estado como gestor y los organismos de derechos humanos con su voz expresada a través de distintos soportes como garantes en la producción de sentidos y significados. En el caso analizado, se documenta además la necesidad de los docentes de legitimar la propia tarea, los conceptos que ponen a rodar en las aulas cuando enseñan el pasado reciente y de compartir con otros esta experiencia. Compartir reflexiones, compromiso y una posición ética y política con el proceso de construcción y transmisión de la memoria colectiva del pasado reciente. Aquello que eventualmente podría ser cuestionado, y de hecho lo fue en una de las escuelas, se refuerza mediante la participación de otras instituciones públicas, otros actores que ponen el cuerpo y la palabra para transmitir el pasado reciente.

Escuela y sitio de memoria construyen una alianza en contextos lábiles, en los cuales por momentos se impugnan los consensos y los marcos sociales del recuerdo o bien, se viven momentos de impulso de los temas de memoria como temas relevantes de la agenda política y educativa. El sitio se erige entonces como marca material, imborrable que permite recuperar, sostener y mostrar que las heridas del terrorismo de Estado están presentes en el territorio, en el monumento, en el trabajo de archivo y documentación, en los miles de nombres, en las obras de arte. Y esto es público, se comparte, se ofrece a los visitantes como parte de una herencia común, de la identidad colectiva, tal como advierte una alumna “podés venir, estar cerca de las estelas (Monumento)”.

En la tarea del equipo de educación del Parque de la Memoria, se observa claramente el objetivo de incorporar a las nuevas generaciones al colectivo con el cual comparten una herencia que forma parte de su identidad. En varios momentos del recorrido se mencionan frases como: “este es un lugar público, gratuito, abierto”; “pueden venir cuando quieran”; “los organismos pensaron esto, pero ¿ustedes qué piensan?”, “el monumento está en un lugar público porque lo que pasó, le pasó a la sociedad entera y no solo a las familias de los desaparecidos”.

En esta indagación se documenta y evidencia que la presencia de las políticas de memoria —y en especial, las educativas— son las que permiten sostener la enseñanza de temas complejos

en la escuela. Esto se verifica no solo en la realización de estas salidas educativas al Parque de la Memoria, sino también en el uso de recursos didácticos, la participación de las docentes en cursos elaborados por el Programa Nacional de Educación y Memoria, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación en el marco de políticas de memoria más amplias pero con lineamientos contundentes en el campo educativo. Asimismo la participación en actividades del Programa Educación y Memoria de la Ciudad de Buenos Aires, por parte de las docentes que colaboraron con esta investigación es parte de la evidencia mencionada.

Esta trama compleja de políticas, prácticas educativas, instituciones, construida a lo largo del tiempo permiten transitar la conflictividad, la polémica y los contextos donde el pasado se vuelve parte de la disputa de los proyectos e identidades en el presente cuando se aborda el terrorismo de Estado como experiencia traumática e identitaria.

Esto implica diversas voces que participan en lo que se dice, en lo que no se dice, en cómo se transmite, en definitiva en la construcción de los saberes y estrategias que se emplean en el proceso de transmisión del pasado reciente. La polifonía y la necesidad de variadas mediaciones para asegurar y legitimar el tratamiento del tema en las aulas puede considerarse una característica particular del abordaje de este tema, es decir, no se presenta (o por lo menos no con tanta evidencia) en otros contenidos escolares presentes en el curriculum del Segundo Ciclo de la Escuela Primaria en la Ciudad de Buenos Aires.

7.2. La polifonía de voces para promover un encuentro significativo con el pasado

La voz de los estudiantes tiene una marcada presencia durante la visita guiada. En las observaciones se registraron diversas estrategias orientadas a construir un diálogo en el que participan todos, alumnas y alumnos, guías educadores y docentes. En consonancia con esta posición, los guiones son flexibles para atender a las demandas e intereses del grupo, se promueve la circulación de la palabra y la escucha atenta. No se observa que el guión sea el organizador de lo que pasa en la visita: por el contrario las preguntas y la participación tienen mayor peso en aquello que se dice a lo largo del recorrido. Es el diálogo con los estudiantes el material a partir del cual, se moldea la narración, los saberes se van organizando y jerarquizando junto con los visitantes. Predominan las situaciones de diálogo por sobre las prácticas expositivas así como, la disponibilidad de los guías para responder a todas las preguntas que se presentan. En

los contenidos que se transmiten, está presente el respeto por la mirada que tienen los chicos y chicas acerca de ese pasado cercano en el tiempo pero lejano de su experiencia. Como se mencionara en esta investigación es un pasado que continúa vivo a nivel de la experiencia de algunas personas y de la comunidad, es un “pasado que no pasa” (Rousso, 1991), invade el presente y puede bloquear posibilidades de accionar en el presente y en el futuro si no se tienen en cuenta las formas en que las nuevas generaciones piensan ese pasado, las ideas que elaboran, las conexiones con preocupaciones presentes, otras situaciones de injusticia o vulneración de derechos.

Este diálogo no implica dejar de lado a algunos “irrenunciables”: conceptos, ideas, posicionamientos que la institución y los educadores tienen por objetivo transmitir y que pueden identificarse claramente en las diversas intervenciones que se realizan: “Este lugar-en relación al Monumento- es el más importante” mencionaba uno de los guías al comenzar el recorrido por el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado”

En relación a los docentes y los educadores del Parque de la Memoria en ambos casos se documentaron situaciones de diálogo intercambios, intervenciones, miradas, voces que se complementan y apoyan para favorecer el proceso de transmisión, desde un lugar “empático”. Se observó por momentos escenas “de a dos, de tarea compartida, que se destacan en las conclusiones por considerarse que son pocas las oportunidades de que esto ocurre y un componente singular de las implicancias y sentimientos que moviliza hablar de una experiencia atravesada por el horror.

7.3. Entre las aulas y salidas educativas la expansión de los aprendizajes

En las salidas educativas se pone en juego el proyecto educativo del Parque de la Memoria, allí se vuelve evidenciable, tangible cómo se aborda el pasado reciente en el sitio, qué diferencias existen con lo que se dice y hace en las aulas, cuáles son los recursos más potentes, qué estrategias se despliegan durante el recorrido, entre otras preguntas que se formularon a lo largo del proceso de la investigación para pensar posibles aportes.

La propuesta educativa del Parque de la Memoria, como se menciona en este trabajo, articula una experiencia sensible, que moviliza a los alumnos, los conecta con las emociones, sin perder de vista el trabajo con cada uno de los conceptos que se quiere transmitir. A su vez, se

observan algunas diferencias entre lo que es importante contar para el sitio y lo que pueden comprender o está previsto que comprendan los chicos y chicas de la escuela primaria. Por ejemplo, nombrar en algún caso las organizaciones políticas y sociales en las cuales militaba alguna de las víctimas y explicar el contexto de creciente politización entre los años sesenta y setenta o mencionar algunos acontecimientos históricos previos al golpe de Estado de 1976.

Si bien desde el punto de vista del sitio de memoria, se atiende a posicionamientos políticos y demandas de los actores del campo de los derechos humanos sobre el tema, se pone en tensión lo que en las aulas se dice sobre quiénes son los desaparecidos y la causa de su desaparición en la medida en que la dimensión política resulta ajena al espacio escolar en especial en la escuela primaria porque implica sumar a la mirada de la condena de los crímenes más aberrantes, la dimensión política y económica del golpe de Estado y sus políticas.

Aunque resulte ajeno al tratamiento escolar, aunque pueda resultar fuera del alcance del curriculum o conflictivo, el incipiente abordaje de la dimensión política de las víctimas, acerca una visión más actualizadas del tema y en tal sentido resulta un aporte relevante, en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales al proveer a los estudiantes de herramientas para construir explicaciones más complejas y detalladas que movilizan y permiten repensar lo que se sabe. Es decir, se brinda una información que puede desorientar pero a la vez abre la posibilidad de ampliar la mirada sobre lo que se aprendió en la escuela.

La idea de que “los desaparecidos era personas que pensaban diferente” sintetiza la información recogida a lo largo de la investigación y que se movilizó con la información disponible en la visita guiada, abre un horizonte de preguntas que es necesario plantear respecto de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria donde el conflicto, los actores sociales subalternos, sus voces, sus proyectos, aunque el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires lo destaque como relevantes, suelen quedar de lado⁶⁶.

⁶⁶ En el Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004) en el apartado “Enfoque de las Ciencias Sociales” se menciona: “Comprender la sociedad como un objeto complejo supone poder establecer relaciones entre diferentes dimensiones de análisis en un tiempo y un espacio: lo social, lo económico, lo cultural, lo político; identificar la participación de distintos actores sociales, reconocer la multicausalidad, etc.” p.270 y “Los alumnos reconocen la existencia de conflictos, pero generalmente los analizan en función de esquemas morales, en términos de “buenos y malos”. Desde esta visión siempre existe un polo “bueno”, que es el valorado como razonable. La experiencia de aula indica que los alumnos se sorprenden cuando se les presentan testimonios coherentes y razonables de los “malos”. Resulta apropiado que el docente presente situaciones en las cuales los protagonistas no puedan ser fácilmente catalogados en forma dicotómica, permitiendo el análisis de sus posiciones e intereses. Para ello, se incorporarán visiones de protagonistas y testigos que sostengan puntos de vista contrapuestos” p. 274.

Quedan por formular entonces más preguntas y buscar respuestas que exceden el objetivo de esta tesis acerca de cómo enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria para no atar esta dificultad simplemente a las definiciones curriculares o a la edad de los chicos y chicas. Es decir, en qué medida se trabaja con el conflicto, con foco en la diversidad de los actores sociales, intereses, discursos, en los contextos, en la politicidad de los temas. Por último cómo se aborda la construcción del tiempo histórico, qué vínculos entre pasado y presente se promueven.

7.4. Conceptos difíciles pero necesarios

Los conceptos trabajados en la escuela se vuelven a poner en juego en la visita, se avanza sobre su significado y se refuerzan con los objetos que forman parte del recorrido. Como surge de la evidencia recogida, el uso de categorías no escolares, está presente tanto en las aulas como en la visita al sitio de memoria en tanto su uso resulta irrenunciable. Reflejan el resultado de investigaciones en el campo académico y la disputa de sentidos sobre lo acontecido en el pasado. Como señala Camilloni (1995), a las dificultades del lenguaje propio de las ciencias sociales, cargado de términos que tienen diversos significados, palabras técnicas, expresiones figuradas, en el abordaje del pasado reciente se suman los modos de nombrar que designan además posicionamientos éticos y políticos sobre el tema, que disputan los sentidos del pasado en el presente. Son contenidos y a la vez demandas presentes de actores sociales que aún buscan justicia e intervención del Estado para conocer la verdad sobre el destino de sus familiares.

Por ejemplo, el concepto “plan sistemático de desaparición forzada de personas” que se trabajó en las aulas se hace presente en el Monumento con la nómina de personas que a lo largo de un período delimitado en el tiempo fueron desaparecidas o asesinadas, contribuyendo a la comprensión de tal sistematicidad. Incluso cuando los chicos llegan al final del recorrido donde la cantidad de detenidos desaparecidos y asesinados disminuye, se abre un espacio nuevo de preguntas para explicar un proceso que materialmente pueden observar.

Este ejemplo permite demostrar la relevancia del uso de categorías sociales validadas académica y políticamente para trabajar este tema en el aula y fuera de ella aun con niños y niñas de primaria. Hablar de “plan sistemático” implica nombrar un crimen con unas características específicas y distintivas que afectan no solo a muchas personas sino al tejido social y también sostener una posición ética y política en cuanto a la disputa de sentidos sobre el pasado. Es una

categoría que también refuta la falsificación de los hechos impulsada por los sectores castrenses inicialmente y luego por algunos sectores de la sociedad que apoyaron o justifican el golpe de Estado de 1976 y la represión ilegal.

La visita educativa al Parque de la Memoria expande así el universo de significados y conceptos que se trabajaron en la escuela. Se identifican relaciones de complementariedad entre el trabajo que desarrolla el sitio y las escuelas. Los contenidos que se abordan en la escuela junto a los modos de la transmisión que allí se generan inciden de manera significativa en los modos en que se desenvolverá la experiencia de recorrer el sitio de memoria.

7.5. Los objetos, el paisaje, la formas y las ideas

El Parque de la Memoria ofrece también soportes muy diversos, materiales, formas que habilitan múltiples interpretaciones a través de la observación, el involucramiento del cuerpo en el recorrido, el diálogo y los intercambios, brindando así la posibilidad de abordar el tema desde diferentes aristas. Esto permite seguir agregando “capas de sentido” (Jelin, 2003) a un lugar cargado de significados. En la experiencia de las visitas educativas una de las capas de sentido que se pudo observar es la atención que ponen los alumnos sobre los niños y niñas víctimas del terrorismo de Estado que aparecen en la nómina del Monumento. Como señala Yerushalmi (2006), lo único que la memoria no puede olvidar es aquello anclado a un sistema de valores, en tal sentido podría conectarse al trabajo que se realiza en las escuelas sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Los chicos y chicas se piensan y piensan a los niños que ven en el Monumento como sujetos de derecho, como grupo vulnerable que requiere protección y cuidado. Más allá de la identificación con las víctimas, los derechos de los niños y niñas aparecen como un conjunto de valores e ideas que les permite a los alumnos formular preguntas, cuestionar y posicionarse frente a la práctica de desaparición forzada, los asesinatos o apropiación ilegal de niños y niñas durante el terrorismo de Estado.

En esta línea, el Monumento vuelve a presentarse como la forma de representación más eficaz en términos de transmisión y reelaboración del pasado. Es el lugar donde se pueden leer miles de nombres y apellidos que hasta ese momento en la escuela habían sido mencionados como “los desaparecidos”, es donde por primera vez ven nombres y apellidos de niños y niñas asesinados, y datos abrumantes de mujeres embarazadas cuyos hijos aún se siguen buscando.

También es el lugar donde problematizar, aunque sea de modo incipiente, aquello que todavía no se puede nombrar tan fácilmente en las aulas, la militancia, los nombres de las organizaciones políticas revolucionarias, los actores sociales, los conflictos, los proyectos políticos, es decir la dimensión política del terrorismo de Estado.

Es también el espacio que permite el trabajo de duelo habilitando a que el pasado sea narrado en términos de pasado y la experiencia dictatorial se suspenda en un tiempo específico, como una “falla histórica” (Richard, 2001). En términos de LaCapra (2006) cuando se elabora de alguna manera el trauma, se hace posible distinguir el pasado como un momento anterior en el tiempo y distinto del presente.

Esto permite marcar diferencias entre pasado y presente, entre regímenes dictatoriales y democráticos. Recuperar experiencias que implican el ejercicio de los derechos, y que son conocidas por los chicos, como las movilizaciones, los paros, las elecciones, entre otras operaciones que habilitan resignificar ese pasado con sentido en el presente

El Monumento, como resultado de la reelaboración de la experiencia traumática que surge de un consenso entre algunos organismos de derechos humanos que hacen públicas estas memorias con el objeto de que puedan ser tomadas y reelaboradas colectivamente, logra transmitir a niños y niñas la magnitud de la experiencia de las violaciones masivas a los derechos humanos. Una evidencia material que sin caer en la melancolía que obtura y paraliza permite poner en acción la reflexión para pensar el tiempo presente que a los chicos y chicas les toca transitar.

Los soportes de la memoria que ofrece el espacio junto con su narrativa, resulta un campo fértil para el encuentro de las nuevas generaciones con el pasado reciente argentino a través de una experiencia significativa que favorece la circulación de la palabra, modos de interpretar y resignificar el pasado. El trabajo con las esculturas requiere una posición activa de los estudiantes ya que el significado se completa con la mirada de los espectadores, de los niños y niñas que las observan. El diálogo se activa eficazmente. No hay literalidad en las producciones, lo que genera curiosidad, necesidad de preguntar, de contar, de moverse, de acercarse o alejarse para conocer.

No hay posibilidad de equivocarse, todos pueden hablar y expresar sus ideas y sus emociones, no hay una interpretación correcta de las obras de arte, lo cual facilita el diálogo, el intercambio, y da lugar a que los guías educadores vuelvan una y otra vez sobre los conceptos complejos que se proponen transmitir y busquen distintos modos de amarrarlos a las ideas, necesidades e intereses que el grupo trae.

Como ejemplo, esto se observa en el trabajo con la escultura *Reconstrucción del retrato de Pablo Míguez* donde los chicos y chicas se descolocan ante la presencia de una escultura en el agua que desencadena curiosidad, cómo la pusieron ahí, de qué está hecha, por qué está en el agua, cómo flota. Todas esas preguntas permiten transmitir las dificultades de definir qué es un desaparecido, qué sienten los familiares de un desaparecido, qué significa estar ausente y a la vez presente.

El recorrido por el Parque de la Memoria y el trabajo con las esculturas permiten que los alumnos tengan variadas experiencias prácticas y factuales, que puedan ver, oír, tocar, en definitiva, descifrar el entorno. Según Camilloni (1995) Los modos de representación que se seleccionan para la transmisión de un contenido son fundamentales ya que será el modo en que los niños y niñas van a concebir el mundo.

Las esculturas del Parque de la Memoria en su conjunto forman parte de un proceso colectivo de elaboración de la memoria en la que los familiares de las víctimas invitaron a otros a pensar una experiencia que los tuvo como protagonistas. Esa apertura a múltiples formas de la representación potencia el valor pedagógico de las esculturas. Cuando se explicita el proceso de construcción de cada una junto a las ideas que tuvieron los artistas cuando presentaron sus proyectos, se trabaja la idea de que la memoria se piensa y se construye colectivamente con la participación de actores diversos. Por lo tanto, es un proceso social que se relaciona con la identidad.

Retomando a Hassoun (1996) la herencia recibida no se presenta como “un depósito sagrado e inalienable”, sino por el contrario como un espacio para construir nuevos relatos y sobre todo para que los chicos y chicas aporten al proceso de construcción de la memoria colectiva sus preguntas, ideas y miradas.

7.6. A modo de cierre

Queda por preguntarse cómo se podrían trabajar conceptualmente con los maestros y maestras que se acercan a participar de la propuesta más allá de los materiales educativos que se ofrecen en la web del sitio.

Este trabajo con los docentes, podría representar un desafío a considerar por parte del equipo educativo del Parque de la Memoria y puede contribuir a problematizar la idea de las

visitas educativas como un acto recreativo, en ocasiones banalizado, o como un agente externo a la escuela que “enseña” algo que no se aborda en la escuela. En tal sentido como una experiencia limitada y poco vinculada a lo que pasa en la escuela.

Cabe señalar además la posibilidad de analizar otros sitios de memoria junto a sus proyectos educativos, teniendo en cuenta las consideraciones identificadas, con el objetivo de expandir la reflexión acerca de los aportes a la construcción de saberes sobre el pasado reciente que demuestran estos espacios.

Asimismo, se deja planteado un campo de indagación referido a la incidencia de las políticas educativas de memoria muy ligadas aún a docentes especialmente comprometidos con las demandas del campo de los derechos humanos. Es una tensión interesante para seguir pensando en términos de cuánto aporta el sistema educativo de manera directa al abordaje de los temas de memoria y cuánto la iniciativa de docentes que recuperan las políticas educativas de memoria al incluir en sus planificaciones la enseñanza del pasado reciente, a pesar de los contextos.

Por último, pensar la enseñanza es una tarea en ocasiones titánica que habitualmente se transita en soledad. El análisis del caso del Parque de la Memoria ofrece la oportunidad de profundizar en cómo puede diseñarse la enseñanza desde una perspectiva alternativa y deliberativa, donde se involucra más de un educador y donde los saberes previos de los estudiantes y su participación, son imprescindibles para configurar el recorrido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía

Abad Molina, J. (2011) “Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración”. Recuperado de: http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf [2 de abril 2017]

Achugar, H. (2003) El lugar de la memoria, a propósito de monumentos (Motivos y paréntesis). En *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo XXI.

Adamoli, M.C, Farías, M., Flachsland, C. Educación y memoria. La historia de una política pública. *Historia de la Educación | Anuario SAHE | Vol. 16 – N° 2 – 2015 | pp.225-241*

Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011) *La Educación en los museos: de los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.

Alegre, G. y Ayerdi, C. (2010) La aparición de los nombres. Un monumento en permanente construcción. 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.

Alonso, F. (2006) La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el tercer ciclo de la EGB. En C. Kaufmann (Dir.) *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Augustowsky, G. (2011) Cuando los objetos son obras de arte. En *Objetos guardados, objetos mostrados: la visita escolar al museo*. S. Tabakman (Coord.) Buenos Aires: Biblos.

Bárcena, F. (2012) Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En M. Southwell (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 15-48). Buenos Aires: Homo Sapiens – FLACSO.

Basabe, L. y Cols, E. (2007) La enseñanza. En Alicia R. W. de Camilloni (et.al.) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Colección: Cuestiones de educación.

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.

Bauman, Z. (1997) *Holocausto y Modernidad*. Madrid: Sequitur (e.o 1989).

Belinche Montequin, M. (2013) *Cartografía de la memoria: Malvinas, entre las propuestas pedagógicas estatales y las representaciones que circulan en las aulas*. Trabajo final de grado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Bernstein, B. (1990) *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

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*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.

Calveiro, P. (2006) *Los usos políticos de la memoria*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

Camilloni, Alicia (1995) De “lo cercano o mediato” o “Lo lejano” en el tiempo y en el espacio. ¿Qué es cercano? ¿Qué es inmediato? ¿Qué es lejano? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IV(6), 12-17.

Candeau, J. (2002) *Antropología de la Memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Carnovale, V. y Larramendy, A. (2015) Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede (Coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 239-267). Buenos Aires: Aique.

Coria, J. (2006) Concepciones acerca de lo social en los manuales de historia. De la dictadura al temprano siglo XXI. En C. Kaufmann (Dir.) *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Crenzel, E. (2008) *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Crenzel, E. (2010) *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblos.

Cueto Rúa S. (2016) *Ampliar el círculo de los que recuerdan. La inscripción de la Comisión Provincial por la Memoria en el campo de los derechos humanos y la memoria (1999-2009)*. Tesis Doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Da Silva Catela, L. (2001) *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de la reconstrucción del mundo de los desaparecidos*. La Plata: Ediciones al margen.

Da Silva Catela, L. (2009) "Situación La Perla. Los CCD como territorios de memorias conquistados" En *Sitios de Memoria: Experiencias y Desafíos*. Cuaderno I. Red Federal de Sitios de Memoria. Secretaría de Derechos Humanos. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación. Archivo Nacional de la Memoria. AECID. Recuperado de: http://www.jus.gob.ar/media/1129202/49-cuaderno_redes_1.pdf

Da Silva Catela, L. (2010) Exponer lo invisible. Una etnografía sobre la transformación de Centros Clandestinos de Detención en Sitios de Memoria en Córdoba- Argentina. En *Memoria para la democracia: Recordar para pensar. La elaboración del pasado dictatorial en el Cono Sur de América Latina*, Fundación Heinrich-Böll-Stiftung y Red de Memorias, Universidad de Chile.

Da Silva Catela, L. (2014) Esas memorias...¿nos pertenecen? Riesgos, debates y conflictos en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado reciente en Argentina. En *Foros sobre memoria social e historia reciente. ¿Qué es legítimo hacer en los sitios de memoria?* IDES. Buenos Aires.

De Aménzola, G. (2006) Cambiar la Historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”. En C. Kaufmann (Dir.) *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dussel, I. (2001) La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte y la memoria. En S. Guelerman (Comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Dussel, I. (2006) A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela. Seminario-Taller: "Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos" – Noviembre/2008. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/NOVELES_Articulo2032020Dussell1.pdf

Dussel, Inés y Pereyra, Ana (2006) Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En M. Carretero y otros (Comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Eliezer, M. (2005) *La Nación en la Escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Ezcurra, V. (2017) *¿Uso o Convicción? Las políticas públicas de la memoria (2003-2007)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Escuela de Estudios de Posgrado.

Feld, C. (2002) *Del estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*. Madrid: Siglo XXI.

Fleury, B. y Jaques, W. (2011) *Memorias de la Piedra. Ensayos en torno a lugares de detención y masacre*. Argentina: Ejercitar la Memoria Editores.

Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González, M. P. (2008) Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. En *Revista Praxis Educativa*, vol. 3, num. 1, Brasil: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

González, M. P. (2005) La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas. *Entre pasados, Revista de Historia*, XIV (28), 83-100.

Giudice, J. y E. Moyano (2011) Género y formación de ciudadanos: la re-construcción del periodo 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria. En Oteiza y Pinto (Coords.) *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales* (pp.205-268). Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.

Guelerman, S. (Comp.) (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: Antropofagia.

Haedo, T. (2014) *¿El pasado ya pasó? Transmisión y construcción de la memoria colectiva acerca del pasado reciente en dos escuelas secundarias*. Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.

Halbwachs, M. (2000) *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

Halbwachs, M. (2004) *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hassoun, J. (1994) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Huysen, A. (2000) *En busca del futuro perdido*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Higuera Rubio, D. (2008) La escuela como escenario de lucha por el pasado argentino: reflexiones a partir de un caso de la ciudad de Buenos Aires. En *Propuesta Educativa* 30, 109-116.

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Jelin, E. y Langland, V. (Comp.) (2003) *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Jelin Elizabeth y Lorenz, Federico (2004) Educación y Memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E. Jelin y F. Lorenz (Comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Jelin, E. (2014) Memoria y democracia una relación incierta. En *Foros sobre memoria social e historia reciente. ¿Qué es legítimo hacer en los sitios de memoria?* Buenos Aires: IDES.

Jelin, E. (2017) *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

LaCapra, D. (2006) *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lavabre, M-C. (2007) Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. En A. Perotin-Dumon (Dir.) *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Recuperado de: <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/lavabre.pdf> Acceso: 22/07/2011.

Legarralde, M. R. (2012) Estudios sobre la transmisión escolar de las memorias de la última dictadura militar. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 6, N° 6, 4° Época. ISSN 2346-8866 <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

Levín, Florencia (2007) El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En G. Schujman e I. Siede (Coord.) *Apuntes para la enseñanza de la formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Aique.

Lorenz, G. F. (2004) Tomála vos, dámela a mí. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. En E. Jelin y G. F. Lorenz (Comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Lvovich, D. y Bisquert, C. (2008) *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires: UNGS.

Maceira Ochoa, L. (2009) Dimensiones simbólico-rituales de los museos-lugares de la memoria. En *Revista Alteridades*, 19(37), 69-85

Memoria Abierta (2009) *Memorias de la Ciudad: señales del terrorismo de estado en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

Nader, A. (2010) *Pedagogía de la memoria: desafío para la educación en derechos humanos*. Santiago de Chile: Heinrich-Böll-Stiftung, Ediciones Böll Cono Sur 2.

Nora, P. (1984) “Entre memoria e historia: la problemática de los lugares” Recuperado de: http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/historia/Pierre.pdf

Oberti, A. y Pittaluga, R (2006) *Memorias en montaje. Escrituras de la militancia y pensamientos sobre la historia*. Buenos Aires: El cielo por asalto.

Pastor Homs, M.I. (2002) “La Pedagogía museística ante los retos de una sociedad en cambio. Fundamentos Teóricos-Prácticos”. En *AABADOM*, Enero-Junio. Recuperado de: https://aabadom.files.wordpress.com/2009/09/52_0.pdf

Pastor Homs, M. (2004) *Pedagogía museística*. Barcelona: Ariel.

Pereyra, A. (2008) *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado, FLACSO, Buenos Aires.

Piper-Shafir, I.; Fernández-Droguett, R.; Íñiguez-Rueda, L. (2013) Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo. En *PSYKHE*, 2(22), 19-31.

Raggio, S. (2004) La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. En *Clio y asociados, la historia enseñada*, 8, 123-133.

Rickenmann del Castillo, R.; Angulo Delgado, F.; Soto Lombana, C.A. (2012) *El museo como medio didáctico*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía. Colección Educación.

Rousso, H. (1991) *Les usages politiques du passé: Histoire et mémoire. Pour une histoire de la mémoire collective: L'après-Vichy*. En D. Peschansky, M. Pollak, y H. Rousso (Dir.) *Histoire politique et sciences sociales*. París: Editions Complexe.

Schindel, E. (2010) Lugares de memoria en Buenos Aires. En P. Birle, V. Carnovale, E. Gryglewsky, E. Schindel *Memorias urbanas en diálogo: Berlín y Buenos Aires*. Buenos Aires: Buenos Aires Libros.

Simons, H. (2011) *El estudio de casos*. Teoría y práctica. Madrid: Morata.

Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Sverdlick, I. (Comp.) (2007) *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Tabakman, S. (Coord.) (2011) *Objetos guardados, objetos mostrados: la visita escolar al museo*. Buenos Aires: Biblos.

Varas, A. (2010) El Parque de la Memoria en el paisaje urbano y costero de Buenos Aires. 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.

Vecchioli, V. (2001) *Políticas de la Memoria y Formas de Clasificación Social. ¿Quiénes son las "Víctimas del Terrorismo de Estado" en la Argentina?* En B. Groppo y P. Flier (Comps.) *La imposibilidad del Olvido. Recorridos de la Memoria en Argentina, Chile y Uruguay* (pp83-102). La Plata: Ed. Al Margen.

Vecchioli, V. (2013) Las Víctimas del Terrorismo de Estado y la gestión del pasado reciente en la Argentina. En *Papeles del CEIC*, 1, 1-25.

Vezzetti, H. (2002) *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Vezzetti, H. (2010) Memoriales del terrorismo de Estado en Buenos Aires: representación y política. En P. Birle, V. Carnovale, E. Gryglewsky, E. Schindel *Memorias urbanas en diálogo: Berlín y Buenos Aires*. Buenos Aires: Buenos Aires Libros.

Yerushalmi, Y. H. (2002) *Zahor: La historia judía y la memoria judía*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Zullo, J. (2013) El golpe de Estado llega al aula. Las versiones para niños de la historia reciente. En *Discurso & Sociedad*, 8(1), 12-36.

Webgrafía

Parque de la Memoria: <http://parquedelamemoria.org.ar/>

Ex CCDTyE El Olimpo: <http://www.exccdolimpo.org.ar/>

Ministerio de Justicia/Secretaría de Derechos Humanos:

<https://www.argentina.gob.ar/archivonacionaldelamemoria/direccionsitios>

ANEXOS

Anexo I. Instrumentos de recolección de información empírica

1. Guía de entrevistas

1.1. Guía de entrevista a docentes

Temas • La escuela y el tratamiento del tema de la última dictadura militar • Abordaje del tema en aula • Las salidas educativas y la enseñanza de las ciencias sociales.

Preguntas pautadas

¿Cómo planifica el abordaje del tema de la última dictadura militar y las violaciones a los derechos humanos? ¿Lo trabaja en el marco de la efeméride del día nacional por la Memoria, la verdad y la Justicia? ¿Tiene acompañamiento institucional para trabajar el tema en su clase? ¿Alguna vez tuvo dificultades? En relación a la comunidad/padres, tuvo alguna vez dificultades? ¿Qué materiales utiliza? ¿Por qué le incluye la salida educativa a un sitio de memoria como parte de la planificación de la enseñanza de este tema?

1.2 Guía de entrevistas a responsables del proyecto educativo del Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado.

Pautas para la entrevista a coordinador/es y trabajadores a cargo de proyectos educativos de los sitios de memoria.

DATOS GENERALES Nombre Cargo Equipo Formación Nombre del Proyecto

CONTEXTO INSTITUCIONAL Marco Institucional, historia. ¿Cómo surgió el proyecto? Personal a cargo, financiamiento y destinatarios.

PROPÓSITOS ¿Para qué se realiza? ¿Qué fines tiene? ¿Se vincula con lo educativo, lo recreativo, lo cultural?

ESTRATEGIA DE TRABAJO Es grupal/individual, uso del tiempo y del espacio ¿Qué se enseña en el proyecto educativo? ¿Cuánto de historia? ¿Cuánto de memoria? ¿Cuál es el lugar del arte? ¿Cómo es la secuencia de trabajo? ¿Qué conocimientos traen, o suponen Uds. que tienen los chicos? ¿Qué consignas dan a los chicos? ¿Cómo leen/ miran Uds. las preguntas que realizan los niños/as?

2. Guía de observación

2.1 Actividades previas en la escuela

Pautas Observación: Clase - Aula

- El espacio de trabajo Describir el aula/ taller/salón. Dimensiones, iluminación (natural o artificial), ventilación (ventanas). Mobiliario, disposición. Bancos / mesas. Organización del mobiliario en el espacio, observar si se modifica durante la actividad (si agrupan bancos, mesas). Otros elementos.
- Consignas docentes. Contenido/Actividades. Registrar exactamente, textual, la consigna de trabajo que da él docente. Registrar contenidos/ tema/ actividad. Registrar el desarrollo secuencial y el uso del tiempo asignado a cada tarea. Materiales/dispositivos/herramientas que se utilizan.
- Estrategias didácticas utilizadas. Trabajo grupal o individual.
- Relación docente-estudiantes. Recepción, comentarios, acciones, actitudes en relación con las consignas brindadas por el docente. Diálogos, comentarios (docente/ estudiantes, entre los estudiantes). Intervenciones del docente, marcaciones, correcciones, referencias a obras o bibliografía. Intervenciones de los estudiantes.
- Producciones de los chicos Solicitar autorización para fotografiar, copiar en pendrive (u otro modo de copiar) los trabajos de los chicos. Prestar atención y registrar todos los emergentes, comentarios, alusiones, actividades que se desarrollen.

2.2 Recorrido educativo/salida educativa

Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado

- Relación docente-estudiantes. Intervenciones del docente, marcaciones, correcciones.
- Relación educadores-estudiantes Recepción, comentarios, acciones, actitudes en relación con las consignas brindadas por los educadores. Diálogos, comentarios (educadores/ estudiantes, entre los estudiantes). Intervenciones de los estudiantes.
- Estrategias didácticas utilizadas .Registrar el desarrollo secuencial y el uso del tiempo asignado.

- Los cuerpos y desplazamientos en el espacio. Disposición en el espacio del grupo. Momentos de observación orientados y libres.
- Contenidos/temas que abordan en el recorrido. Cómo se abordan
- Características de los dispositivos que se utilizan durante la visita (Monumento, esculturas, paisaje). Para qué se utilizan.

MOMENTO/ RECORRIDO	OBSERVABLES	COMENTARIOS/ IMPRESIONES
Presentación		
Monumento		
Escultura 1		
Escultura 2		

3. Ficha de relevamiento de información preliminar sobre sitios de memoria.

<p>FICHA DE RELEVAMIENTO DE PROGRAMA/PROYECTO</p> <p>Nombre del Programa /Proyecto/Actividad:</p> <p>Localización geográfica: Ciudad/Barrio</p> <p>Dependencia /Status institucional:</p> <p>Fecha de inicio:</p> <p>Descripción del proyecto Educativo:</p> <p>Destinatarios:</p>

Alcance: (cantidad de estudiantes/ Vínculos con otros proyectos/Relaciones con las escuelas)

Propósitos del Proyecto: (temas que trabajan/objetivos)

Estrategia de trabajo con los niños/as:

Otros datos de interés:

Fuente de información:

4. Relevamiento de imágenes

Caso			
	N°	Contenido	Observaciones
Escuela			
Salida Educativa			

Anexo II Trabajo de Campo

1. Entrevistas realizadas:

- Docente de escuela de Parque Avellaneda.
- Docente de escuela de Caballito.
- Coordinadora de Educación del Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado.
- Directora del Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado.

2. Observaciones realizadas:

- Clase previa a la salida educativa al sitio de memoria, escuela de Parque Avellaneda.
- Clase previa a la salida educativa al sitio de memoria, escuela de Caballito.
- Recorrido educativo en el Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado. Escuela de Parque Avellaneda.
- Recorrido educativo en el Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado. Escuela de Caballito.

3. Sitios de memoria relevados:

- Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “El Olimpo”.
- Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “Virrey Cevallos”.
- Parque de la Memoria- Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado

4. Fotografías

- Escuelas y espacios de trabajo.
- Recorridos guiados
- Producciones de los estudiantes.
- Registro fotográfico del recorrido en el Parque de la Memoria.

Anexo III Materiales Proyecto Educativo Parque de la Memoria

1. Información general del proyecto

PRESENTACIÓN

El Área de Educación tiene como propósito principal desarrollar un programa educativo que vincule arte, memoria y derechos humanos.

Los objetivos del programa son promover el ejercicio de la memoria como práctica para la construcción de ciudadanía, abordar los derechos humanos desde una perspectiva histórico-social, relacionar el pasado reciente con problemáticas actuales y proporcionar herramientas para el análisis crítico y reflexivo para la toma de decisiones responsables en una sociedad democrática.

El programa aborda la transmisión de los procesos socio-históricos desde el diálogo que posibilita el arte, concebido como experiencia sensible que permite la construcción de ideas y otros imaginarios posibles y como espacio crítico donde pasado y presente pueden interactuar a través de la experimentación y la participación activa del público.

Las actividades proponen un encuentro que despierte dudas, preguntas, formas de pensar individual y colectivamente.

El Área de Educación está integrada por un equipo interdisciplinario de guías educadores con formación en educación, arte, historia, antropología, sociología y derechos humanos.

FORMULARIO DE SOLICITUD DE VISITAS GUIADAS

No pertenezco a ninguna institución

antecedentes de la institución

responsable de la visita

contacto

parquedelamemoria.educacion@gmail.com

[+54 11] 4787-0999 / 6937

antecedentes del grupo

seleccione el grupo estudiantil

Educación primaria Educación media Universitarios Otros

seleccione su horario de preferencia

10 hs 14 hs

seleccione su día de preferencia

Lunes Martes Miércoles Jueves Viernes

Solicitar visita guiada en inglés

La visita será confirmada vía e-mail o telefónicamente 

TALLERES

Los talleres están diseñados como un espacio de intercambio dinámico donde es posible compartir ideas, conceptos y sentimientos surgidos a partir del recorrido guiado. Los talleres se efectuarán a partir de Agosto.

PENSAR ES UN HECHO REVOLUCIONARIO

Busca profundizar los contenidos abordados en el recorrido guiado. A partir de palabras e imágenes, se propone a los estudiantes poder expresar las diferencias entre la última dictadura militar y la democracia, reflexionando también sobre su experiencia presente. Para los estudiantes de escuelas secundarias se orienta la reflexión a la comprensión de los procesos históricos centrales para entender el terrorismo de Estado.

Destinatarios: Niños, niñas de 11 a 12 años y jóvenes de 14 a 17 años

Cantidad de participantes: Máximo un curso por taller (30 personas)

Costo: Los talleres no tienen costo alguno para los participantes.

CARTELES DE LA MEMORIA

Busca profundizar los contenidos abordados en el recorrido guiado, retomando a partir del análisis de la obra “Carteles de la Memoria” del Grupo de Arte Callejero, aquellos aspectos vinculados con los antecedentes del golpe de Estado de 1976, su base ideológica, los actores sociales clave en la planificación y ejecución del terrorismo de Estado y las consecuencias en el plano económico y social.

Destinatarios: está dirigido a jóvenes de 14 a 17 años.

Cantidad de participantes: Máximo un curso por taller (30 personas)

Costo: Los talleres no tienen costo alguno para los participantes.

Duración estimada: 2 horas 30 minutos (Mañanas o Tardes)

Inscripciones y consultas: El taller requiere inscripción y coordinación previa.

PALABRAS PROHIBIDAS

Busca ofrecer a las instituciones una alternativa para abordar el pasado reciente con niños y niñas de cuarto y quinto grado. Consiste en la lectura de un cuento prohibido con un soporte visual como disparador, para generar una lluvia de ideas que permita anticipar las necesidades y preocupaciones del grupo, para luego emprender el recorrido guiado acorde a estas necesidades.

Destinatarios: está dirigido a niños y niñas de 9 y 10 años.

Cantidad de participantes: máximo un curso por taller (20 personas)

Costo: Los talleres no tienen costo alguno para los participantes.

Duración estimada: 2 horas (Mañanas o Tardes)

Inscripciones y consultas: El taller requiere inscripción y coordinación previa.

ACTIVIDADES

PENSAR EL PRESENTE HACIENDO MEMORIA

Propone que las y los estudiantes reflexionen sobre problemáticas actuales vinculadas a los Derechos Humanos. Cada año, se elige un tema de actualidad para analizar desde la perspectiva de los y las jóvenes.

El proyecto invita a pensar y hacer para la activación de aprendizajes significativos. El conjunto de las producciones, formará parte de una muestra de afiches para la difusión de esta temática y de este modo, promover la participación y la acción de los estudiantes. Mediante esta estrategia, los y las jóvenes son interpelados y, a la vez, interpelan a otros con la intención de generar conciencia, movilizar y producir cambios en su vida cotidiana.

Se desarrolla en cuatro etapas: encuentro con los docentes, encuentro con los y las jóvenes, proceso de producción de los afiches en las escuelas, presentación y exhibición de los afiches en el Parque de la Memoria

Cuarta edición 2015

Jóvenes y derechos. Miradas sobre la violencia institucional en la actualidad.

Tercera edición 2014

Las prácticas discriminatorias hacia poblaciones migrantes.

Segunda edición 2013

La violencia de género desde la mirada de los y las jóvenes.

Participó en el proyecto la Fundación Mujeres en Igualdad.

Primera edición 2012

Reflexionar sobre el genocidio a partir del caso armenio y del terrorismo de Estado.

Participó en el proyecto la Fundación Luisa Hairabedian.

2. Materiales didácticos

El Parque de la Memoria pone a disposición de los docentes recursos didácticos para utilizar en la enseñanza del pasado reciente y en la trasmisión de la memoria. Estos tienen por objetivo brindar herramientas para el trabajo previo y posterior a la visita al Parque. Todos los materiales y actividades son sugerencias que podrán adaptarse a los contextos e intereses de la institución educativa o de la clase.

	NIVEL PRIMARIO	NIVEL SECUNDARIO	TIPO DE MATERIAL	OBSERVACIONES
Memoria Arte y Derechos Humanos	X		Cuadernillo con actividades para después de la visita guiada	Textos destinados a niños y niñas, imágenes y actividades
Línea de Tiempo Arte		X	Material para acompañar el análisis cronológico del Monumento	Textos breves e imágenes
Línea de Tiempo Historia		X	Material para acompañar el análisis cronológico del Monumento	Textos breves e imágenes
Sugerencias didácticas para las Líneas de Tiempo		X	Sugerencias didácticas	Propuesta de abordaje de temas a partir de las líneas de tiempo
Carteles de la Memoria			Archivo con los carteles que componen la obra	imágenes

Carteles de la Memoria	X		Sugerencias didácticas	Propuesta de abordaje de temas a partir de los Carteles de la Memoria
Carteles de la Memoria		X	Sugerencias didácticas	Propuesta de abordaje de temas a partir de los Carteles de la Memoria
30 años de democracia			Muestra Fotográfica	Fotografías documentales
30 años de democracia	X		Sugerencias didácticas	Sugerencias didácticas para trabajar a partir de la selección de imágenes.
30 años de democracia		X	Sugerencias didácticas	Sugerencias didácticas para trabajar a partir de la selección de imágenes.

3. Información y materiales sobre los recorridos educativos

ITINERARIOS

Los Itinerarios pedagógicos tienen por objetivo generar un proceso educativo, que exceda a la simple visita guiada. Permiten ampliar la contextualización, reflexión y debate sobre los contenidos e implica organizar la visita en torno a tres momentos diferenciados:

- El trabajo previo en la escuela donde el docente explicita a su grupo el objetivo del trabajo a realizar y puede trabajar en la apropiación por parte de los y las estudiantes de los conceptos clave que se van a desarrollar.
- La visita al Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado en base a un itinerario que ofrece un trabajo planificado y el uso de ciertos dispositivos (monumento, obras de arte, archivos), con el objeto de profundizar los contenidos pautados.
- El trabajo posterior en el aula donde se busca movilizar, y recuperar los aprendizajes a través de una actividad individual o colectiva, que incluso, puede servir de instrumento de evaluación.

Itinerario Nivel Primario

<http://parquedelamemoria.org.ar/wp-content/uploads/2017/01/ItinerariosPrimariaWeb3.pdf>

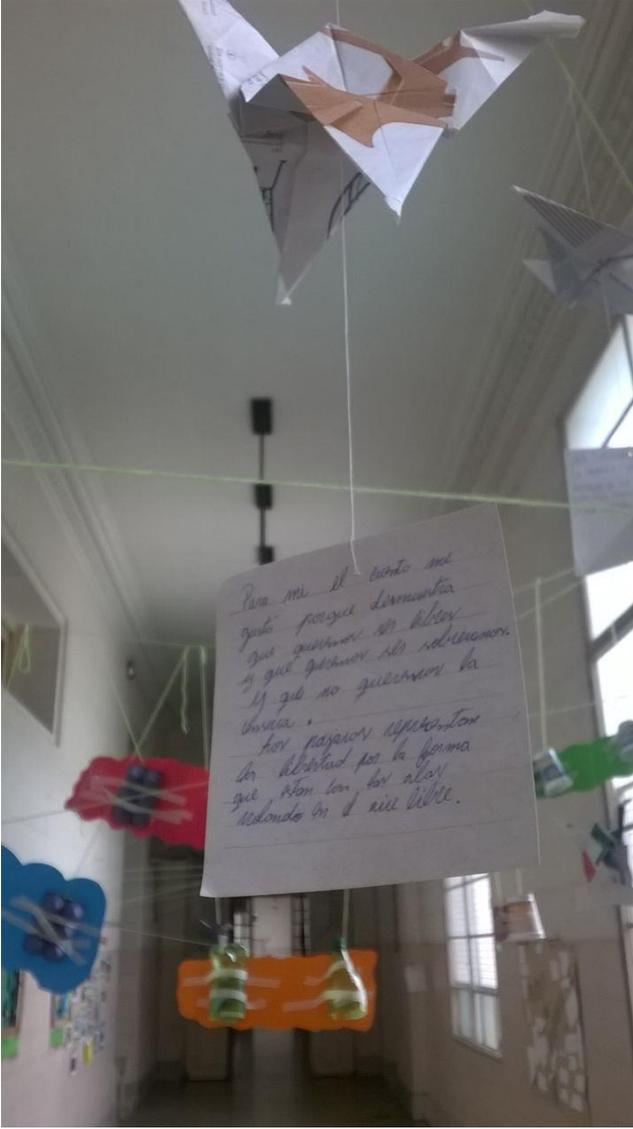
Preparar una visita guiada

<http://parquedelamemoria.org.ar/wp-content/uploads/2014/08/Planear-Visita-al-PDM-web.pdf>

Anexo IV. Fotografías

1. Actividades previas escuela de caballito





2. Parque de la Memoria



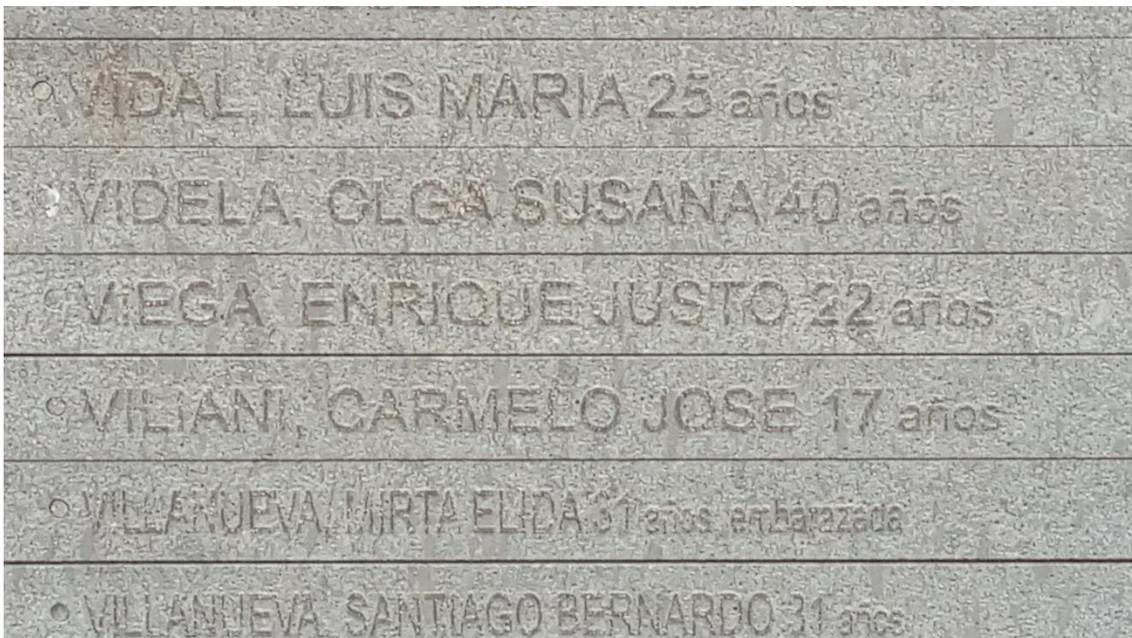
"Torres de la memoria", Norberto Gómez, Parque de la Memoria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina



“Sin Título”. Roberto Aizenberg. Parque de la Memoria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.



“Reconstrucción del Retrato de Pablo Míguez” Claudia Fontes, Parque de la Memoria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.



Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado. Parque de la Memoria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina