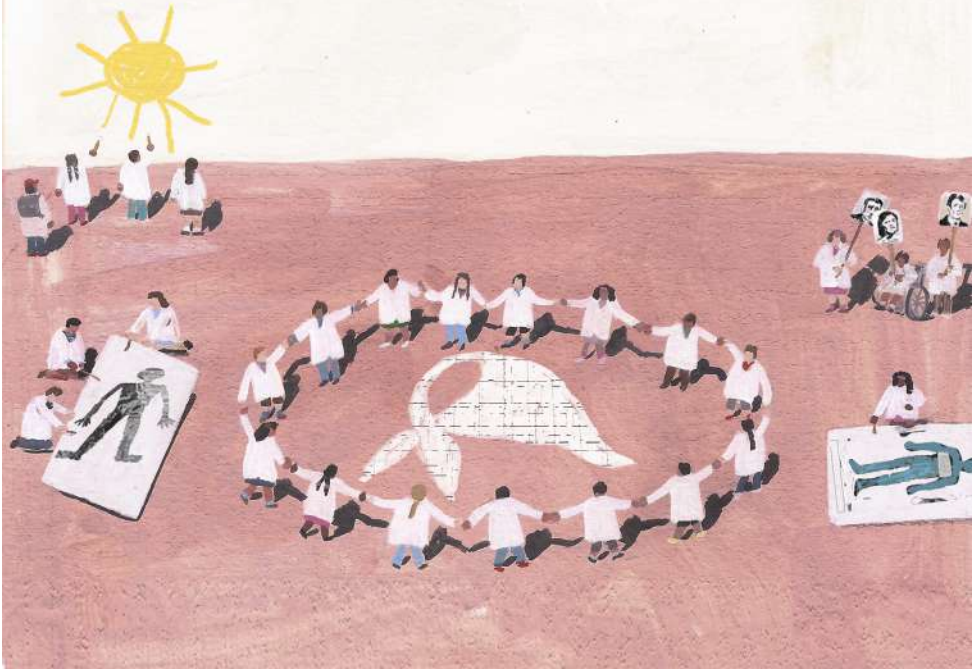
Colección Derechos Humanos, Género y ESI

en la escuela

Memorias



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente
Alberto Fernández

Vicepresidenta
Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros
Juan Luis Manzur

Ministro de Educación
Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores
Daniel Pico

Secretaria de Educación
Silvina Gvirtz

Subsecretario de Educación Social y Cultural
Alejandro Garay

Colección Derechos Humanos, Género y ESI *en la escuela*

Primera edición junio 2021

© 2021. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Impreso en Argentina

Publicación de distribución gratuita

Prohibida su venta. Se permite la reproducción total o parcial de este libro con expresa mención a las fuentes y a los/as autores/as.

Ministerio de Educación de la Nación
Memorias / 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2021.
Libro digital, PDF/A - (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1502-8

1. Formación Docente. 2. Derechos Humanos. I. Título.
CDD 370.114

Fecha de catalogación: 01/11/2021

Directora de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral
María Celeste Adamoli

Coordinadora editorial
Violeta Rosemberg

Equipo de producción de este material
María Celeste Adamoli, Victoria Álvarez, Cristina Gómez Giusto

Ilustración
Javier Velasco

Diseño
Leandro Paleari

Edición
María Silva y Paloma Vidal Ruiz

Colaboradores
Matías Farías, Paula de Freitas Fernández, Daiana Gerschfeld, María Sol González, Emmanuel Kahan, Fernanda Ontiveros, Florencia Osuna, Julieta Santos, Evangelina Vidal, Lucía Zanone

Agradecemos la lectura, aportes y comentarios de
Ignacio Amoroso, Laura Bravo, Pablo Guerra

Índice

Escuela, democracia y ciudadanía
Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación **08**

Colección Derechos Humanos, Género y ESI la escuela **10**

1. Introducción
Escuela y memoria **16**

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria?
El concepto de memoria **19**
Memorias en plural **24**
Diferencias entre memoria, historia y otros modos de relatar el pasado **28**
La perspectiva de género para pensar las memorias **32**

3. El Holocausto como paradigma para pensar las memorias de los acontecimientos traumáticos
El Holocausto como punto de inflexión **35**
Valor del testimonio para la historia y para los procesos sociales de construcción de la memoria **39**
Construcción de la memoria del Holocausto **40**

4. Las políticas de la memoria
Las políticas de la memoria como procesos de construcción social **44**
Los lugares de la memoria **45**

5. Las políticas de la memoria en Argentina
Una primera aproximación **50**
Memorias del terrorismo de Estado **52**
Relación entre democracia y memoria **70**
Las luchas del movimiento de Derechos Humanos
y del movimiento feminista **71**
Memorias de Malvinas **74**

6. Las memorias en el aula
La enseñanza de pasado reciente **82**
La pedagogía de la memoria **85**
Cuatro problemas que atraviesan la pedagogía
de la memoria **88**

7. Propuestas de actividades para trabajar
las memorias en el aula **94**

8. Recursero **109**

Referencias
Bibliografía **120**
Imágenes **125**

Acerca del lenguaje inclusivo

El uso del lenguaje inclusivo desde el Estado, el Ministerio de Educación y desde la escuela supone un camino de enseñanza y aprendizaje colectivo que implica deconstruir y desaprender un conjunto de paradigmas que sostienen nuestras formas de nombrar, conceptualizar e interpretar simbólica y discursivamente el mundo, para lograr avanzar en otras que aún se encuentran en construcción y que esperamos nos convoquen a repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en el camino hacia la igualdad de género.

En este material decidimos emplear simultáneamente el género femenino y masculino, sin clausurar el debate actual en torno al tema. Más bien lo contrario, entendiendo que la lengua y los modos de nombrar se encuentran en constante movimiento y constituyen un valor estructurante lleno de contradicciones. La elección que hemos tomado aquí implica que no se podrá abarcar la totalidad y diversidad de las identidades que conforman a nuestra sociedad. Por esta razón creemos pertinente remarcar que no hay una intención política de excluir a aquellas personas que no se identifican con una lógica binaria.

Escuela, democracia y ciudadanía

Educar desde una perspectiva en y para los Derechos Humanos es un compromiso con nuestra democracia y expresa una decisión política vinculada con la construcción de nuevas ciudadanías. Lejos de visiones normativistas y homogeneizadoras, creemos que la escuela debe promover la inclusión social de todas y todos. Nuestra Ley de Educación Nacional N.° 26206 establece como uno de sus objetivos "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". Es en ese marco que se produce este material.

En esta colección producida desde el Ministerio de Educación de la Nación, invitamos a las y los docentes a pensar y construir ciudadanía tomando como eje central la formación y la promoción de los Derechos Humanos con un enfoque de género. Lo hacemos en el marco de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, que tiene el objetivo de impulsar la educación desde esta triple perspectiva. El propósito es aportar herramientas que permitan formar a las nuevas generaciones para una vida en común más justa, promoviendo más y mejor democracia y fortaleciendo los Derechos Humanos.

Próximamente celebraremos cuarenta años de democracia en la Argentina, luego de la herida social más profunda que atravesamos como sociedad. Creemos que la escuela es el mejor lugar en el que construimos y compartimos la responsabilidad de formar nuevas ciudadanías. Debe-

mos hacerlo asumiendo los logros y las deudas de la democracia para poder construirla con fortaleza. Los temas de Derechos Humanos son la columna vertebral de nuestra democracia y conforman una agenda en permanente actualización. La escuela debe acompañar la formación para el reconocimiento y la ampliación de derechos, profundizar los procesos de reflexión y aprendizaje en torno a nuestros pasados dolorosos con el objetivo de construir una sociedad cada día más libre y justa, educando desde una perspectiva de género y de ESI.

Nuestro objetivo es la construcción de una escuela inclusiva y de calidad que prepare a niñas, niños y adolescentes para el mundo contemporáneo, para la vida en democracia y para su desarrollo personal. Por eso, es necesario que construyamos una convivencia escolar fundamentada en el respeto a otras y otros, a las diferencias, a la construcción de identidades y futuros que promuevan la solidaridad, el respeto, la igualdad, la libertad, la posibilidad de acuerdos y la cooperación. Las y los invitamos a involucrarse en la construcción de una escuela cada día más democrática e inclusiva, porque esa es una tarea colectiva que podrá engrandecer nuestra Patria.

Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela

Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: — ¡Ayúdame a mirar!

Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos.*

Buena parte de la tarea docente consiste en "ayudar a mirar" y también es esa la función de los conceptos, de las perspectivas y del andamiaje normativo y teórico que sostiene la tarea educativa. Esta colección, impulsada por la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (ESI) del Ministerio de Educación de la Nación, está destinada a recorrer algunos marcos conceptuales con la idea de acompañar la reflexión y el pensamiento de temas complejos que forman parte de la escuela hoy. Por eso, este material está concebido como un modo de "ayudar a mirar", para construir y recrear la escuela desde una perspectiva de Derechos Humanos, junto a las nuevas generaciones, con el propósito de abrir nuevos diálogos y caminos que nos inviten a construir presentes y futuros más justos e igualitarios.

La construcción de nuevas ciudadanías democráticas

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

(ESI) de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, Secretaría de Educación, desarrolla una política educativa que, en el marco de la Ley de Educación Nacional N.° 26206, tiene como objetivo principal promover una educación integral en la triple perspectiva de Derechos Humanos, Género y ESI. Acompaña así la construcción de nuevas ciudadanías democráticas que promuevan vínculos más diversos, plurales e igualitarios en las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

Los Programas Nacionales que integran la Dirección son: Educación Sexual Integral, Educación y Memoria, Prevención y Cuidados en el Ámbito Educativo, y Convivencia Escolar. Esto responde a un modo de organización de la política educativa y se propone tender puentes con las escuelas para el abordaje de temas que trascienden sus fronteras, pero que, a su vez, son parte constitutiva de ellas. Se trata de asumir y acompañar el desafío de abordar nuevos problemas pedagógicos, propios del mundo contemporáneo, que tienen sus historias y recorridos particulares en las instituciones educativas, pero que actualmente han cobrado relevancia social y educativa por diferentes cuestiones. En primer lugar, porque no hace tantos años que han cambiado el paradigma normativo sobre el modo de concebir la niñez y la adolescencia y el sistema integral de protección de derechos. En segundo lugar, porque involucran temas de relevancia en la agenda pública que, muchas veces, no han sido saldados socialmente ni tienen una definición absoluta y taxativa, sino que están más bien abiertos, en construcción y acompañados por importantes preguntas y debates. En todos los casos, el foco está puesto en el cuidado propio y de las otras personas, fundamental para la vida en común y la convivencia en las escuelas.

El desafío de la construcción de nuevas ciudadanías democráticas en la actualidad toma distancia del objetivo que tuvo la conformación de los

sistemas educativos modernos. Esa construcción está desligada de la idea de homogeneizar ciudadanas y ciudadanos, y busca pensar lo común pero desde la celebración de la diferencia. Trabajamos para que todas las niñas, niños, jóvenes y adolescentes tengan una educación de calidad que contribuya a construir ciudadanías con capacidad crítica, responsable y con valores democráticos. Luego de la herida del terrorismo de Estado en nuestro país, la democracia argentina tiene deudas pendientes. Es allí, en el sistema político, que elegimos para el porvenir y para la vida en común que las y los invitamos a pensar y construir en las escuelas: ¿a qué nos referimos hoy en Argentina, en los países de América Latina y en otros lugares del mundo cuando hablamos de "educar para la ciudadanía"? Es decir, ¿en qué temas o conceptos estamos pensando?, ¿cómo se construye esa agenda de políticas públicas educativas que piensa y construye esas "nuevas ciudadanías"?, ¿por qué Derechos Humanos y democracia aparecen amarrados a la idea de formar ciudadanía hoy?, ¿qué otros conceptos ayudarían a pensarla y por qué deberíamos pensar en una nueva ciudadanía democrática hoy?

Una invitación a pensar y hacer escuela hoy

En este marco, y recuperando estas preguntas, presentamos y ponemos a disposición una colección para compartir entre docentes, como un modo de acercar un conjunto de lecturas posibles para pensar y hacer escuela hoy, y aportar en la formación de nuevas ciudadanías democráticas. Es una invitación a reflexionar sobre las instituciones educativas, considerando que la escuela es la puerta de entrada a otros derechos y que es siempre con otras y otros, desde una mirada que coloca al mundo contemporáneo como eje central, pero que también propone revisitar el pasado y proyectar futuros más justos.

En la mayoría de los casos, los temas que aquí se proponen no fueron abordados en la formación inicial de las y los docentes y solo en algunos casos lo fueron en la formación continua. Sin embargo, constituyen parte de la normativa y de los contenidos obligatorios para enseñar en la escuela. Estos asuntos se renuevan a la luz del presente y abarcan contenidos de más de un área o disciplina. Son enfoques, perspectivas, temas transversales que, entendemos, pueden contribuir a la formación de una mirada de las y los docentes para habitar y hacer escuela de otros modos.

Esta colección, de libre acceso y descarga en su formato digital, es para el conjunto de docentes de nivel secundario e Institutos Superiores de Formación Docente. El desafío de todos y cada uno de estos materiales es abrir conceptos, ponerlos en común, acompañar la difícil tarea de enseñar atendiendo a las problemáticas del mundo contemporáneo y las personas que habitan las escuelas.

Confiamos en que cada docente armará su propio recorrido y rompecabezas, tomando las piezas que le sean útiles para sus planificaciones y los temas en los que quieran profundizar para su propia formación y tarea. Estos materiales no presentan saberes únicos ni acabados, sino andamiajes conceptuales y puntos de partida que podrán ampliarse y renovarse en las propias prácticas y experiencias. La transversalidad y la interdisciplina conllevan, además, el desafío de comprender que las temáticas desarrolladas en estos materiales no deben pensarse como núcleos temáticos cerrados y aislados. Por el contrario, pueden abordarse en el entramado de una multiplicidad de campos y disciplinas.

Esta colección, que se piensa como parte de saberes y prácticas en permanente construcción y debate, podrá ser considerada arbitraria e inacabada, porque propone temas diversos en el marco de una agenda amplia de derechos y de construcción de ciudadanía en las escuelas. Algunos materiales, como *Derechos Humanos* o *Género*, abordan temas más bien conceptuales. Otros, como *Leer imágenes* y *Literaturas,* están vinculados a lo que podríamos llamar "las formas de la enseñanza", pero sostenidas en marcos teóricos que buscan promover derechos. Todos invitan a poner en el centro sus intereses y sus problemáticas, en particular, *Juventudes* y *Derechos de niñas, niños y adolescentes.* También son propuestas para debatir sobre la vida en común desde diferentes enfoques y perspectivas, como lo hacen especialmente *Cuidados, Pensar las diferencias, Identidades, Autoridades que habilitan, Interculturalidad, Ambiente* y *Tecnologías digitales.* Por último, los materiales *Educación Sexual Integral* y *Memorias* buscan recuperar recorridos conceptuales, pero también se vinculan a la praxis de pedagogías críticas, de memoria y cuidado. Todos se proponen como mojones en el recorrido propio de cada trayectoria docente que busque ampliar la mirada y construir con otras y con otros.

Esperamos que la colección que aquí presentamos pueda ser entendida como una puerta de entrada, como un insumo para "ayudar a mirar" y, sobre todo, "hacer escuela" hoy. Confiamos en que docentes y estudiantes se sientan convocados para construir nuevas ciudadanías democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias, como en muchos casos ya vienen haciendo al recuperar la centralidad y fortaleza de la escuela para así renovarla.

Memorias

1 Introducción

// ESCUELA Y MEMORIA //

La relación entre escuela y memoria ha ido tomando distintas formas en nuestro país desde el retorno de la democracia hasta la actualidad. La memoria es, por definición, un proceso social en el que se condensan y construyen relaciones sociales, historicidad, tiempo, espacio, poder, subjetividad, prácticas sociales, conflictos y la posibilidad de transformación y permanencia, como afirma **Paul Ricoeur** (2004). Lejos de ser unívoca y simple, se trata de una relación compleja, con características propias, que se han ido modificando a la luz de las experiencias del presente. La escuela tiene un rol fundamental en el proceso social que caracteriza la memoria, en tanto institución encargada de la transmisión cultural, como espacio de encuentro y ámbito de construcción de identidades.

En nuestro país, desde el año 1983, la escuela aloja la expectativa de la construcción de nuevas ciudadanías democráticas basadas en el respeto por las instituciones y los Derechos Humanos. El currículum y las efemérides escolares incorporaron paulatinamente en la agenda educativa los temas de memoria y del pasado reciente

Paul Ricoeur (Valence, 1913 - Châtenay-Malabry, 2005) fue un filósofo y antropólogo francés conocido por su intento de combinar la descripción fenomenológica con la interpretación hermenéutica. Algunas de sus obras son *Lo voluntario y lo involuntario* (1950), *Historia y verdad* (1965) y *Sí mismo como otro* (1990).

como temas del presente democrático, siempre en construcción. Si bien existen antecedentes, la Ley de Educación Nacional N.º 26206 (LEN) marcó un antes y un después respecto de la inclusión de la memoria en las aulas argentinas, ya que estableció la incorporación de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: **"el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado"** (2006: bit.ly/3eqd2nu). En el marco de esta ley, se creó el Programa Educación y Memoria, que desarrolla una política pública educativa específica con el objetivo de acompañar la difícil tarea de enseñar temas complejos y dolorosos.

La noción de memoria es hoy contenido ineludible para pensar en la formación de ciudadanías democráticas en nuestras escuelas. A más de 15 años de la creación del Programa Educación y Memoria, podemos afirmar que, si el período de terrorismo de Estado (1976-1983) se propuso desarticular la trama social, las políticas de memoria y Derechos Humanos como parte de un proceso más amplio —con la impronta de un proyecto nacional y latinoamericano que se sostuvo en la ampliación de derechos de las mayorías postergadas— buscaron colaborar en la reconstrucción del lazo social que había sido fuertemente resquebrajado.

Las políticas educativas de memoria se sostienen sobre la construcción de una **pedagogía de la memoria** que tiene en el centro algunas preguntas fundantes que posibilitan una reflexión permanente sobre los sentidos y propósitos con los que el pasado se hace presente en las aulas: ¿qué, cómo y para qué recordar? ¿Por qué hacerlo en la escuela?

El vínculo entre escuela y memoria, así como las políticas de memoria que abordaremos en este material, tienen un correlato en algunos de los hitos centrales de la conformación de la construcción de la memoria colectiva en Argentina desde el año 1983 hasta la actualidad.

En este material nos proponemos abordar el concepto de memoria, que ha ingresado a la escuela para acompañar la enseñanza del pasado argentino reciente, pero que también puede funcionar como un lente para acercarse a otros acontecimientos y procesos sociales de nuestra historia.

2

¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria?

// EL CONCEPTO DE MEMORIA //

En la actualidad, la palabra *memoria*[1] se extendió en diferentes ámbitos de nuestra sociedad y está asociada principalmente a las luchas protagonizadas por los organismos de Derechos Humanos desde el regreso a la democracia en Argentina. La idea de construir una memoria colectiva sobre lo ocurrido durante el terrorismo de Estado se identifica particularmente como una consigna ante la falta de justicia que caracterizó a los años noventa, aunque ese camino de construcción tenía sus antecedentes. A las tradicionales demandas de Verdad y Justicia se les añadió —como un modo de sostener el reclamo— la palabra *memoria* para remarcar que la sociedad necesita elaborar estas experiencias del pasado reciente para construir un proyecto colectivo como comunidad.

La memoria se fue consolidando como un tema de relevancia social que fue acompañado por un creciente despliegue de estudios académicos y de políticas de memoria. Se plasmó en la producción y el análisis de diferentes expresiones artísticas que contribuyeron a pensar y visibilizar

1- En este material hemos optado por referirnos al concepto de memoria y memorias de manera indistinta para facilitar la lectura. Cabe aclarar que el concepto de memoria en singular no desconoce la complejidad de su condición, como veremos más adelante. La propuesta es "pensar en procesos de construcción de memorias, de memorias en plural, y de disputas sociales acerca de las memorias" (Jelin, 2001: 17).

el pasado en diferentes contextos. Asimismo, se realizaron distintas iniciativas por parte del Estado en sus tres poderes (Legislativo, Ejecutivo y Judicial), que tuvieron algunas marchas y contramarchas, con la preocupación de preservar y transmitir la memoria. Aunque más adelante analizaremos detenidamente el proceso de construcción de la memoria colectiva en Argentina, es importante reconocer algunas referencias temporales en torno al momento en que la palabra *memoria* se instala socialmente en nuestro país.

¿Qué es el campo de la memoria?

Para abordar la noción de memoria vamos a recurrir, en primer lugar, a **Elizabeth Jelin** y su trabajo sobre el campo de la memoria. Se trata de un campo de pensamiento y reflexión que estuvo estrechamente ligado a las salidas de las dictaduras en toda América Latina. En este sentido, podríamos sostener que este campo de estudio y pensamiento tiene una filiación con el tiempo ya que surge con la democracia y la posdictadura.

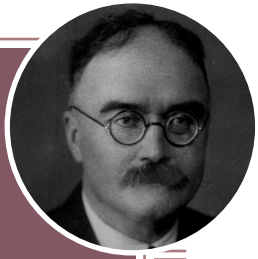
Veremos, en el recorrido de este material, que la memoria es la posibilidad de enlazar pasado, presente y futuro.

Elizabeth Jelin (Buenos Aires, 1941) es una socióloga argentina que investiga temas relacionados con Derechos Humanos, género, memorias y movimientos sociales, entre otros. Estudió Sociología en la Universidad de Buenos Aires y se doctoró en la Universidad de Texas, México. Entre sus libros se encuentran *Los trabajos de la memoria* (2002) y *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social* (2017).

En una de sus primeras producciones sobre el tema, *Los trabajos de la memoria*, Jelin (2002) señala tres características fundamentales sobre la **memoria**:

1. La memoria es un **proceso subjetivo** que está anclado en experiencias y marcas simbólicas y materiales. La memoria, a diferencia de la historia, no recupera procesos totales, sino que constituye relatos (muchas veces fragmentarios, con matices) que dejan en evidencia los sentidos en pugna que rodean al pasado. Por eso, hablamos de memorias en plural y no de memoria en singular.
2. La memoria es siempre un **objeto de disputa**, de luchas por los sentidos del pasado. En estas luchas juegan un rol activo los agentes sociales que construyen esas memorias desde las relaciones sociales en las que se ubican, que son relaciones de poder. Los sentidos del pasado son distintos, por lo que no existe una forma única de narrarlo.
3. La memoria es un **objeto que debe ser historizado**. Los marcos sociales y políticos cambian a lo largo del tiempo y habilitan nuevas lecturas sobre el pasado. Por eso las memorias tienen historia, porque se van modificando al compás de las transformaciones políticas, sociales y culturales.

Desde que el psicólogo y sociólogo francés **Maurice Halbwachs** fundó el campo de estudios sobre la memoria social, este se fue nutriendo desde distintas disciplinas y corrientes teóricas. Así, la noción de memoria se ha convertido no solo en un importante objeto de investigación, sino en un campo específico



Maurice Halbwachs (Reims, 1877 - campo de concentración de Buchenwald, 1945) fue un psicólogo y sociólogo francés de la escuela durkheimiana. También fue profesor y presidente del Instituto Francés de Sociología. Es conocido principalmente por haber creado y estudiado el concepto de memoria colectiva. Algunas de sus obras son *Las clases sociales* (1942) y *Los marcos sociales de la memoria* (1925).

de reflexión y pensamiento, dado que se la considera como **una forma de representación del pasado fundamental para la constitución de las identidades colectivas**.

¿Qué son, según Halbwachs, la memoria individual y la memoria colectiva?

Halbwachs planteó que existen **marcos sociales de la memoria** dado que, aunque sean las personas quienes recuerdan, siempre construyen una representación del pasado en relación con otras y otros, dentro de encuadres sociales, temporales y espaciales que son, por lo tanto, cambiantes. Así, el autor distingue dos tipos de memorias fuertemente enlazadas entre sí: por un lado, la **memoria individual**, que corresponde a la relación que los sujetos entablan con el pasado desde su historia personal y su entorno; y, por el otro, la **memoria colectiva**, que refiere al modo en que un grupo (nacional, familiar, étnico, religioso, político, de clase, etcétera) piensa su pasado y se define a sí mismo. La primera únicamente puede tener lugar en un contexto social que provee no solo el lenguaje como una condición de posibilidad para forjar relatos, sino también ideas y valores que influyen fuertemente sobre la selección de eventos que conservamos en nuestra memoria. De esta manera, mientras que **la memoria individual se enmarca en la memoria colectiva, la memoria colectiva se alimenta de las memorias individuales**. La distinción entre estos dos tipos de memorias no implica que una se subsuma a la otra, dado que la memoria colectiva engloba a las individuales, pero mantiene un cierto grado de independencia de ellas. Sin embargo, la memoria colectiva tiene una función positiva, la de mantener la cohesión social por adhesión del grupo.

Halbwachs fue, entonces, el primero en pensar a la memoria en clave plural y no de manera uniforme, dada la multiplicidad de grupos sociales. También fue el primero en sostener que el pasado no podía ser recordado a voluntad ni en su totalidad, ya que su evocación implicaba procesos de selección a partir de los intereses y valores del presente.

¿Cuál es la relación entre memoria e identidad?

En diálogo con estos aportes, el historiador y sociólogo austríaco **Michael Pollak** (2006) plantea que existe una **relación estrecha entre memoria e identidad**, tanto en el plano individual como en el colectivo, porque es imposible una búsqueda identitaria sin un ejercicio de memoria, y porque todo trabajo de memoria está sostenido en un sentimiento de identidad y opera desde una posición heredada así como desde el fundamento común de un grupo. Al reforzar sentimientos de pertenencia, y marcar la frontera social entre nosotras y nosotros y las otras personas, la memoria mantiene la cohesión interna de los grupos, delinea marcos de referencia relativamente estables dentro de los cuales las personas evocan el pasado desde las preocupaciones del presente, y seleccionan algunos recuerdos y desechan otros en función de intereses, motivaciones y proyectos comunes.

Michael Pollak (Viena, 1948 - París 1992) fue un sociólogo e historiador austríaco. Trabajó sobre las condiciones de vida en los campos de concentración y fue el primero en llevar adelante una investigación sobre el sida en Francia. Fue parte del grupo de sociología política y moral creado por Luc Boltanski en 1984. Entre sus libros traducidos al español se encuentra *Memoria, olvido, silencio: la producción social de identidades frente a situaciones límites* (2006).

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Identidades.*

La **memoria es selectiva** porque no podemos recordarlo todo y porque el presente desde el que reconstruimos y abordamos el pasado condiciona nuestra mirada sobre los acontecimientos, y los modifica, jerarquizando algunos sobre otros, de acuerdo con nuestras preocupaciones actuales y nuestro horizonte de expectativas.

La selectividad propia de la memoria, junto con el hecho de que esté signada por las miradas y los sentidos que se le otorgan desde el presente, remite a su carácter inherentemente plural y múltiple, y esto se relaciona con lo que conocemos como **memoria colectiva**. Este concepto se refiere a una memoria social que involucra distintos sujetos sociales y colectivos que construyen narraciones comunes del pasado y desarrollan acciones materiales y simbólicas. La memoria colectiva opera en los mecanismos de construcción identitaria de los grupos.

// MEMORIAS EN PLURAL //

No todas las personas mantienen idéntica relación con el pasado y, de hecho, en muchas ocasiones, las representaciones sobre ese pasado sostenidas por distintos grupos pueden ser diferentes o, incluso, disputar sentidos divergentes sobre lo ocurrido. De modo que el conflicto entre relatos discordantes sobre el pasado puede dar lugar a la existencia de memorias en pugna, sostenidas sobre las distintas valoraciones de aquellos acontecimientos y sus efectos, en particular si involucraron experiencias de violencia y victimización. Si la memoria está signada por disputas políticas del presente y es en sí misma un campo de conflictos, no debemos perder de vista el rol activo de los sujetos en los procesos de elaboración

de sentidos del pasado. Las y los distintos actores sociales que Elizabeth Jelin (2002) define como **emprendedoras y emprendedores de memoria**, y que conforman el campo de disputa de las memorias, expresan y buscan legitimar su propia versión del pasado frente a la resistencia de otras y otros.

Podemos decir, entonces, que hay distintas **memorias que pugnan por imponerse como dominantes**. En algunos períodos históricos, el consenso sobre el pasado es mayor, cierto relato es ampliamente aceptado y se vuelve hegemónico. Sin embargo, siempre habrá memorias alternativas que, en determinadas coyunturas políticas, pueden conformarse como rivales, por lo que las tensiones entre memorias dominantes, hegemónicas u oficiales, y memorias subterráneas, es permanente (Pollak, 2006)[2]. Incluso, podemos encontrar **brechas entre las memorias locales y los relatos nacionales**. Cuando se estudian las memorias en el nivel local, confluyen la condensación del tiempo largo y el tiempo corto, la imbricación de memorias de larga duración y memorias más cortas.

Ludmila da Silva Catela es Doctora en Antropología Cultural y Magíster en Sociología por la Universidad Federal de Río de Janeiro. Es investigadora del Conicet y docente universitaria. En 2001, publicó *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de familiares de desaparecidos*. Entre 2006 y 2015 fue Directora del Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba, y de 2016 a 2017 fue Directora del Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba.

En ese sentido, **Ludmila Da Silva Catela** (2007), a partir de sus estudios sobre las

2- Para Michel Pollak (2006), las memorias subterráneas, por ser minoritarias, pareciera que no existen y que, por ende, han desaparecido del campo de disputa de las memorias, pero en realidad, su proceso es silencioso y afloran en momentos de crisis de manera exacerbada.

memorias de la última dictadura en comunidades del norte argentino, distingue dos niveles de comprensión sobre el tiempo. Las **memorias largas y las memorias cortas** serían un modo de observar el pasado desde las tensiones generadas por memorias locales, que plantean la idea de **temporalidades represivas**. La dictadura que tuvo lugar entre 1976 y 1983 tiene otras temporalidades en las memorias del territorio nacional, no sólo centradas en una temporalidad histórica corta, ligada al pasado reciente, sino también a múltiples tiempos donde los cuerpos fueron violentados más allá de los marcos coyunturales de democracias o dictaduras. Por ejemplo, la violencia ejercida durante el terrorismo de Estado contra sectores subalternos, como campesinas, campesinos e indígenas, debe ser leída en contextos sociales e históricos más amplios de vulneración de derechos, como así también en luchas de larga duración, porque es allí donde cobran sentido y se han ido inscribiendo las memorias locales.

No obstante, Michael Pollak (2006) sostiene que la memoria colectiva implica también un trabajo de encuadramiento vinculado con su objetivo de mantener la cohesión interna y defender las fronteras de aquello que un grupo tiene en común. Ese trabajo de encuadramiento implica la **combinación de memorias, olvidos y silencios que permitan crear o sostener la identidad de una comunidad.** Asimismo, plantea que, en ese trabajo de encuadramiento, el silencio puede resultar una estrategia de ocultación más o menos deliberada de ciertos relatos que se vinculan con lo indecible, que no han sido olvidados, pero en ciertos contextos históricos no encuentran las condiciones necesarias para su escucha y transmisión.

La politóloga **Pilar Calveiro** (2006) sostiene que **no existen las memorias neutrales, sino formas diferentes de articular el pasado con el presente que residen en la carga política que tiene la memoria**. Las memorias colectivas, entonces, se transforman con el paso del tiempo a partir de las miradas y los sentidos que les otorgamos desde el presente. Esto se vincula con las disputas políticas por el sentido de esos pasados, las modificaciones de las condiciones sociales para su escucha y legitimidad, las políticas públicas de la memoria desarrolladas desde el Estado y las políticas de memoria en un sentido más amplio. Todo esto va transformando los contenidos de aquello que se recuerda en una sociedad.

Pilar Calveiro es una investigadora argentina. Es doctora en Ciencia Política. Vive en México, donde se exilió después de haber sido secuestrada durante la última dictadura militar. Su trabajo se centra en el análisis del biopoder y la violencia política, la historia reciente y las memorias de la represión. Algunos de sus libros son *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina* (1998) y *Violencias de estado. La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen como medios de control global* (2012).

¿Qué son la memoria literal y la memoria ejemplar?

Por su parte, **Tzvetan Todorov** (2000) planteó una reflexión acerca de los usos de la memoria, las narrativas y las formas de representación que se ponen a disposición en el espacio público. Al respecto, señala que puede

Tzvetan Todorov (Sofía, 1939 - París, 2017) fue un teórico y crítico literario, filósofo, historiador, sociólogo y ensayista de nacionalidad franco-búlgara. Sus libros y ensayos fueron muy influyentes en diferentes campos, como la antropología, la sociología, la historia y la teoría literaria. Algunos de sus libros son *Introducción a la literatura fantástica* (1970), *La conquista de América. El problema del otro* (1982) y *Vivir solos juntos* (2005).

encontrarse de dos maneras: **una memoria de carácter literal**, más deificada o fosilizada, que se acerca al pasado por el pasado mismo, y **una memoria de carácter ejemplar**, es decir, una forma de acercarnos al pasado por lo que pasó en él, pero sobre todo porque allí puede haber respuestas para pensar nuestro propio presente. En ese doble juego entre memoria literal y memoria ejemplar, este pensador se vuelca hacia la memoria ejemplar como un modo de vincularse con el pasado para extraer aprendizajes que sirvan al momento de reflexionar sobre el propio presente.

La memoria que se recupera de manera literal no permite establecer una ruptura con el pasado que recuerda, que de alguna forma se extiende y permanece o se conserva en el presente. En cambio, la memoria ejemplar permite recuperar el pasado para leer y comprender otras situaciones actuales; en tal sentido se transforma en una herramienta de reflexión para las sociedades sobre su propio presente, sobre sus propias experiencias.

// DIFERENCIAS ENTRE MEMORIA, HISTORIA Y OTROS MODOS DE RELATAR EL PASADO //

Aunque están enlazadas en muchos aspectos, historia y memoria no son lo mismo. Como señalan **Daniel Lvovich** y **Jaquelina Bisquert** (2008), "mientras la historia aborda el pasado de acuerdo a las exigencias disciplinares, aplicando procedimientos críticos para intentar explicar, comprender, interpretar, la memoria se vincula con las necesidades de legitimar, honrar, condenar" (6).

Conocer el pasado es el resultado de operaciones de estudio, de crítica documental, de una práctica que tiende a construir un relato, que siempre

puede ser refutado. Rememorar el pasado, en cambio, tiene que ver con la relación de las personas con su pasado, y, en un sentido estricto, con la elaboración que cada cual realiza de sus propias experiencias, ya que nadie puede recordar aquello que no ha vivido. Muchas pensadoras y pensadores que reflexionaron sobre la memoria lo hicieron en función de la transmisión de una serie de experiencias de carácter subjetivo, la transmisión de un acontecimiento que podía ser narrado a partir de la propia experiencia (del individuo, de la familia o de la comunidad). En ese sentido, **el estatuto de la memoria valora la cuestión de la subjetividad.**

Paul Ricoeur (2004) señala que hay un vínculo dialéctico, de interpelación e influencia entre historia y memoria. En este diálogo, **la historia intenta "normalizar" la memoria al enmarcarla dentro de un relato más general y global. La memoria, por su parte, pretende "singularizar" la historia en la medida en que puede resultar indiferente a las reconstrucciones de conjunto**, lo que se produce es una interacción mutuamente cuestionadora que somete a la memoria a la dimensión crítica de la historia y coloca a la historia en el movimiento de la retrospección y el proyecto de la memoria (Ricoeur, 2004).

A pesar de las especificidades, la historia y la memoria muchas veces resultan complementarias en tanto las historiadoras y los historiadores se sirven del valor de los testimonios o de las memorias circulantes para fortalecer o redireccionar sus investigaciones. En cambio, otras veces, historia y memoria entran en tensión: lo que los testimonios cuentan y lo que la historia dice sobre lo que sucedió en el pasado no siempre concuerdan. Por ejemplo, alguien puede no recordar haber sentido miedo durante la última dictadura y, sin embargo, eso no significa que la represión y el

terrorismo de Estado no hayan existido; la disciplina histórica es la que puede demostrar esto, más allá de las memorias individuales[3].

No obstante, como decíamos, las operaciones de la memoria colectiva trascienden el recuerdo de lo vivido por cada persona. En general, cada grupo —político, étnico, nacional o hasta familiar— aspira a mantener viva su relación afectiva con determinados aspectos especialmente significativos de su pasado. Este tipo de relación es la que permite el establecimiento de relatos sobre un pasado común que constituyen el sustrato de la identidad de los grupos. Estos relatos se transmiten y refuerzan a través de distintas prácticas de rememoración y conmemoración, lo que da lugar a memorias colectivas.

¿Qué sucedió a fines del siglo XX y principios del XXI en torno a la memoria?

Distintos autores y autoras han señalado que el **final del siglo XX y el inicio del siglo XXI se caracterizan, en gran parte del mundo, por un retorno o revalorización del pasado**, **un resurgimiento de la memoria como una preocupación central de la cultura y la política.** La importancia de esta cultura fuertemente orientada hacia el pasado se refleja en la proliferación de recordaciones, museos, monumentos y aniversarios, que se convierten en portadores y comunicadores de una profunda carga simbólica. Tanto la historia como las memorias recuperadas se oponían al olvido asociado a las violencias que perpetraron crímenes masivos contra poblaciones civiles. De este modo, en este período la revalorización del pasado emergió con un sesgo moral que vino a dar justicia a las víctimas

3- En relación con este tópico resulta interesante la categoría de *sujeto aterrado*, desarrollada por el historiador Roberto Pittaluga en el siguiente video: bit.ly/2VqpwW4.

de aquellas matanzas y los posteriores olvidos.

Enzo Traverso (Gavi, 1957) es un historiador italiano especialista en filosofía judeoalemana, totalitarismo, nazismo y antisemitismo. Actualmente es catedrático en Cornell University, Estados Unidos. Algunos de sus libros son *La historia como campo de batalla* (2012) y *Melancolía de izquierda. Marxismo, historia y memoria* (2018).

El historiador **Enzo Traverso** (2017) señala que la centralidad que tiene la preocupación por el pasado y las memorias es producto de un estadio histórico —el régimen de historicidad neoliberal—, en el que se evidencia la falta de un horizonte político programático y una idea de futuro. **Regin Robin** (2012) habla de una "memoria saturada" que impide la reflexión sobre el presente y el futuro, mientras que diversas autoras y autores, como **Ricard Vinyes** (2009) y **Elizabeth Jelin** (2002, 2017), han problematizado de qué modo la preocupación por el pasado puede devenir en un *deber de memoria* que convierte justamente a la memoria en una religión civil, al cristalizar los vínculos que construyen las sociedades con su pasado.

Por otra parte, esta **cultura de la memoria** ha transformado la relación entre las representaciones del pasado, acompañando la consagración de la justicia. La memoria sobre acontecimientos históricos que involucran crímenes de lesa humanidad se vincula a una idea de reparación y búsqueda de justicia para las víctimas directas y sus familiares que no queda en un plano individual, sino que involucra lo social en tanto estos acontecimientos no afectan solo a un grupo de personas, sino a la sociedad en su conjunto. Además, se relaciona con la creación, en diversas partes del mundo, de comisiones estatales o de la sociedad civil destinadas a establecer las responsabilidades de los sujetos involucrados en

delitos de lesa humanidad y, muchas veces, la presencia en estrados judiciales nacionales o internacionales de las principales personas instigadoras y ejecutoras.

// LA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA PENSAR LAS MEMORIAS //

Como hemos visto, las memorias se producen siempre en tiempo presente. Es en este sentido que abordar el pasado reciente desde una nueva agenda de derechos constituye un desafío actual y una oportunidad para reflexionar sobre el lugar de las mujeres en el pasado reciente y habilitar otras preguntas, por ejemplo, sobre el papel histórico de otros colectivos silenciados o sobre la relación entre ciertos mandatos de la masculinidad.

Los estudios del campo de la memoria han incorporado recientemente una perspectiva de género para el abordaje del pasado. Es decir, una mirada sobre los acontecimientos del pasado que propone pensar las relaciones de género y la incorporación de nuevas preguntas que contemplen esta mirada. Elizabeth Jelin (2012) sostiene lo siguiente.

> Si cerramos los ojos, hay una imagen que domina la escena «humana» de las dictaduras: las Madres de Plaza de Mayo y otras mujeres, familiares, abuelas, viudas, comadres de detenidos-desaparecidos o de presos políticos, reclamando y buscando a sus hijos (en la imagen, casi siempre varones), a sus maridos o compañeros, a sus nietos. Del otro lado, los militares, desplegando de lleno su masculinidad. Hay una segunda imagen que aparece, específicamente para el caso argentino:

> prisioneras mujeres jóvenes embarazadas, pariendo en condiciones de detención clandestina, para luego desaparecer. La imagen se acompaña con la incógnita sobre el paradero de los chicos secuestrados, robados y/o entregados, a quienes luego se les dará identidades falsas. De nuevo, del otro lado están los machos militares. (127).

La autora plantea así que el contraste de género en estas imágenes es contundente y señala que los símbolos del dolor y el sufrimiento personalizados tienden a corporizarse en mujeres, mientras que los mecanismos represivos institucionales parecen ser propiedad de los hombres.

En los últimos años esta perspectiva ha sido propia de trabajos de investigación acerca de las diversas formas de violencia que fueron ejercidas contra las mujeres en el marco de matanzas masivas, dictaduras y otras experiencias represivas estatales. Esta mirada también ha avanzado en el terreno de la justicia y en los modos de recordar. Por ejemplo, la muestra *Ser Mujeres en la ESMA, testimonios para volver a mirar* del Museo Sitio ESMA fue una muestra temporal que se sostuvo en los testimonios judiciales de las sobrevivientes sobre la violencia de género y diversos delitos sexuales cometidos por el grupo de tareas de la ESMA. La presentación de la muestra explica que

> En diálogo con las nuevas sensibilidades que despierta el movimiento de mujeres en el presente y sus demandas en la calle, la muestra vuelve a mirar el funcionamiento del centro clandestino de la ESMA a partir de la perspectiva de género, una dimensión hasta ahora ausente en la exhibición permanente del Museo. (bit.ly/3yKIvbe).

Hasta el año 2010, la violación y otros abusos sexuales cometidos en los centros clandestinos de detención eran considerados una forma especialmente grave de tortura, pero no estaban visibilizados como tales por la Justicia. Este escenario empezó a cambiar luego de la reapertura de los juicios por delitos de lesa humanidad y se empezó a cristalizar en 2010, cuando el Tribunal Oral Federal 1 de Mar del Plata condenó a Gregorio Rafael Molina a la pena de prisión perpetua en cárcel común por crímenes cometidos contra 40 víctimas en el centro clandestino "La Cueva", en Mar del Plata, entre los que se destacaban dos casos de violencia sexual y uno en grado de tentativa.

Era la primera vez que un integrante de las Fuerzas Armadas era condenado por el delito de violencia sexual. Hoy hay 139 represores condenados por delitos sexuales.

El análisis desde la perspectiva de género ha permitido observar el pasado mostrando aspectos que en otros momentos no habían sido visibilizados. Otro ejemplo son algunos estudios que dan cuenta del lugar de las víctimas homosexuales durante el Holocausto, quienes actualmente cuentan con un monumento especifico en la ciudad de Berlín, Alemania. Asimismo, la experiencia de violencia específica hacia las mujeres durante el genocidio armenio[4] permite también abordar la memoria desde esta perspectiva.

De esta manera, la relación entre los estudios sobre memorias y las perspectivas de género propone renovar miradas sobre distintos pasados y permite construir nuevas preguntas y problemas de investigación vinculados directamente a las preocupaciones de nuestro propio presente.

4- Para profundizar sobre este tema, se puede consultar el material de Educ.ar, disponible en bit.ly/3yLJk3u.

3 El Holocausto como paradigma para pensar las memorias de los acontecimientos traumáticos

// EL HOLOCAUSTO COMO PUNTO DE INFLEXIÓN //

El Holocausto marca un antes y un después en la historia de la humanidad, como una muestra del horror, como la expresión extrema de intolerancia y de la acción concreta de hombres y mujeres capaces de asesinar a otras y otros sobre la base de un aparato ideológico y burocrático estatal que hizo posible el exterminio de seis millones de personas. Desde que las primeras y los primeros sobrevivientes comenzaron a dar testimonio, desde que se conocieron las primeras imágenes de los campos de concentración, el Holocausto se fue construyendo como una **matriz conceptual para abordar no solo el exterminio perpetrado por los nazis a partir de la década del treinta del siglo XX, sino también otros acontecimientos marcados por el horror.**

El historiador italiano Enzo Traverso (2005) narra un ejemplo que puede resultar iluminador: en 1994 el africanista Jean-Pierre Chrétien publicó en un periódico francés un artículo donde denunciaba los crímenes de un "nazismo tropical" en Ruanda. Traverso señala que, si bien desde un

punto de vista analítico el concepto no parecía pertinente, pues el genocidio de las y los tutsis y el de las y los judíos se daban en contextos, regímenes y con medios distintos, la utilización pública de la historia para homologar la experiencia tenía sentido:

> En abril de 1994, cuando la opinión pública era todavía ampliamente incrédula o indiferente, vis a vis de las masacres que los medios caracterizaban como conflictos "tribales", hablar de 'nazismo tropical' tenía un sentido, el de apoyarse sobre la conciencia histórica del mundo occidental, en el cual la Shoah [Holocausto] ocupa un lugar central, para llamar la atención sobre un genocidio que se estaba produciendo. Se trataba de mostrar que Ruanda estaba viviendo una tragedia tan grave como la Shoah y que había que reaccionar para intentar impedirla. Desde un punto de vista ético político, la noción de 'nazismo tropical' estaba, pues, perfectamente justificada. Desgraciadamente, es más fácil conmemorar los genocidios, sobre todo a decenios de distancia, que impedirlos. (75).

Enzo Traverso también sostiene que **la memoria del Holocausto, después de décadas de estar reprimida y oculta, se convirtió en el centro de las representaciones del siglo XX.** El estudio, la reflexión y el pensamiento en torno al Holocausto permitieron ejercer la memoria sobre un hecho histórico fundamental, con profundas consecuencias para la historia de la humanidad. Este acontecimiento se convirtió así en una referencia destacada para el abordaje de algunos hitos centrales del siglo pasado, vinculados al exterminio masivo de personas, al involucramiento y la responsabilidad de los Estados nacionales en la planificación

de estas matanzas, a la construcción de narrativas hegemónicas que permitieron la posterior negación de identidades diversas y sobre todo al respeto por las otredades. El recuerdo del Holocausto permitió poner en debate los alcances, las tensiones y las formas de la "construcción de la memoria colectiva", porque ese mismo recuerdo se transformó en una "política de la memoria", enmarcada en la creación de memoriales, museos, sitios, fechas conmemorativas, literatura y películas alusivas en diferentes partes del mundo.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Pensar las diferencias.*

Los debates académicos y jurídicos suscitados tras el Holocausto permitieron reconocer —hacer visibles— otras experiencias, tanto anteriores como posteriores, y actuar muchas veces como horizonte de identificación de otros crímenes masivos cometidos en el siglo XX. **Héctor Schmucler** (2000) señaló que **el Holocausto había sido iluminador ya que había permitido echar luz hacia adelante en el tiempo, pero también hacia atrás, respecto de otros crímenes que habían sido cometidos en otros lugares y que habían sido invisibilizados, como el genocidio armenio.** El Holocausto también influyó en los modos de construcción de las memorias de las víctimas, en el reconocimiento del Estado sobre estas e, incluso, en el desarrollo de un fuero jurisdiccional internacional. En este sentido, el hecho de que el Holocausto

Héctor Schmucler (Hasenkamp, Entre Ríos, 1931- Córdoba, 2018) fue un semiólogo y teórico de la comunicación argentino. Estudió Letras en la Universidad Nacional de Córdoba y, entre 1966 y 1969, Semiología en París bajo la dirección de Roland Barthes. De 1969 a 1972, dirigió la revista *Los libros*. Es considerado una de las principales figuras de los estudios de la comunicación en América Latina. Algunos de sus libros son *Memoria de la comunicación* (1997) y *Triunfo y derrota de la comunicación* (2014).

se hubiese convertido en la referencia para pensar otras experiencias históricas de exterminios masivos debía servir para poder particularizar las dimensiones singulares de cada uno de los crímenes cometidos en las distintas geografías.

Así como **la experiencia del Holocausto resultó dolorosamente iluminadora en un plano interpretativo, también produjo importantes aportes en el plano normativo internacional**, ya que permitió construir una serie de categorías del orden punitivo dentro del sistema penal que fueron fundamentales para sentar las bases del sistema de protección internacional de los Derechos Humanos a partir de la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** y del desarrollo del derecho penal internacional a través **la Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio**, firmadas a fines de 1948 en París. Es decir que la experiencia del Holocausto nos brinda herramientas para interpretar experiencias históricas de violencia masiva y, al mismo tiempo, para prevenir otras mediante el reconocimiento de una esfera de protección de las personas tomando como punto de partida la idea de que las personas son sujetos de derecho en cualquier lugar y circunstancia.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Derechos Humanos.*

// VALOR DEL TESTIMONIO PARA LA HISTORIA Y PARA LOS PROCESOS SOCIALES DE CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA //

La legitimidad y centralidad que tiene la voz de las afectadas y los afectados como referencia concreta para dar cuenta de la experiencia de los crímenes es otro de los legados de la experiencia del Holocausto: el valor del testimonio. Tanto en el Holocausto como en otros genocidios y crímenes de lesa humanidad, quienes fueron perpetradoras y perpetradores de los crímenes no han brindado información y buscaron eliminar todo tipo de registro escrito, burocrático y material que pudiera servir de prueba. Frente a eso, la voz de las y los sobrevivientes se volvió crucial para la reconstrucción de lo sucedido. En relación con esto, la historiadora francesa **Annette Wieviorka** (2002) plantea que el siglo XX dio inicio a lo que llamó "la era del testigo". Con la "era del testigo" Wieviorka se refiere a la centralidad que comenzaron a tener los testimonios y la memoria de las víctimas para narrar el Holocausto a partir del juicio a Adolf Eichmann en Israel en 1961. Por primera vez, se legitimaron social y políticamente las voces de las y los sobrevivientes para dar cuenta de lo acontecido. Los relatos se difundieron masivamente por los medios de comunicación. También comenzaron a recuperarse y guardarse miles de testimonios de sobrevivientes en

Annette Wieviorka (1948) es una historiadora francesa especialista en Shoah y en historia de los judíos en el siglo XX. Es investigadora del Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNRS) de Francia. En 2015, publicó *1945. Cómo el mundo descubrió el horror* y en 2017 coordinó, junto con Iván Jablonka, *Nuevas perspectivas sobre la Shoah*, editado en Argentina por la Universidad Nacional de Quilmes.

diferentes archivos, fundaciones y organizaciones. Esta importancia de las y los testigos impactó en los modos de referir al Holocausto desde el cine, los medios de comunicación, la literatura y en las investigaciones académicas. Volviendo a lo planteado por Traverso (2007), las y los sobrevivientes de los campos nazis aparecen como la "encarnación del pasado del cual es preciso mantener el recuerdo" (71).

// CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA DEL HOLOCAUSTO //

Durante décadas, el Holocausto fue recordado como una dimensión de la historia de la Segunda Guerra Mundial. En una entrevista del año 2013, Enzo Traverso señala:

> Y pasó tiempo para que esa experiencia, ese acontecimiento, se grabe en la conciencia histórica europea. Y entonces esa focalización obsesiva sobre el Holocausto es también un intento de recuperar el retraso, una Europa que quiere expiar su pasado. La conciencia de ese pasado y la voluntad de expiarlo produce esa transformación del Holocausto en objeto de culto, con una memoria que toma rasgos de religión civil sacralizada, ritualizada con sus propios símbolos y liturgias. (bit.ly/2TnOx38).

Esa transformación de la memoria del Holocausto en lo que Traverso (2014) llama *religión civil del mundo occidental* se puede datar a fines del siglo XX, con la caída del Muro de Berlín en 1989, el derrumbe de la Unión Soviética y el fin de la Guerra Fría. En ese momento se empezó a pensar el siglo XX como un siglo de violencias, guerras, totalitarismos y

genocidios, y entonces la memoria del Holocausto devino un paradigma de la violencia, casi una metáfora del siglo en su conjunto, lo cual representa una ruptura muy fuerte respecto de las lecturas dominantes en las décadas anteriores sobre la historia del siglo XX, que lo veían como el siglo de las revoluciones y de las grandes confrontaciones ideológicas. Caído el Muro de Berlín, se desarrolló un nuevo proceso memorialístico que llevó a considerarlo un siglo de totalitarismos y de violencias que resultan difíciles de explicar.

El consenso transnacional en torno a la legitimidad de la memoria del Holocausto la convirtió, a su vez, en una *religión civil* que, si bien es capaz de convocar la acción de Estados y organizaciones, es importante que su conmemoración sostenga la capacidad de interpelar aspectos relevantes de la agenda social y política contemporánea. Así, se produce lo que varias autoras y autores denominan un *boom* de la memoria, que se alimenta de la creciente construcción de museos y de la creación de diversos emprendimientos para proteger el patrimonio y el acervo cultural, como la escritura de memorias, el aumento de documentales históricos y el surgimiento de canales televisivos y redes sociales dedicados enteramente a la historia. Con el objetivo de reflexionar sobre los límites de esta *religión civil*, Traverso (2014) sostiene:

> La última etapa de este prolongado proceso de construcción de una religión civil global consiste en hacer de él un paradigma de reactivación del pasado que afecta a otras comunidades, a otras experiencias históricas, a otras víctimas y a otras memorias. Es la consecuencia inevitable y lógica de su vocación universal (pese a su retórica de la unicidad). La anamnesis se extiende a otros genocidios,

> olvidados o no reconocidos (el pueblo herero, los armenios), a otras víctimas políticas (las de las dictaduras militares latinoamericanas, las del comunismo soviético) y se proyecta a veces a épocas lejanas. (...) Pero esta visión del pasado focalizado casi exclusivamente en las víctimas no deja de presentar riesgos, pues muy bien puede transformarse en un prisma deformante que empobrece la historia. (...) Después de un largo período de represión del recuerdo y de amnesia, la era del testigo en la que nos encontramos ahora comporta el peligro potencial de llevar a una visión de la historia en blanco y negro. La piedad que merecen los muertos oscurece el cuadro y se erige en obstáculo para la formación de una conciencia histórica cabal, que se haga cargo de la complejidad del pasado. (124).

Se trata de una invitación a pensar también los grises, las distintas responsabilidades, las resistencias, porque complejizar la mirada puede ayudarnos a entender estos procesos históricos y, fundamentalmente, nos puede brindar herramientas para pensar nuestro presente.

Hemos dado cuenta del modo en que la reflexión sobre el Holocausto construye distintos andamiajes en torno al vínculo entre historia y memoria en el siglo XX, que nos permiten pensar otras experiencias y también sobre los alcances y limitaciones de esta *religión civil*, en términos de Traverso.

En tal sentido **Pilar Calveiro**, sobreviviente de los centros clandestinos de detención en Argentina, en su libro *Poder y Desaparición: los campos de concentración en Argentina* (1998) recupera la experiencia del Holocausto para hacer una pregunta central: ¿cómo fue posible? Y sostiene que:

> No hay campos de concentración en todas las sociedades (...) No existen en la historia de los hombres paréntesis inexplicables. Y es precisamente en los períodos de 'excepción', en esos momentos molestos y desagradables que las sociedades pretenden olvidar, colocar entre paréntesis, donde aparecen sin mediaciones ni atenuantes los secretos y las vergüenzas del poder cotidiano. El análisis del campo de concentración, como modalidad represiva, puede ser una de las claves para comprender las características de un poder que circuló en todo el tejido social y que no puede haber desaparecido. No menos ilusorio es que la sociedad civil suponga que el poder desaparecedor desaparezca, por arte de una magia inexistente. (38).

Por lo tanto, **interrogarnos acerca de las condiciones que los hicieron posibles en nuestro país se transforma para nosotras y nosotros en una dimensión fundamental, en tanto educadoras y educadores y en tanto ciudadanas y ciudadanos** para abordar estos temas en las aulas y ofrecer preguntas y respuestas complejas a las y los estudiantes que les permitan seguir preguntándose cómo fue posible y por qué no puede repetirse**.**

4 Las políticas de la memoria

// LAS POLÍTICAS DE LA MEMORIA COMO PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL //

Las políticas de la memoria son las formas de gestionar o de lidiar con los pasados traumáticos a través de luchas colectivas, medidas de justicia retroactiva, instauración de conmemoraciones, fechas y lugares, apropiaciones simbólicas de distintos tipos. Se trata, como señalan **Alejandra Oberti** y **Roberto Pittaluga** (2006), de

> manifestaciones colectivas, las representaciones del pasado cumplen una función política. (...) se trataría de una politicidad —en tanto producción de subjetividad y vínculos entre sujetos— alojada en el mismo trabajo de la memoria, en su práctica. (32).

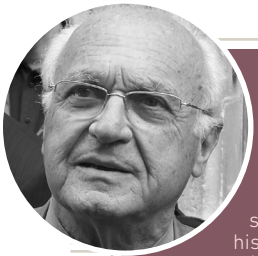
Las políticas de memoria, como "trabajos" o procesos de construcción social, están atravesadas por la presencia de diversos actores sociales que disputan los sentidos del pasado en diferentes contextos dentro del espacio público. Esas políticas de la memoria no son solamente políticas públicas —aunque estas tengan mayor capacidad de brindar marcos colectivos para la sociedad en su conjunto—, sino también aquellas que los diferentes actores despliegan en el espacio público y apuntan a modelar la memoria pública construyendo un cierto tipo de identidad colectiva, de modo que se valen del pasado en función de los problemas y de las preocupaciones del presente.

El historiador francés **Bruno Groppo** entiende por políticas de memoria "una acción deliberada, establecida por los gobiernos o por otros actores políticos o sociales con el objetivo de conservar, transmitir y valorizar el recuerdo de determinados aspectos del pasado considerados particularmente significativos o importantes" (2002: 192). Esta perspectiva desborda el ámbito específicamente estatal e institucional. Entonces, cuando hablamos de políticas de memoria nos referimos, además de a las políticas de Estado, al campo de construcción de memoria colectiva, que tiene un fuerte carácter político y se despliega de diversas formas. Dado que las prácticas genocidas no se han podido evitar, las políticas de memoria suelen estar vinculadas a la visibilización de lo acontecido y a los reclamos de Memoria, Verdad y Justicia.

// LOS LUGARES DE LA MEMORIA //

¿Dónde se materializa? ¿Qué fechas, qué sitios, qué objetos y qué personas públicas cobijan los momentos que iluminan el pasado de un colectivo social? ¿Cuáles tienen la capacidad de concentrar núcleos de sentido del pasado que puedan activar la rememoración colectiva?

La reflexión en torno a estas preguntas permitió desarrollar la noción de lugares de memoria que hace referencia a objetos o marcas materiales, pero también a objetos inmateriales, como una frase, un período histórico, una noción o concepto que evoca un sentido. La plasticidad de la noción ha llevado a que su uso se aplique a los más diversos objetos. En los estudios del campo de la memoria puede reconocerse una clasificación, tendiente a organizar y sistematizar la noción de lugares



Pierre Nora (París, 1931) es un historiador francés y miembro de la Academia Francesa, conocido por sus trabajos sobre el vínculo entre historia y memoria. Su nombre está asociado a la corriente historiográfica de la Nueva Historia. Fue el director de los tres tomos de *Les lieux du mémorire* (*Los lugares de la memoria*).

de memoria: sitios (edificios, plazas, ciudades, regiones), fechas (conmemoraciones, revoluciones, golpes), objetos (libros, películas, prendas de moda, consignas) y personas públicas. El historiador francés **Pierre Nora** ha insistido en que no se trata de una compilación, un catálogo exhaustivo de todos los lugares de memoria posibles. Tampoco es un mero amontonamiento desordenado de objetos más o menos interesantes acumulados con alguna perspectiva o función. La reunión de todos esos objetos distintos constituye una red articulada en la que se organiza la memoria colectiva. **La noción de lugar de memoria alude a un núcleo concentrador y creador de sentido que ofrece anclajes para pensar los vínculos de los sujetos y las sociedades con el pasado. Son puntos de partida y no de llegada.**

¿Cuándo surgieron las políticas de la memoria en Argentina?

Las políticas de memoria en nuestro país se cimentaron, en buena medida, a partir de la recuperación de los ex Centros Clandestinos de Detención (CCD), una iniciativa cuyo objetivo central fue preservar marcas del pasado con el propósito de la transmisión intergeneracional. Además de las prácticas y acciones vinculadas con la construcción de una memoria del terrorismo de Estado, sostenidas sobre la búsqueda de la verdad y

la justicia, las marcas territoriales constituyen un modo de ampliar la conciencia social sobre el tema visibilizando lo acontecido en el propio entramado urbano y cotidiano. Groppo (2002) menciona que una manera particularmente eficaz de imponer olvido es la destrucción de los sitios de memoria, dado que los grupos sociales necesitan marcas materiales que permiten aferrarse o contar con anclajes para preservar y transmitir la memoria.

Esta tarea de recuperación fue protagonizada primero por los organismos de Derechos Humanos, sobrevivientes, familiares y allegados de las víctimas. La antropóloga argentina **Luciana Messina** (2010) propone hablar de una acción reivindicativa que supuso recuperar la experiencia como fue vivida por las víctimas. Esto implicó poner en juego diversas estrategias y acciones, como recuperar lugares que antes de la dictadura tenían otras funciones, expropiar aquellos que permanecían en manos de las Fuerzas Armadas o de seguridad, evitar su destrucción para ocultar los crímenes y prolongar la impunidad, y evitar que se destruyeran por el mero paso del tiempo. También implicó una serie de acciones que tenían como propósito la transmisión, y en este punto los sitios de memoria incorporan a las narrativas de la memoria sobre el pasado reciente, la trama territorial y la dimensión local de las memorias. Señalizar, abrir el espacio a los vecinos y vecinas, contar lo que allí había sucedido, fueron y son modos de transformar los espacios de muerte en espacios de vida, con proyectos que renuevan la relación con el pasado en vínculo con las comunidades de los barrios y potencian el propio entramado territorial.

El proceso de recuperación se aceleró en nuestro país a partir del año 2000 y más fuertemente a partir del año 2003. En virtud de un contexto específico en el que habían pasado casi veinticinco años del último golpe de Estado, nuevos actores y nuevas generaciones participaron y ofrecieron otros puntos de vista en el proceso de construcción de la memoria colectiva. Además, el Estado se convirtió en un actor central de las políticas vinculadas al pasado reciente, impulsando los procesos judiciales luego de la declaración de nulidad de las leyes del perdón, la recuperación y preservación de los sitios de memoria para homenajear a las víctimas y conocer lo acontecido, con la complejidad que implica recuperar un "patrimonio incómodo" que da cuenta de hechos vergonzantes para el propio Estado, como son las violaciones masivas y sistemáticas a los Derechos Humanos cometidas desde el aparato estatal.

También, como veremos más adelante, las políticas educativas para la transmisión de la memoria y la enseñanza del pasado reciente tuvieron un rol fundamental en este proceso.

¿Qué son los territorios de la memoria?

A fin de resaltar la relación entre memoria y espacio, Ludmila da Silva Catela (2012) señala que las disputas sobre la memoria durante los primeros veinte años de vida democrática en Argentina se sucedieron también en las plazas y en las marchas. La autora emplea el concepto de **territorios de memorias** para pensar, en forma dinámica y relacional, el lugar como un espacio de prácticas de conquistas en el que intervienen actores sociales que disputan la presencia en el espacio público.

Estos conceptos nos ayudan a comprender la complejidad de los procesos de conquista, institucionalización y oficialización de memorias que buscan interpelar al conjunto de la sociedad bajo la idea de que estas experiencias involucran a todas y todos, y no solo a las víctimas y sus allegados.

Por último, los lugares de memoria habilitan preguntas de enorme potencial educativo: ¿quiénes somos las y los que recordamos? ¿Cómo recordamos ese pasado? ¿Qué pasado común tenemos? ¿Qué porvenir imaginamos a partir de él?

Para profundizar sobre estos temas, se puede consultar el material *Los sitios de memoria como desafío pedagógico. Una guía educativa*, disponible en bit.ly/3tlWseP.

5 Las políticas de la memoria en Argentina

// UNA PRIMERA APROXIMACIÓN //

Los cambios en los escenarios políticos en nuestro país desde el retorno de la democracia (1983) hasta la actualidad, la incorporación de nuevos actores sociales, los cambios en las sensibilidades y posibilidades de escucha han llevado inevitablemente a las transformaciones de los sentidos del pasado. Para considerar estas modificaciones, tomamos como punto de partida el terrorismo de Estado y algunos de sus antecedentes, en tanto las políticas de memoria a las que nos referimos están centradas en las acciones materiales y simbólicas que resultan de este período.

¿Qué fue el terrorismo de Estado?

En Argentina, entre 1930 y 1983, tuvimos seis golpes de Estado; sin embargo, la expresión "terrorismo de Estado" solo se utiliza para referirse a la última dictadura[5]. Este concepto expresa algunas de las especificidades de la experiencia concentracionaria que nuestro país padeció entre 1976 y 1983, fundamentalmente caracterizada por la desaparición sistemática de personas, es decir, secuestros, torturas y muertes bajo la responsabilidad del Estado, con víctimas que pasaron por centros clandestinos de detención que fueron instalados a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio, y cuyos restos nunca fueron entregados a sus familiares.

5- Para ampliar sobre el concepto de terrorismo de Estado y abordar su enseñanza sugerimos el libro *Pensar la dictadura: el terrorismo de Estado en Argentina*, producido por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación, disponible en bit.ly/3n9YZYy.

Con el argumento de restablecer la "vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino", asegurar "la seguridad nacional, erradicando la subversión y las causas que favorecen su existencia" y desarrollar una "reorganización nacional", las Fuerzas Armadas y quienes fueron responsables civiles de la última dictadura sostuvieron que "los subversivos" atentaban contra los valores intrínsecos del "ser nacional", de los cuales las Fuerzas Armadas resultaban garantes.

¿Qué acciones de resistencia se llevaron a cabo desde el golpe de Estado hasta 1983?

En plena dictadura, familiares que, en su mayoría, se fueron nucleando en organismos de Derechos Humanos, realizaron fuertes denuncias en el ámbito nacional e internacional para hacer visibles las violaciones de los Derechos Humanos que se estaban cometiendo en nuestro país. Entre las tareas que desarrollaron conjuntamente estas organizaciones se destacaron: la realización de listas de desaparecidas y desaparecidos para su denuncia y búsqueda de información, la producción de boletines y solicitadas para el conocimiento público nacional e internacional de lo que estaba ocurriendo, la recolección de testimonios de familiares y exdetenidas y exdetenidos sobrevivientes de los centros clandestinos de detención, y la defensa de presas y presos políticos, entre otras. Este repertorio de acciones colectivas tuvo, además, un rol fundamental en la estrategia de dar un carácter público a los crímenes del terrorismo de Estado ante la prensa internacional.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Derechos Humanos.*

¿Qué políticas de memoria se implementaron tras el retorno democrático?

En Argentina, desde la última dictadura militar hasta la actualidad, se fueron construyendo diferentes narrativas sobre lo ocurrido durante aquellos años que se expresaron en diferentes políticas de memoria: leyes, juicios, reparaciones, sitios, museos, monumentos, libros y películas, entre otros.

Como hemos visto, la memoria se produce siempre desde el presente, y es en este sentido que las narrativas sobre lo ocurrido durante la dictadura se fueron construyendo y redefiniendo en diferentes momentos y lo siguen haciendo en la actualidad. Estas memorias conviven y luchan por obtener legitimidad en el espacio público. Entre las más visibles y estudiadas podemos mencionar la "lucha contra la subversión", difundida por los mismos militares durante el terrorismo de Estado; la "teoría de los dos demonios" propia de la transición a la democracia; la narrativa de los organismos de Derechos Humanos que buscaron juicio y castigo a los responsables de la represión; las políticas de olvido, impunidad y "reconciliación nacional" que caracterizaron los años noventa, y las posteriores políticas de Memoria, Verdad y Justicia como pilares constitutivos de la democracia.

// MEMORIAS DEL TERRORISMO DE ESTADO //

En este apartado vamos a analizar cuándo surgieron estas memorias, quiénes las impulsaron, qué significaron y qué políticas públicas promovieron.

¿Qué fue la narrativa de "la guerra sucia"?

Desde el inicio mismo de la dictadura, en 1976, la corporación militar y sus aliadas y aliados, enmarcados en la Doctrina de la Seguridad Nacional, enunciaron la justificación del golpe de Estado en términos de una guerra "irregular" o "guerra sucia", según la cual la intervención militar en el poder político era la respuesta a la amenaza de un enemigo que se había infiltrado en distintos planos de la vida social: la "subversión marxista internacional" o simplemente la "subversión".

A diferencia de las guerras regulares, la "guerra sucia" implicaba el uso de medios no convencionales. La dictadura militar identificaba a las y los militantes políticos como el enemigo, acusándolos de utilizar la acción psicológica, la infiltración, la penetración en ámbitos como la cultura o la educación, entre sus estrategias de acción guerrillera. Según esta narrativa, a esta amenaza debía responderse también con medios irregulares. Así lo expresaba el documento "Subversión en el ámbito educativo" de 1977:

> Así es como en el país hemos de hablar de guerra, de enemigo, de subversión, de infiltración, términos estos poco acostumbrados en la historia argentina contemporánea y sobre todo en ámbitos como el de la educación y la cultura; pero esa es la cruda realidad y como tal se debe asumir y enfrentar: con crudeza y valentía. (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1977, p. 5). (Citado en Legarralde, 2018: 91).

Este relato sobre la dictadura fue construido durante todo el período 1976-1983 y funcionó como la justificación de la represión cuando comenzó a

romperse el cerco informativo y empezaron a conocerse públicamente las evidencias del funcionamiento del plan represivo. En ese marco, el Estado terrorista negó la existencia de las personas desaparecidas. Como afirmó el presidente de facto Jorge Rafael Videla: "los desaparecidos no están ni vivos ni muertos". Al día de hoy, las y los responsables justifican su accionar y niegan cualquier tipo de información que podría identificar el destino final de las personas desaparecidas, así como el paradero de las y los bebés que fueron secuestradas y secuestrados, y que aún hoy desconocen su historia.

Asimismo, durante su último año, la dictadura dejó por escrito en un Informe Final en 1983 que "únicamente el juicio histórico podrá determinar con exactitud a quién corresponde la responsabilidad directa de métodos o muertes inocentes" (bit.ly/38FKJ15), como un modo de no dejar espacios para la presentación de denuncias y posibles procesos penales contra quienes habían sido responsables de la represión y, también, como un modo de reafirmar la idea de que las Fuerzas Armadas habían actuado como consecuencia de la agresión "subversiva", es decir, como una forma de garantizar la impunidad y la no revisión de los crímenes cometidos. **Así se instaló un discurso que puso en el centro la idea de "la guerra contra la subversión", en contraposición a aquel que señalaba la violación sistemática de los Derechos Humanos y los crímenes de lesa humanidad, que poco a poco fue obteniendo mayor legitimidad.**

¿Qué fue la "teoría de los dos demonios"?

A partir de 1983, con el retorno de la democracia, el relato de la "guerra sucia" fue puesto públicamente en discusión por distintos actores, entre

ellos, el Estado y los organismos de Derechos Humanos. En el contexto de la presentación del informe *Nunca Más* (1984) y del Juicio a las Juntas Militares (1985), la narrativa de la "guerra sucia" fue desplazada del espacio de la memoria oficial.

Durante el gobierno de Raúl Alfonsín, desde el Estado en sus distintos poderes se buscó establecer la verdad y el conocimiento sobre lo sucedido. Con el informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) y el juicio a las y los responsables de la represión, se dio por probada judicialmente esa verdad.

La CONADEP fue una comisión especial, formada por iniciativa del Poder Ejecutivo Nacional, que se encargó de recopilar los datos sobre la nómina de las desaparecidas y los desaparecidos para establecer cuáles fueron las formas que implementó la represión ilegal por parte del Estado durante el mandato de la Junta Militar. La comisión se ocupó de registrar, además de las cifras de las personas desaparecidas, las formas de la violencia desarrolladas por el Estado. Su archivo contiene los legajos de las víctimas denunciadas como desaparecidas o asesinadas, así como la información surgida del relevamiento de los centros clandestinos de detención que funcionaron durante la última dictadura militar. El informe *Nunca Más* permitió probar la existencia de un plan sistemático perpetrado desde el Estado mismo y terminó resultando un insumo fundamental para el Juicio a las Juntas, que retomó la información recopilada por la CONADEP para poder transformarla en verdad jurídica.

En el prólogo del Informe *Nunca Más* de 1984 podemos ver un profundo cambio en las representaciones sobre el pasado dictatorial. Hay dos

elementos centrales para destacar. Por un lado, la demostración de la existencia de un plan de represión sistemática e ilegal llevado adelante por el Estado terrorista. Por otro lado, una interpretación sobre la violencia conocida como "teoría de los dos demonios". Esta concepción interpreta que, durante los años setenta, nuestro país estuvo envuelto en un clima de violencia política provocado por dos extremos ideológicos, esta concepción reproduce el argumento de los militares para justificar la represión. Este relato **reduce el conflicto sociopolítico de la época al enfrentamiento de dos grupos armados y coloca a la mayor parte de la sociedad argentina como una víctima inocente, ajena al enfrentamiento y a sus consecuencias.** Esto significa atribuirles a las conducciones de dos actores específicos la responsabilidad del ejercicio de la violencia política. Así "la sociedad" es pensada como inocente, como espectadora silenciosa y víctima, fundamentalmente engañada por el poder militar que ocultó su estrategia represiva concentracionaria y desaparecedora. En la misma dirección, **a partir de 1983 se consolidó la narrativa de la "víctima inocente" en el marco del paradigma de los Derechos Humanos.**

Si bien hacia mediados de los años noventa estos relatos comenzaron a ser impugnados, aún hoy para muchos sectores sociales la "teoría de los dos demonios" sigue teniendo vigencia como explicación de nuestra historia reciente.

La misma posición acerca de la existencia de "dos demonios" se encontró expresada en los decretos de juzgamiento de las cúpulas de la Junta Militar y de dirigentes de las organizaciones revolucionarias que el presidente Raúl Alfonsín firmó al poco tiempo de asumir. El Juicio a las

Juntas de 1985 representó, tanto para la sociedad argentina como para la comunidad internacional, un acontecimiento extraordinario: el Estado argentino juzgaba, a través de sus instituciones legítimas, a quienes habían tomado el poder y cometido graves violaciones de los Derechos Humanos. Así, la Justicia se convertía en el árbitro legítimo para resolver los dilemas y las disputas sobre ese pasado que exigía respuestas. En ese sentido, constituyó y aún constituye una escena emblemática del período posdictatorial. Aunque la cantidad de personas procesadas fue escasa y con el tiempo se fue conformando un marco de impunidad, es importante reparar en lo que significó en el plano simbólico que el Estado, a través del Poder Judicial, verificara la versión de las y los sobrevivientes y de los organismos de Derechos Humanos y denegara la de las y los represores.

Más allá de los discursos estatales, en el contexto del régimen político democrático y del Estado de derecho, los organismos de Derechos Humanos, distintos actores políticos, sociales e intelectuales se manifestaron críticos de la memoria oficial. El período iniciado en diciembre de 1983 fue abriendo el espacio público a la circulación de distintas interpretaciones y narrativas que se expresaron como memorias en conflicto. La mayoría de los organismos de Derechos Humanos no estaban satisfechos con la estrategia de verdad y responsabilidad penal limitada que se basaba en el juzgamiento a la Junta Militar impulsada por el presidente Raúl Alfonsín, por lo que avanzaron con la promoción de juicios a los cuadros medios y ejecutores directos de los crímenes y comenzaron a impulsar procesos penales en todo el país que involucraron a cientos de personas imputadas y a miles de víctimas. Si bien esos juicios avanzaron de manera distinta, dependiendo en buena medida de la connivencia

de algunos jueces con las personas imputadas, hubo cerca de dos mil procesos en los cuales se produjeron gran cantidad de pruebas, como señala **Ana Oberlin** (2011).

¿Qué son las políticas del olvido y la narrativa de la "reconciliación nacional"?

A partir de 1986 hubo un cambio en las políticas de memoria. Los juicios a los responsables de la represión comenzaron a limitarse y se produjo una ruptura entre los organismos de Derechos Humanos y el Estado.

Los militares comenzaron a presionar al gobierno de Alfonsín con el objetivo de frenar los juicios. Por ese motivo, en diciembre de 1986, fue aprobada la **Ley de Punto Final**, que fijaba un plazo para el avance de las causas judiciales, y en 1987 se sancionó la Ley N.º 23521, conocida como **Ley de Obediencia Debida**, que establecía que no eran punibles los delitos cometidos por los miembros de las Fuerzas Armadas cuyo grado durante el Terrorismo de Estado hubiera estado por debajo del grado de coronel. Junto con este retroceso general en el plano de la Justicia, se iniciaba también un período de retroceso para la memoria del terrorismo de Estado. Los organismos de Derechos Humanos repudiaron las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, cuestionando la política gubernamental. Aunque continuaron reclamando verdad y justicia, durante los siguientes años su poder de convocatoria tendió de modo paulatino a decrecer (Lvovich y Bisquert, 2008).

Sin embargo, el cambio sustancial en materia de memoria y Derechos Humanos se produjo durante el menemismo. Como analizan Lvovich y Bisquert (2008), Carlos Saúl Menem llevó adelante una política de

"pacificación nacional" o "reconciliación nacional" bajo la excusa de que no se podía vivir en un país proclive a los enfrentamientos en torno a hechos del pasado. La impunidad y la búsqueda del olvido signaron la memoria oficial del menemismo. En función de esta concepción, al poco tiempo de asumir la presidencia, entre octubre de 1989 y diciembre de 1990, firmó dos conjuntos de indultos que beneficiaron a los militares procesados por violaciones de los Derechos Humanos y a las y los líderes de las organizaciones políticas que también habían sido juzgados en el marco de la "teoría de los dos demonios".

En esos años el gobierno propuso demoler la Escuela de Mecánica de la Armada para emplazar allí un "Parque de la Reconciliación Nacional". Esto hubiera significado atentar contra uno de los símbolos más reconocidos de la memoria de la represión. De hecho, el objetivo era explícito: reconciliar en el pasado a los opuestos para que en el presente todas las argentinas y todos los argentinos pudieran convivir en un mismo espacio, un espacio de recreación y distensión. Finalmente, el accionar de los organismos de Derechos Humanos, que elevaron a la Justicia su rechazo a la iniciativa del presidente Carlos Menem, impidió la puesta en marcha del proyecto.

Aunque durante la primera mitad de la década de los años noventa la violencia del terrorismo de Estado no ocupó un lugar central en la agenda pública, a fines de 1994 la situación cambió cuando el presidente Carlos Menem firmó los ascensos de los capitanes de fragata Antonio Pernías y Juan Carlos Rolón. Esto fue rechazado por el Senado dada su participación en la represión clandestina llevada a cabo durante la dictadura. En este contexto, en una entrevista, Adolfo Scilingo admitió

su participación en los llamados *vuelos de la muerte* y los testimonios empezaron a proliferar a pesar de la política de cierre del pasado y de amnesia colectiva que buscaba el gobierno.

¿A qué llamamos el *boom de la memoria*?

Las confesiones mediáticas de los militares sobre sus participaciones en la represión clandestina y la lucha incesante de los organismos de Derechos Humanos en la búsqueda de verdad y justicia mostraron la imposibilidad de dejar atrás ese "pasado que no pasa". No solo se escucharon las voces de los represores, sino que también comenzaron a difundirse en los medios de comunicación y en distintas publicaciones los testimonios de las y los sobrevivientes que, a su vez, dieron cuenta de su trayectoria política. A ese proceso de difusión de testimonios iniciado a mediados de los noventa se lo llamó el *boom de la memoria*.

En ese contexto, los organismos de Derechos Humanos continuaron recopilando información, buscando a las niñas y los niños apropiados y explorando nuevas posibilidades jurídicas contra las leyes de Punto Final, de Obediencia Debida y los indultos. Esta lucha comenzó a dirimirse nuevamente en el exterior a través de presentaciones a la Organización de Estados Americanos (OEA) y en otros fueros internacionales, junto con la reanudación de los juicios en el exterior que habían sido suspendidos mientras había juicios en Argentina.

A su vez, ocurrió un acontecimiento importante a mediados de los noventa: la creación de la agrupación H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) y la repolitización de las víctimas de la

dictadura. Desde la década de 1980, de manera restringida y "subterránea", circuló una memoria que reivindicaba la identidad política de las y los militantes que fueron víctimas de la represión. Pero la eclosión de esta narrativa en el espacio público se produjo a partir de la aparición de H.I.J.O.S., que permitió una reivindicación de la militancia política juvenil y popular de la década de 1970. Esta agrupación junto con otros organismos, como Madres de Plaza de Mayo, conectó las luchas de los Derechos Humanos con las luchas en contra de las políticas neoliberales y visibilizaron los proyectos políticos que fueron silenciados por el terrorismo de Estado. El 24 de marzo de 1996, en el aniversario de los 20 años del golpe de Estado, los discursos enfatizaron la relación entre las políticas económicas de la dictadura y las del menemismo.

Con el lema de "Si no hay justicia, hay escrache", H.I.J.O.S. introdujo una nueva práctica para denunciar a los represores: los escraches, es decir, manifestaciones en los domicilios de los represores con el objetivo de hacerles saber a sus vecinas y vecinos quién vivía allí, y que su presencia se tornara visible para su entorno social.

La presencia de las memorias sobre la dictadura en el espacio público, a pesar de las intenciones del gobierno, también se materializó en la construcción de lugares de la memoria, en la difusión de producciones culturales sobre el tema, en el avance de los Juicios por la Verdad y en los juicios por la apropiación de niñas y niños.

¿Qué cambios ocurrieron a partir del año 2003?

Un cambio significativo comenzó a partir del año 2001 y se profundizó en el período que se abrió en el 2003. El gobierno de Néstor Kirchner instaló en la escena pública el debate sobre los años setenta y el tema de los Derechos Humanos fue parte central de la construcción política del nuevo gobierno. Un ejemplo de esto fue el acto del 24 de marzo de 2004, en el marco de la conmemoración del aniversario del golpe de Estado, cuando el entonces presidente visitó el predio de la ESMA, junto con un grupo de sobrevivientes que habían estado secuestradas y secuestrados allí durante la última dictadura. Ese mismo día, el presidente ordenó al nuevo titular del Ejército, Roberto Bendini, que bajara de la Galería de Directores del Colegio Militar los cuadros de los ex presidentes de facto designados por la Junta Militar, Jorge Rafael Videla y Reynaldo Bignone. Más tarde, se realizó un acto público y multitudinario frente a la ESMA en el cual se formalizó la creación de un espacio para la memoria y para la promoción y defensa de los Derechos Humanos. La decisión de construir un espacio para la memoria en ese predio y, por lo tanto, desalojar a las instituciones de formación educativa de la Marina, fue un claro ejemplo del cambio de la política de Estado durante ese período.

Wikipedia, 2004.

El 24 de marzo de 2004, el entonces presidente Néstor Kirchner ordenó a Bendini que descolgara los cuadros de los dictadores Videla y Bignone de la llamada "Galería de Directores" del Colegio Militar.

Desde entonces, las demandas de los organismos de Derechos Humanos parecieron confluir en decisiones, gestiones y prácticas impulsadas o acompañadas por el Estado. Asimismo, el presidente se pronunció a favor de la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final. Estas leyes, llamadas *leyes del perdón*, fueron anuladas por el Congreso de la Nación en agosto de 2003, tras lo cual la Cámara Federal de la Ciudad de Buenos Aires ordenó la reapertura de las causas de la ESMA y del Primer Cuerpo del Ejército.

El 14 de junio de 2005, la Corte Suprema de Justicia de la Nación declaró la inconstitucionalidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, lo cual aceleró la presentación judicial de nuevas causas por violaciones de los Derechos Humanos y el tratamiento de las abiertas con anterioridad. Durante este período las políticas estatales no se limitaron solo a aspectos institucionales y formales de la reconstrucción de la verdad de lo acontecido durante el terrorismo de Estado, sino que el Estado tuvo la centralidad en las diversas formas materiales y simbólicas de recuperar el pasado, especialmente retomando las demandas y la perspectiva de los organismos de Derechos Humanos. Por ejemplo, una de las principales acciones en este sentido fue declarar al 24 de marzo Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, así la fecha pasó a formar parte del calendario escolar, estableciendo que todas las escuelas debían organizar actos conmemorativos y actividades para reflexionar sobre el pasado reciente. En el ámbito educativo, la Ley de Educación Nacional N.° 26206 de 2006 y la creación del Programa Educación y Memoria en 2005 acompañaron y fortalecieron a las escuelas y docentes de todo el país para hacer posible el abordaje de estos temas en las aulas. También se crearon archivos, museos, sitios de memoria, series documentales

y películas que formaron parte de las políticas de memoria en las que hubo un fuerte impulso estatal.

¿Qué sucedió entre 2016 y 2019?

Durante el período 2016-2019, las políticas de memoria a nivel nacional pueden considerarse como de "baja intensidad" en relación con la participación del Estado, aunque es un proceso reciente que las y los investigadores en el campo de las Ciencias Sociales están investigando para dar cuenta de su complejidad. En términos generales el Estado nacional dejó de ser un actor central de estas políticas. El gobierno de Mauricio Macri buscó diferenciarse del gobierno anterior, lo cual tuvo impacto en las políticas de memoria **que perdieron vitalidad y centralidad** en la agenda de políticas públicas**.**

En este nuevo escenario político, permearon algunas memorias subterráneas sostenidas por grupos minoritarios que, como señala el sociólogo argentino **Daniel Feierstein** (2018), se inscriben actualmente en procesos más sutiles de distorsión y negación de los crímenes de lesa humanidad ocurridos durante el terrorismo de Estado. Diversos grupos organizan esas memorias en demandas sociales —antes ocultas o menos visibles— y, emulando a los organismos de Derechos Humanos,

Daniel Feierstein (Buenos Aires, 1967) es sociólogo y Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Sus investigaciones se centran, principalmente, en las prácticas sociales genocidas. Es director del Centro de Estudios sobre Genocidio de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Entre sus libros se encuentran *Los dos demonios recargados* (2018) y *La construcción del enano fascista* (2020).

cuestionan el número de personas desaparecidas, victimizan a los represores, exigen para ellos privilegios como la prisión domiciliaria, hablan de presos políticos para referirse a personas condenadas por crímenes de lesa humanidad y piden disminuir las condenas, entre otras acciones protagonizadas en el espacio público, algo posible en el marco de condiciones que posibilita un contexto democrático. Feierstein hace referencia también a un resurgimiento de la teoría de los dos demonios, pero en una versión "recargada", que se expresa ahora con la denominación *memoria completa*. Como venimos analizando, estas acciones emprendidas por algunos actores y sectores de la sociedad buscan redirigir los procesos judiciales o las condenas, pues sus acciones finalmente se orientan a la impunidad. Lo hicieron en los años ochenta y también en la actualidad a través de una demonización de la militancia, de la destrucción de los símbolos construidos en la lucha contra la impunidad como los pañuelos blancos, negando la cifra de los 30.000 desaparecidos y desaparecidas.

La finalidad de estas narrativas no es otra que deslegitimar, debilitar y desarticular los consensos sociales que han crecido en las últimas décadas, producto del proceso de construcción de una memoria colectiva, especialmente sostenida en un conjunto de símbolos que hoy son emblemas de las luchas por los Derechos Humanos en nuestro país.

Una de las primeras noticias vinculadas a las políticas de Derechos Humanos durante el período 2016-2019 fue la realización de una reunión oficial con una de las organizaciones que sostienen la consigna de *memoria completa* para escuchar sus demandas. Esta acción de gobierno concitó un amplio rechazo de gran parte de la sociedad y, especialmente, de los

organismos de Derechos Humanos, ya que fue leída como la posibilidad de que el Estado atendiera una demanda que implicaba la impunidad de los crímenes cometidos.

También durante este período se sucedieron declaraciones públicas de funcionarios que relativizaron la cantidad de personas desaparecidas y utilizaron conceptos desactualizados para referirse a la última dictadura, como "el proceso" o "el gobierno militar". Estas declaraciones provocaron un fuerte rechazo social y tuvieron implicancias internacionales. Estela de Carlotto, presidenta de la asociación Abuelas de Plaza de Mayo, fue precisa en el modo en que se expresó cuando tuvieron lugar estas declaraciones. Señaló que quienes cuestionen el número de los 30.000 deberían ser capaces de entregar el número definitivo: quiénes fueron las personas detenidas desaparecidas, dónde están, qué ocurrió con cada una y cada uno, y quiénes las y los secuestraron.

En este mismo sentido, cuando vino a la Argentina Angela Merkel, la Canciller de Alemania, y recorrió el Parque de la Memoria Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (CABA), Vera Jarach, Madre de Plaza de Mayo Línea Fundadora, denunció la negación mediante la relativización del número de víctimas que realizaban las y los funcionarios del gobierno[6].

Por otra parte, hubo un intento de avanzar con una medida que fue conocida como "el 2x1", una decisión tomada por la Corte Suprema de Justicia el 3 de mayo de 2017, que admitía que los criminales condenados por

6- Se puede ver un video del CELS de Vera Jarach en el Parque de la Memoria junto a Angela Merkel en bit.ly/3BBKuAG.

delitos de lesa humanidad computaran doble el tiempo que habían estado detenidos antes de contar con una sentencia firme. La sentencia benefició a Luis Muiña, culpable de cinco delitos de lesa humanidad y fue cuestionada por organismos de Derechos Humanos y organizaciones nacionales e internacionales. Además de denuncias penales y pedidos de juicio político, **hubo en todo el país marchas multitudinarias de repudio.** A raíz de estas manifestaciones, a los pocos días se promulgó una ley aclarando que no se podía aplicar el régimen del "2x1" a delitos de lesa humanidad[7].

Al mismo tiempo que el repudio al "2x1", surgió en la escena pública la agrupación **Historias Desobedientes**, conformada por hijas (en su mayoría), hijos y familiares del personal de las Fuerzas Armadas y de Seguridad responsables de crímenes de lesa humanidad. Los miembros de la agrupación repudiaron el accionar de sus padres y familiares. Reunidas y reunidos en 2017, bajo el nombre y la bandera de Historias Desobedientes y con Faltas de Ortografía, decidieron hacer oír su voz y tomar posición en el campo político, repudiando los actos cometidos por sus progenitores y familiares. También se hicieron visibles en la marcha de repudio al "2x1". Una de las historias más impactantes es la de Mariana Dopazo, hija del represor Miguel Etchecolatz, que hizo una presentación judicial para cambiarse el apellido, en la que decía "no le permito ser mi padre". Ella también se definió como "exhija", creando así una nueva categoría en relación con la memoria de la dictadura.

Con respecto al avance de los juicios por delitos de lesa humanidad, el último informe de la Procuraduría de Crímenes Contra la Humanidad

7- El material de Canal Encuentro *Levantemos los pañuelos. Un pueblo contra la impunidad* se encuentra disponible en bit.ly/3DTsFig.

(PCCH) revela que al 10 de junio de 2021 son 1030 las personas condenadas en 256 sentencias por este tipo de delitos, en tanto que en la etapa de instrucción hay en trámite 280 causas con 595 personas imputadas, 44 indagadas y 625 procesadas.

El relevamiento periódico del área especializada detalla que 71 procesos se encuentran con elevación a juicio y aguardan por su inicio, y que otros 24 están transitando sus respectivos debates. Junto con las que están en instrucción y las que ya registraron veredictos, suman 631 causas en total.

La mayoría de los juicios orales por crímenes de lesa humanidad buscan el juzgamiento de las responsabilidades de las Fuerzas Armadas y de Seguridad por los secuestros, desapariciones forzadas, ejecuciones y torturas. En algunos de ellos, además, aparecen otras temáticas que evidencian las nuevas agendas de los juicios: la violencia sexual, los delitos por motivación económica y las complicidades civiles.

Estas acciones de rechazo y oposición de gran parte de la sociedad dan sentido a la consigna del *Nunca Más* y dan cuenta de la relevancia de la educación en Derechos Humanos para construir una ciudadanía crítica con capacidad de reconocer y enfrentar situaciones que impliquen vulneraciones de derechos como hemos atravesado en el pasado.

Hemos hecho un recorrido breve por el proceso de construcción social de la memoria colectiva de la historia reciente en Argentina y, en ese marco, como hemos visto, muchos de los debates y posicionamientos giraron en torno a los distintos procesos de justicia (con sus marchas y contramarchas). Ahora bien, es importante señalar que **no todos los países que**

salieron de procesos de violencias masivas —dictaduras, conflictos armados, guerras civiles— tuvieron políticas de memoria como las que caracterizaron a nuestro país con un amplio protagonismo de la sociedad civil, en especial de los organismos de Derechos Humanos, de las y los trabajadores, los sindicatos, el movimiento estudiantil y una fuerte participación del Estado en la producción de sentidos, generando instancias institucionales para la búsqueda de la verdad y la justicia.

// RELACIÓN ENTRE DEMOCRACIA Y MEMORIA //

Algunos autores y autoras han planteado que memoria y democracia no son lo mismo, y que no necesariamente las políticas de memoria tienen la capacidad de garantizar la estabilidad democrática. Sin embargo, cuando hablamos de memoria colectiva del pasado reciente, los Derechos Humanos están en el centro. En este sentido podemos afirmar que las prácticas y estrategias que instalaron los organismos de Derechos Humanos con sus demandas y la importancia de estos para la construcción de una sociedad democrática permitieron que otros colectivos encontraran, en este paradigma, un marco donde fortalecer sus luchas en clave de derechos. Esto se puede ver claramente en el movimiento de mujeres, de las disidencias sexuales y en las organizaciones de personas con discapacidad, entre otros. Teniendo en cuenta que uno de los parámetros para analizar si hay más democracia en un país son sus estándares de derechos, es posible pensar que, si los trabajos de memoria sobre el pasado posibilitan la idea de que los Derechos Humanos son un tema para las sociedades, la relación entre memoria, democracia y Derechos Humanos se torna más vigente e invita a seguir pensando colectivamente.

Lo mismo ocurre en el campo educativo si partimos de la idea de que los derechos son conquistas sociales que provienen del resultado de acciones humanas y que su enseñanza puede reforzar las nociones de responsabilidad, participación e inclusión. Cuando las políticas de memoria llegan a los establecimientos educativos, se invita a las y los estudiantes a reflexionar, debatir, hacer preguntas y posicionarse frente a sus realidades, por ello constituyen un aporte fundamental para la construcción de sociedades democráticas.

// LAS LUCHAS DEL MOVIMIENTO DE DERECHOS HUMANOS Y DEL MOVIMIENTO FEMINISTA //

A partir del año 1982, la crisis en la que se encontraba la dictadura se profundizó por la situación económica, el desenlace de la guerra de Malvinas y los conflictos internos entre las distintas facciones militares. En ese contexto de mayor apertura política y de crecientes demandas del movimiento de Derechos Humanos, el feminismo argentino pudo resurgir y expandirse a partir de la creación de nuevas agrupaciones que fueron centrales en la transición democrática. En esta etapa de crecimiento del movimiento de mujeres confluyeron militantes feministas de los tempranos años setenta, ex militantes de la nueva izquierda que llegaron del exilio y mujeres sin militancia previa que se incorporaron al feminismo en el contexto de apertura política y social.

En 1982 fueron creadas la Asociación de Trabajo y Estudio de la Mujer (ATEM) 25 de noviembre y Líbera. En 1983, se constituyeron Lugar de Mujer, Prisma (Programa de Investigación Sobre la Mujer Argentina) y el

Tribunal de Violencia contra la Mujer, que acuñó, tempranamente, el concepto de feminicidio para referirse a la especificidad de esos crímenes. Durante ese año también tuvo lugar la campaña por la patria potestad indistinta y fue creado el Movimiento Solicitud de Reforma del Régimen de Patria Potestad, que juntó muchas firmas para respaldar un proyecto de reforma de la ley vigente. El 13 de diciembre de 1983, apenas llegada la vuelta democrática, integrantes de Lugar de Mujer presentaron en la Cámara de Diputados de la Nación los proyectos de derogación de todas las normas que establecían diferencias entre hijos matrimoniales y extramatrimoniales y de ratificación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

En los años siguientes, el movimiento siguió creciendo con la aparición de diversas organizaciones y publicaciones emblemáticas: la Multisectorial de la Mujer (1984), Alternativa Feminista (1984), Mujeres en Movimiento (1985), la revista *Unidas* (1986), los *Cuadernos de Existencia Lesbiana* (1987), el Taller Permanente de la Mujer (1988), la revista *Feminaria* (1988) y la Comisión Feminista por los 20 años de la Segunda Ola Feminista (1989), entre muchas otras. En el año 1986 comenzó a organizarse el Encuentro Nacional de Mujeres, que continúa realizándose en la actualidad.

El feminismo de los años ochenta estuvo, desde sus inicios, relacionado estrechamente con el movimiento de Derechos Humanos, especialmente con Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, y participó activamente en sus manifestaciones y reclamos. A su vez, algunas mujeres de los organismos de Derechos Humanos también participaban en los distintos eventos feministas de esos años. El 9 de abril de 1984, un mes después del histórico primer Día Internacional de la Mujer conmemorado en las calles,

el feminismo organizó un importante homenaje a las Abuelas, Madres y Familiares de personas detenidas y desaparecidas. En un documento presentado por la Multisectorial de la Mujer en el acto del 8 de marzo de 1985, aparece el reclamo de aparición con vida de las personas detenidas desaparecidas, de juicio y castigo a los culpables, y de restitución de los niños y niñas secuestrados a sus familias. Esto permite visualizar claramente el acercamiento del feminismo a los organismos de Derechos Humanos.

Estos vínculos también se manifestaron de otras formas. Por un lado, las feministas, además de dar cuenta de los diversos modos de la violencia y la discriminación hacia el género femenino, en las actividades y jornadas buscaron visibilizar el problema de las mujeres desaparecidas y las formas específicas en que la dictadura había torturado y ejercido violencia contra los cuerpos de las mujeres.

A su vez, en el contexto de apertura democrática y de repudio a las violaciones de los Derechos Humanos, también se emprendió una lucha contra las leyes represivas y a favor de la ampliación de derechos para las mujeres. En ese marco, el movimiento de mujeres logró una serie de avances legislativos y de políticas públicas. Entre las conquistas más significativas es posible mencionar la patria potestad compartida (1985), el convenio sobre igualdad de oportunidades para trabajadores y trabajadoras con responsabilidades familiares (1986), la Ley de Divorcio Vincular (1987), la creación de la Subsecretaría de la Mujer (1987) y el derecho a pensión al cónyuge en matrimonio de hecho (1988). Conquistas muy importantes para la época que sirvieron de referencia para el actual feminismo argentino y contribuyeron a pensar y crear, junto al movimiento de Derechos Humanos, una sociedad más justa y democrática.

// MEMORIAS DE MALVINAS //

El filósofo argentino Héctor Schmucler señaló que la historia argentina reciente se ha sostenido en dos intenciones de olvido: las y los desaparecidos, y la derrota en Malvinas. Como hemos visto, la memoria, a diferencia de la historia, no intenta recuperar procesos totales, sino que construye relatos que dejan en evidencia los sentidos en pugna que caracterizan al pasado reciente. La diversidad de memorias sobre la guerra de Malvinas obliga a hacer un recorte en función de destacar los problemas centrales de la posguerra:

- ¿Cuáles son los dilemas que encierra este conflicto bélico?
- ¿Cuáles son las tensiones y las contradicciones que el recuerdo de este acontecimiento consigue desatar en nuestra sociedad?
- ¿Cómo pensar la transmisión de este acontecimiento en nuestras escuelas?

Archivo General de la Nación.

Madres de Plaza de Mayo manifestándose durante la guerra de Malvinas. Buenos Aires. AGN. "Las Malvinas son argentinas, los desaparecidos también" expresaba la Abuela de Plaza de Mayo Delia Giovanola en 1982.

La sociedad argentina en su conjunto ha encontrado grandes dificultades para pensar Malvinas después del 14 de junio de 1982. En los años de la transición democrática, a las personas que habían participado les fue difícil hablar de su experiencia, pero más aún les costó ser escuchadas por las y los argentinos que los recibían con sentimientos encontrados en el continente (Guber, 2001; Lorenz, 2006).

La guerra perdida remitió indisolublemente al gobierno dictatorial de las Fuerzas Armadas que la había conducido. Los miembros de esas mismas fuerzas eran repudiados y denunciados por los organismos de Derechos Humanos y gran parte de la sociedad por los crímenes de lesa humanidad que habían perpetrado en los años de brutal represión. ¿Qué destino podría esperarle entonces a una acción bélica encabezada por militares con la evidente intención de recuperar algún tipo de legitimidad en un contexto de profundo descontento social? Existían en torno a esa acción bélica fundadas sospechas de que, desde el punto de vista político y militar, había sido conducida de modo irresponsable por los militares, con notorias fallas estratégicas, tácticas y políticas.

¿Por qué la construcción de las memorias de la guerra se situaba en un contexto complejo?

Sin embargo, aun en ese momento histórico tan crítico, Malvinas constituía un reclamo histórico legítimo, un símbolo a través del cual generaciones de argentinas y argentinos habían definido, desde distintas y a veces también enfrentadas tradiciones políticas, su modo de vincularse con sentidos de pertenencia al colectivo nacional. **La construcción de las memorias de la guerra, entonces, se situaba así en un contexto**

sumamente complejo, en el que la guerra podía ser interpretada como la corroboración final del carácter siniestro del terrorismo de Estado, como la causa nacional y antiimperialista que había impulsado al pueblo a recuperar su protagonismo en las calles o, desde los círculos castrenses, como el episodio mediante el cual los militares le recordaban a la sociedad los apoyos que de ella habían recibido para "representar a la nación" y que no debían dejarse de lado más allá del resultado de la guerra.

Al igual que con las desapariciones forzadas de personas, los responsables de las Fuerzas Armadas hicieron esfuerzos importantes por negar el episodio y sus consecuencias trágicas a través del ocultamiento de quienes habían vuelto de las islas. En la posdictadura, la memoria de Malvinas quedó subsumida al repudio de la última dictadura militar. Los excombatientes debieron disputar su lugar social y discutir cómo querían ser nombrados en virtud de sus propias experiencias, enfrentando una serie de discursos que los fijaban en representaciones cerradas: como jóvenes sin experiencia, como héroes o como víctimas. Sin embargo, incluso en esos años existieron formas de escapar a la rígida dicotomía conformada por la asociación directa entre Malvinas y dictadura, y a la reivindicación de la guerra en clave antiimperialista al precio de relativizar el contexto en que tuvo lugar, signado por el terrorismo de Estado. Podemos pensar aquí en un acontecimiento conocido como *el Madrynazo*, una movilización popular que tuvo lugar en septiembre de 1984, en la cual habitantes de la ciudad de Puerto Madryn se volcaron masivamente a las calles para repudiar la llegada de buques estadounidenses al puerto local en el marco del operativo UNITAS. En esta movilización, se conjugaron motivos antidictatoriales y, a la vez, antiimperialistas, dado

que el repudio a los buques se basaba en la colaboración que los estadounidenses habían brindado a los ingleses en la guerra de Malvinas. Al mismo tiempo, esa jornada de protesta se experimentó como un homenaje a los soldados, que tras la derrota en la guerra habían sido en su gran mayoría ocultados por los militares.

De algún modo, el "Madrynazo" evocaba otros acontecimientos consagrados en la historiografía oficial, como el rechazo a las invasiones inglesas en 1806 y 1807. Reaparecía el protagonismo de un actor civil —ya no castrense— que ahora hacía uso de los derechos constitucionales para reivindicar pacíficamente a los soldados y retraducir, en términos democráticos, consignas antiimperialistas cuyas raíces se hundían en la historia argentina.

Pero el aspecto más importante que debían elaborar las memorias de la guerra, ya en tiempos democráticos, era el reconocimiento a quienes habían combatido en Malvinas. En efecto, más allá de los responsables políticos y militares sobre los que recaía el mayor peso de los repudios, las tropas argentinas, a diferencia del bando inglés, no estaban compuestas principalmente por militares profesionales sino por jóvenes civiles que realizaban el servicio militar obligatorio. Estos conscriptos, mayoritariamente de 19 y 20 años (clases 1962 y 1963), después de sobrevivir a los bombardeos, las descargas de ametralladoras, el frío, el hambre y los maltratos por parte de los oficiales del propio ejército, volvieron con una intensa carga de experiencias traumáticas al continente. La sociedad abrió un pequeño espacio para escuchar lo que tenían para contar, pero recortó aquello que le interesaba oír y desestimó los aspectos de esos testimonios que eran contradictorios con la memoria hegemónica que se iba imponiendo (Lorenz, 2006).

¿Cuál fue la imagen paradigmática de los excombatientes?

Así como la película *La noche de los lápices* (1986) ofreció una imagen audible de las y los desaparecidos, la película *Los chicos de la Guerra* (1984) dirigida por Bebe Kamin, que tuvo un gran éxito comercial, ofreció una imagen paradigmática de la guerra y de los excombatientes.

Fabricio Laino Sanchís es Doctor en Historia y docente. Entre sus trabajos se encuentran "Salir al mundo en tiempos de dictadura: Abuelas de Plaza de Mayo y las redes transnacionales de derechos humanos (1977-1983)" (2020) y "'Nosotros queremos que escuchen nuestras historias': El documental *Locos de la bandera* y las memorias en conflicto de la Guerra de Malvinas" (2013).

Como señala **Fabricio Laino Sanchís** (2013), las imágenes de los soldados conscriptos como chicos no son casuales y su éxito en la construcción de la memoria social de la guerra se vincula con el clima de los años de la transición democrática. La imagen de los excombatientes como menores de edad, como víctimas en una sociedad que habría sido objeto pasivo de decisiones del poder dictatorial era funcional para saldar un doble problema. Por un lado, impedía cualquier posibilidad de evaluar la participación y el apoyo activo de gran parte de la población en el desarrollo de la guerra. Por otro lado, la participación o la elaboración voluntaria del conflicto por parte de los excombatientes (que pudiera chocar con la imagen políticamente necesaria de la sociedad civil como víctima pasiva) quedaba cerrada.

Algunas de las organizaciones de excombatientes, ya desde los años ochenta, protestaron contra esta caracterización de los soldados y reclamaron ser reconocidos como héroes por su protagonismo y entrega

en el conflicto bélico, denunciando un clima de "desmalvinización" que atentaba contra los valores por los cuales habían combatido, principalmente la defensa de la soberanía nacional. Otras organizaciones profundizaron las críticas a los mandos militares y reivindicaron su condición de conscriptos en la guerra, como parte de una lucha contra la dictadura y a favor de una democracia entendida como un punto de encuentro entre Derechos Humanos y soberanía popular. Se activaban así, en tiempos de recuperación de la democracia en Argentina, las luchas por el reconocimiento social libradas por los propios combatientes ("las guerras después de la guerra", como solían decir). Estas luchas demandaban una resignificación del símbolo Malvinas, la visibilización de los soldados como sujetos de derecho y hacían reclamos concretos de trabajo, acceso a la salud y pensiones, que en la mayoría de los casos resultaron tardía o deficientemente atendidos (la pensión nacional para los combatientes de Malvinas recién sería sancionada en 1990).

¿Qué sucedió con las memorias de Malvinas entre 2003 y 2015?

A partir del año 2003 hasta el año 2015, la "causa Malvinas" tuvo un impulso destacado como parte de las políticas que llevaron adelante los gobiernos de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández. El reclamo por la soberanía de las islas volvió a ocupar un lugar destacado en la acción diplomática y en la construcción geopolítica argentina. El debate público se "remalvinizó" desde una doble matriz discursiva. Por un lado, se inscribió dentro de las narrativas tradicionales y de larga duración sobre la lucha por la soberanía nacional. Estos discursos recuperaron la causa y la guerra de Malvinas en clave antiimperialista como defensa de

la soberanía nacional, entendida en términos territoriales pero también económicos y políticos. Por otro lado, Malvinas se insertó en la trama narrativa de los Derechos Humanos y comenzó a dialogar con las prácticas de Memoria, Verdad y Justicia. La inauguración del Museo Malvinas en el 2014 fue sintomática de esta doble inscripción.

6 Las memorias en el aula

// LA ENSEÑANZA DE PASADO RECIENTE //

La enseñanza del pasado reciente y los temas de memoria se encuentran atravesados por los hechos traumáticos ocurridos durante el siglo XX y tienen algunas especificidades que invitan a indagar acerca de cómo desarrollar una pedagogía de la memoria. Como señalamos al comienzo, en nuestro país, desde el retorno de la democracia **la escuela aloja una expectativa en la construcción de nuevas ciudadanías basadas en el respeto por las instituciones y los Derechos Humanos.** Así, el desarrollo curricular y las efemérides escolares, incorporaron en diferentes momentos los temas de memoria y del pasado reciente en la escuela.

Algunas producciones académicas señalan un recorrido cronológico en relación con la enseñanza del pasado reciente y las políticas educativas, con distintos objetivos y enfoques de acuerdo a cada uno de los estudios[8]. Un modo de sintetizarlo en tres grandes períodos dentro de la experiencia democrática argentina hasta el 2015 es, según la socióloga argentina Adamoli (2021):

- El retorno de la democracia y la imposibilidad de nombrar en las aulas: "ambigüedades y contradicciones" (1983-1989).
- Tiempos de impunidad: la memoria con "estatus propio" que ingresa en la escuela (1989- 2003).
- Nombrar el terrorismo de Estado: Educación y Memoria como política de Estado (2003- 2015).

8- Las investigaciones de Siede (2017), Amézola (2006), González (2012), Zysman (2015) y Legarralde (2018) constituyen algunos ejemplos que muestran el devenir de las políticas educativas y su vínculo con la enseñanza de los temas de memoria de acuerdo a distintos objetivos.

A partir de estos tres períodos es posible comprender cuáles fueron las condiciones que permitieron el surgimiento de lo que se denomina "un nuevo problema pedagógico", que colocó en el centro la enseñanza de los temas de memoria en la escuela. En las distintas experiencias escolares que se desarrollaron desde el retorno de la democracia coexisten silencios, relatos y distintas memorias sobre nuestro pasado reciente, no sin tensiones ni conflictos. No obstante, el papel de la Justicia ha sido clave para determinar, tanto en instancias nacionales como internacionales, que durante la última dictadura ocurrieron violaciones sistemáticas a los Derechos Humanos, y esto ha permitido construir un "piso de memoria, verdad y justicia" que ha funcionado tanto para la sociedad como para la escuela, aun cuando todavía existen voces disonantes. (Adamoli, 2021)

Actualmente, **la memoria y los Derechos Humanos son contenidos obligatorios de algunos espacios curriculares, pero al mismo tiempo forman parte de un contenido transversal que requiere de la acción conjunta de toda la comunidad educativa.** Es decir que dentro de las escuelas se debe asumir la responsabilidad de garantizar la promoción de los Derechos Humanos, tal como indica la **Ley de Educación Nacional N.° 26206** que, en el **artículo 92**, establece la inclusión de estas temáticas en los contenidos de todas las jurisdicciones con el objetivo de generar sentimientos democráticos y de defensa del Estado de derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos. Así, se incorporan los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: **"el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado"** (bit.ly/3n6KrJa). También se destaca la presencia de los temas de memoria en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y el tratamiento de

estos contenidos a través del calendario escolar junto con las efemérides vinculadas a estos acontecimientos.

¿Qué lugar cumple la escuela en la trasmisión del pasado reciente?

La **relevancia del lugar de la escuela en la transmisión del pasado reciente y los temas de memoria** puede visualizarse a partir de la información obtenida como resultado de una investigación realizada por el Ministerio de Educación de la Nación, junto con la Universidad de Buenos Aires en el año 2015[9]. El relevamiento arroja una primera conclusión destacada: **la escuela es la institución que asume con mayor responsabilidad la transmisión del pasado reciente y la construcción de la memoria colectiva. El 56,8% de las personas entrevistadas escuchó hablar por primera vez de la dictadura en la escuela y el 68,2% fue también en el aula donde oyó hablar sobre el tema con mayor frecuencia.** Le siguen, por lejos, la familia (29,2%) y los medios de comunicación (9,1%).

En cuanto a las memorias que circulan en las escuelas, en las respuestas es posible observar la preeminencia de las narrativas que ven a la dictadura sobre todo en su faz represiva. Los términos *secuestros*, *desapariciones* y *muertes*, que menciona casi el 74% de las y los jóvenes, dan cuenta de un conocimiento importante de la metodología utilizada por los represores. En segundo término, la represión en general, la censura y la persecución política son mencionadas por más del 25% de las y los

9- Relevamiento Nacional "Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente" (ME y FSC, 2015), disponible en bit.ly/3DU9GEC.

estudiantes junto con la guerra de Malvinas. Otras cuestiones mencionadas son: La noche de los lápices (10,4%), el Mundial de 1978 o el Mundial juvenil de 1979 (6,4%).

Que la memoria sea un tema de la escuela es también una apuesta a futuro, un resguardo para que las nuevas ciudadanías construyan reflexiones críticas sobre el pasado y que el horizonte de no repetición se haga eco en las nuevas generaciones.

// LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA //

La pedagogía de la memoria es un campo de reflexión y producción de nuevos saberes, relacionados con los desafíos propios de la transmisión de pasados complejos y dolorosos marcados por el horror en distintas partes del mundo. Este campo recupera preguntas propias de la pedagogía que tienen que ver con qué, cómo y para qué enseñar, pero a su vez agrega otras específicas: ¿Cómo hacemos para transmitir pasados cargados de horror? ¿Cómo encontrar en el pasado nuevos sentidos que doten de vitalidad al presente? ¿Qué decir y cómo reflexionar sobre conductas violatorias de los Derechos Humanos? ¿Para qué y por qué hacerlo? ¿A través de qué recursos y estrategias?

En la tradición europea, señalan **Brugaletta** y **Legarralde** (2017), la pedagogía de la memoria está vinculada con un conjunto de políticas y prácticas de enseñanza que se vienen desarrollando desde la segunda mitad del siglo XX bajo el imperativo de generar en la población una conciencia histórica sobre los crímenes cometidos por el nazismo

Theodor W. Adorno (Frankfurt, 1903 - Viège, 1969) fue un filósofo alemán que también escribió ensayos sobre sociología, musicología y ciencias de la comunicación. Se lo considera uno de los máximos representantes de la Escuela de Frankfurt y de la teoría crítica de inspiración marxista. Una de sus obras más importantes es *Dialéctica de la Ilustración* (1947), que escribió junto a Max Horkheimer.

durante el Holocausto y otros regímenes autoritarios. En esta línea, continúan ambos autores, se inscriben los planteos de **Theodor Adorno** (1998), quien argumentaba que la educación tenía la responsabilidad de que Auschwitz no se repitiera. Según este filósofo alemán, en paralelo a las condiciones objetivas que hicieron posible la eliminación sistemática de millones de personas, existieron también condiciones subjetivas que habilitaron que esto ocurriese. En vistas de eso, la educación debía formar personas conscientes de los horrores cometidos en el pasado como garantía de la no repetición.

A pesar de lo importante de los planteos de Adorno, sabemos que los genocidios han vuelto a ocurrir en distintos tiempos y espacios. Sin embargo, este postulado constituye uno de los horizontes fundamentales de la pedagogía de la memoria: hay algo valioso que nos transmiten estos pasados dolorosos que puede contribuir a la construcción de un proyecto de ciudadanía y de sociedad que pueda recuperar algo de ese pasado de cara al futuro.

Por otra parte, la pedagogía de la memoria contiene preguntas fundamentales sobre el objetivo de los crímenes de Estado: **¿qué y quiénes dejan de existir con el exterminio de una comunidad? ¿Quiénes han sido los sujetos víctimas de los crímenes de Estado? ¿Qué se busca exterminar? ¿Por qué y para qué?** Es necesaria la reflexión acerca del

sentido de una matanza con el objetivo de recuperar algo de lo que ese exterminio se propuso desaparecer más allá de los cuerpos: las culturas, las costumbres, las ideologías, los proyectos políticos y personales. Cada uno de los genocidios, matanzas masivas, crímenes de lesa humanidad persiguió objetivos claros que deben ser explicitados durante el proceso de enseñanza. La reposición del contexto económico y político que antecede los períodos de exterminio es un ejercicio necesario para situar la enseñanza de estos pasados en claves de lectura más integrales.

¿Qué tiene de específico la enseñanza de los pasados complejos y dolorosos?

La enseñanza del Holocausto y otros genocidios, así como de la última dictadura militar en nuestro país nos enfrenta con el desafío de "enseñar el horror", de ponerle palabras a la responsabilidad sobre delitos cometidos por personas hacia otras personas deshumanizándolas, construyéndolas como una otredad negativa para justificar su aniquilación.

La transmisión y la enseñanza del terrorismo de Estado en Argentina concentra algunas especificidades que se relacionan con los aspectos de este pasado que, en términos de Elizabeth Jelin (2002, 2020), "no pasa" porque sigue presente y nos moviliza socialmente, en particular a docentes, estudiantes y familias. Hay una gran cantidad de experiencias y reflexiones subjetivas, afectivas, éticas y políticas que emergen con estos contenidos escolares en particular y esto hace que muchas veces sea complejo abordarlos en el aula. En primer lugar, porque se trata de un tema que provocó una herida social que aún sigue abierta y muchos de sus responsables están siendo juzgados en este mismo momento.

En segundo lugar, porque los modos de explicar lo que sucedió siguen siendo motivo de litigio social. Todavía hay discursos, como analizamos anteriormente, que justifican el horror (así como existe el negacionismo del Holocausto o del genocidio armenio, existen discursos que reivindican la dictadura) o que la explican a través de argumentos simplistas.

Durante la enseñanza de cualquier genocidio, no solo está en juego el conocimiento del proceso histórico estudiado, sino también el de aspectos fundamentales de nuestra condición humana. Se trata de acontecimientos que obligan a pensar por qué determinadas sociedades fueron capaces de poner en marcha maquinarias estatales, racionales y consensuadas, cuyo objetivo fue el exterminio (Adamoli, 2021).

Otro aspecto a tener en cuenta para el abordaje de estos acontecimientos desde la pedagogía de la memoria es la posibilidad de visualizar la masividad de estas políticas de exterminio y, al mismo tiempo, la particularidad de cada historia de vida involucrada. Es decir, junto con el entramado o movimiento que podemos develar en la comprensión de la dimensión criminal del asesinato de seis millones de víctimas cuando hablamos del Holocausto, o de las 30.000 personas desaparecidas durante la última dictadura: ¿cuáles son los nombres, las historias, las familias, los proyectos detrás de cada pérdida?

// CUATRO PROBLEMAS QUE ATRAVIESAN LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA //

La pedagogía de la memoria permite acompañar la reflexión y el pensamiento para la enseñanza de temas complejos y dolorosos en las aulas,

como la memoria reciente de nuestro país. El Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (2010) propuso abordarla a partir de cuatro problemas o dimensiones: **la transmisión generacional; la representación del pasado; la dimensión local de la memoria y el vínculo con el presente: los Derechos Humanos hoy.**

¿Qué es la transmisión generacional?

La dificultad para establecer el vínculo intergeneracional, condición necesaria para cualquier situación de transmisión, es uno de los rasgos característicos del mundo contemporáneo. La educación, como proceso de transmisión de cierto legado cultural entre una generación y otra, sigue teniendo a este desafío en el centro de sus preocupaciones. El reconocimiento de la responsabilidad de las personas adultas respecto del mundo y de su descendencia habilita a que la educación se ocupe de la transmisión de la historia y la cultura. Sin embargo, la pedagoga argentina **Inés Dussel** (2007) sostiene que esta relación intergeneracional no posee una temporalidad simple que va desde el pasado hacia el futuro, o que se da necesariamente desde las personas adultas hacia las personas más jóvenes. La transmisión es un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, en el cual intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos y deseos.

Inés Dussel es investigadora especializada en Ciencias de la Educación. Es Doctora en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison. Es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México

Las y los jóvenes llegan a vincularse con el pasado reciente desde sus propias motivaciones, contextos personales y experiencias, que resultan muy diferentes a las de quienes protagonizaron esos acontecimientos. Nuestro objetivo es seguir conformando una trama de sentido que colabore para que la memoria no se congele en imágenes fijas, sino que trabaje la posibilidad de interrogar el presente y el futuro de nuestra vida en común. Esta práctica es fundamental para construir, sostener y profundizar los espacios de diálogo y encuentro de la escuela con las generaciones nacidas en plena democracia.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Autoridades que habilitan.*

¿Qué representaciones del pasado proponemos en las aulas?

Si la pedagogía se pregunta qué, cómo y para qué enseñar, y quiénes están legitimadas y legitimados para hacerlo, la pedagogía de la memoria, a partir de la dimensión sobre la representación, retoma la pregunta por el cómo debemos hacerlo. Las representaciones del pasado son aquellas que contribuyen a que podamos hacerlo comprensible en tiempo presente. La fotografía y la imagen, pero también las narraciones en distintos formatos, nos ayudan a construir puentes con el pasado más trágico para poder interrogarlo desde el presente.

Como docentes nos solemos preguntar qué materiales poner a disposición de las y los estudiantes al momento de enseñar un tema. En este caso, como estamos enseñando temas de gran complejidad para ser transmitidos, la búsqueda se vuelve más crucial aún. **¿Cómo hacer presente el pasado? ¿Cómo representar aquello que está en el límite**

de lo representable? Estas preguntas ponen en evidencia las tensiones propias de enseñar acontecimientos límites cargados de horror. No obstante, como venimos señalando, es parte de nuestro trabajo habilitar espacios de pensamiento sobre estas temáticas y enseñar estos pasados dolorosos, buscando una aproximación a lo ocurrido para que pueda ser comprendido con todas las dificultades que esto implica.

Hay, en este sentido un extenso debate ético y filosófico en torno a la problemática de la representación de lo irrepresentable, que tiene en su centro el problema de los límites cognitivos, morales y estéticos de la transmisión del conocimiento del horror a través de imágenes, tanto fotográficas como cinematográficas, y a través de otros artefactos culturales, como los sitios de memoria.

La pregunta es qué representaciones estamos dispuestas y dispuestos a mirar, leer y poner a disposición si se trata de acercarnos al horror y hacerlo inteligible: ¿elegimos imágenes o narraciones que se refieren al horror de manera explícita o de manera simbólica? ¿Optamos por imágenes o textos reales o de ficción? Detrás de estas preguntas subyace un interrogante central de la pedagogía: ¿qué ponemos a disposición? ¿Para trabajar con quiénes? ¿Con qué propuestas?

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Leer imágenes.*

Esta dimensión sobre la representación del pasado subraya la necesidad de atravesar estos interrogantes para efectivamente poner a disposición de nuestras y nuestros estudiantes recursos que atiendan a la especificidad de la pedagogía de la memoria.

¿Qué es la dimensión local de la memoria?

La pedagogía de la memoria incluye una dimensión que propone pensar y abordar la enseñanza del pasado reciente atendiendo a la idea de memorias situadas. Como señala María Celeste Adamoli (2021),

> La producción situada y la dimensión local de la memoria pueden definirse en relación con diferentes escalas espaciales que podrían ir, de acuerdo al tema abordado, desde un plano continental (por ejemplo, si se aborda el Genocidio en Ruanda, puede relacionarse con otras experiencias genocidas en América Latina), pasando por una experiencia nacional (puentes entre el Holocausto/Shoah y la experiencia Argentina), provincial y específicamente jurisdiccional (qué sucedió en determinada provincia, pueblo, localidad). Es decir que no es tan simple de delimitar, pero que convoca a la necesidad de enhebrar historias individuales con pertenencias colectivas ubicadas en un territorio específico. (bit.ly/2WS6OaF)

En particular, la memoria argentina sobre el pasado reciente está marcada, entre otras cosas, por la fragmentación. No es lo mismo aquello que se recuerda en las grandes ciudades que lo que se recuerda en localidades más pequeñas. Seguramente, en las distintas familias, e incluso dentro de una misma familia, se podrán tener recuerdos diferentes de las vivencias de aquellos años. Si aspiramos a que nuestra tarea tenga resonancia en jóvenes de diferentes lugares del país **el desafío consiste tanto en la búsqueda de historias locales, particulares y puntuales, como en su inscripción dentro de un relato más amplio que evite la homogeneización de las memorias.**

¿Qué vínculos podemos trazar entre memoria y presente?

La enseñanza del pasado reciente se relaciona con los puentes que podemos construir con las experiencias presentes: ¿qué preguntas del pasado son eficaces para pensar el presente? ¿Qué sentidos del pasado pueden servir para la construcción de otro presente? ¿Qué continuidades y qué rupturas hay entre aquellas viejas injusticias y el presente? ¿Qué continuidades hay entre aquellas viejas luchas y las actuales?

Las miradas sobre el pasado y los modos en los que recordamos se vinculan con las transformaciones de los contextos políticos, económicos, culturales, judiciales, académicos, y pueden, además, estar atravesados por aspectos regionales y generacionales, así como por las luchas que emergen en el presente. Por ello, decimos que aquello que recordamos y los modos en los que lo hacemos tienen una estrecha relación con las preguntas, los problemas y los anhelos que somos capaces de construir en tiempo presente.

En este sentido, las preocupaciones contemporáneas pueden ser activadoras de nuevos interrogantes acerca de la historia, así como la posibilidad de conocer el pasado puede activar nuevos interrogantes sobre el propio presente, que de otro modo no hubiéramos formulado. La pregunta por los Derechos Humanos hoy es fundamental para que la pedagogía de la memoria cobre sentido en el tiempo presente.

7 Propuestas de actividades para trabajar las memorias en el aula

Esta sección está dedicada a compartir algunas propuestas para abordar el pasado reciente en las aulas desde una perspectiva de Derechos Humanos. A continuación, encontrarán seis grupos de actividades, cada una de ellas focalizada en un recurso en particular, para pensar las memorias.

Las actividades están diseñadas para brindar algunas entradas posibles para el trabajo a partir de distintos recursos didácticos. Acercamos una serie de propuestas amplias, con la idea de que faciliten múltiples entradas para problematizar los recursos, para que sean ustedes quienes decidan con cuáles de ellas trabajar en sus aulas, teniendo en cuenta las características e intereses de los grupos de estudiantes y escuelas en las que trabajan.

Las propuestas están pensadas para las y los estudiantes, a quienes, en todos los casos, se buscó darles voz, propiciar un diálogo y construir un debate. Esperamos que les resulten interesantes y puedan imprimirles sus propias improntas.

01 Una Foto

Madres de Plaza de Mayo nació como una organización de Derechos Humanos en el año 1977, durante la última dictadura, cuando un grupo de mujeres salió a pedir por la vida de sus hijas e hijos desaparecidos. El pañuelo blanco, la ronda alrededor de la Pirámide de Mayo y las siluetas se constituyeron en símbolos y rituales que desafiaban el terror estatal y hacían visible su reclamo.

Las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo se constituyeron con su resistencia y lucha en un nuevo sujeto político para la vida democrática argentina. Lograron convertir su dolor individual en una causa colectiva. De alguna manera, le pusieron el cuerpo a un famoso eslogan de la lucha de las mujeres, "lo personal es político".

✱ **Observen detenidamente la imagen tomada en 1987 y realicen las actividades.**

1. En grupos, conversen a partir de las siguientes preguntas.

a. ¿Quiénes son las personas que aparecen fotografiadas? ¿Cómo las reconocen? ¿Dónde se encuentran?

b. A partir de la información de la fecha de la fotografía y del texto de la bandera, ¿pueden hipotetizar por qué se estaban manifestando y cuáles eran sus reclamos?

2. Busquen información sobre lo que sucedió en ese sitio de memoria durante la dictadura y en los años posteriores (especialmente en los gobiernos de Carlos Menem y de Néstor Kirchner). Luego, conversen acerca de cómo se vincula lo que ocurrió en ese lugar con las políticas de la memoria en sus distintos períodos.

3. En grupos, reflexionen y analicen la relación de la frase "Lo personal es político" con la historia de las Madres de Plaza de Mayo. Luego, conversen a partir de las siguientes preguntas.

a. ¿Qué otras luchas de colectivos de mujeres realizaron o realizan un movimiento parecido al de las Madres?

b. ¿Cómo se vincula la lucha de las Madres y Abuelas con la agenda por los derechos de las mujeres en la actualidad?

4. Hagan una puesta en común para compartir las principales ideas que surgieron en cada grupo.

02 *Nostalgia de la luz*

Nostalgia de la luz es un documental del director chileno Patricio Guzmán que describe mediante imágenes y entrevistas el trabajo de los astrónomos en el desierto de Atacama en Chile, a tres mil metros de altura, cuyos cielos privilegiados lo han convertido en uno de los mejores observatorios astronómicos del mundo. En contraposición, la sequedad y la salinidad del suelo momifican los restos humanos, que se preservan casi intactos. Mientras los astrónomos buscan vida extraterrestre, un grupo de mujeres, familiares de personas detenidas desaparecidas de Chile durante la dictadura militar de Augusto Pinochet, continúa buscando los restos de sus seres queridos.

El cosmos, el desierto, los huesos y los sobrevivientes forman parte de aquello sobre lo que Patricio Guzmán construye sus reflexiones sobre la memoria. Porque lo que ven los astrónomos ha pasado hace años luz. Al mismo tiempo, el pasado, en Chile, ha dejado una profunda cicatriz. Las siluetas de cinco mujeres se recortan sobre el horizonte de Atacama. Sus figuras se doblan buscando algo en el piso. Su búsqueda lleva más de treinta años. Ellas habitan esa inmensidad, y las y los jóvenes astrónomos tratan de encontrar en el espacio una explicación a la falta de sus padres y madres, también desaparecidos.

✱ **Realicen las siguientes actividades.**

1. Busquen información sobre Patricio Guzmán. ¿Cuándo y dónde se formó? ¿Cuál fue su experiencia en el gobierno de Salvador Allende y en la dictadura militar de Augusto Pinochet? ¿Cuáles son los principales temas abordados en sus documentales? Pueden consultar la entrevista que le realizaron en Canal Encuentro, disponible en bit.ly/3B6Mxxf.

2. Vean el documental *Nostalgia de la luz*, disponible en bit.ly/3BcKlUU.

3. Conversen entre todas y todos a partir de las siguientes preguntas.

a. ¿Qué voces aparecen en el documental? ¿Qué tiempos históricos se ponen en juego?

b. ¿Qué paralelismos establece Guzmán entre el desarrollo de la astronomía y la historia reciente chilena? ¿Cuáles son los rasgos compartidos entre la astronomía y la memoria?

c. ¿Por qué el desierto de Atacama es "una puerta al pasado"? ¿A qué pasados daría acceso? ¿Quiénes intentan reconstruirlo? ¿Mediante qué estrategias?

d. ¿Cuál es el vínculo que, según Guzmán, la sociedad chilena tiene con su pasado (fundamentalmente con el pasado reciente)? ¿Por qué piensan que afirma eso?

e. Los relatos en primera persona nos permiten introducirnos en una experiencia que es individual y colectiva a la vez. Escuchen con atención los testimonios de Luis y de Miguel, sobrevivientes de distintos campos de concentración. ¿Qué aspectos de la experiencia concentracionaria nos permiten comprender? ¿Qué formas de resistencia desarrollaron?

f. ¿Cuál es el aporte de las arqueólogas y arqueólogos para las luchas por la memoria de las mujeres de Calama?

g. ¿A qué piensan que refiere el título *Nostalgia de la luz*?

03 *Los hundidos y los salvados*

*Los hundidos y los salvado*s es un libro de ensayos escrito en el año 1986 por el escritor italiano Primo Levi en el que reflexiona sobre los campos de concentración desde su experiencia como sobreviviente del Holocausto. Este texto es ineludible para pensar la memoria, los testimonios y los marcos sociales de escucha. *Los hundidos y los salvados* forma parte, junto con *Si esto es un hombre* y *La tregua,* de la *Trilogía de Auschwitz*.

Primo Levi nació en 1919 en Turín y fue miembro de la resistencia antifascista. Durante la Segunda Guerra Mundial estuvo prisionero en Auschwitz durante diez meses.

✱ **Lean el fragmento del prefacio a *Los hundidos y los salvados* y realicen las actividades.**

***Los hundidos y los salvados* (fragmento)**

Las primeras noticias sobre los campos nazis de exterminio empezaron a difundirse en el año crucial de 1942. Eran noticias vagas, pero acordes entre sí: perfilaban una matanza de proporciones tan vastas, de una crueldad tan exagerada, de motivos tan intrincados, que la gente tendía a rechazarlas por su misma enormidad. Es significativo que este rechazo hubiese sido confiadamente previsto por los propios culpables; muchos sobrevivientes (entre otros, Simon Wiesenthal en las últimas páginas de *Gli assassini sono fra noi*, Garzanti, Milán, 1970) recuerdan que los soldados de las SS se divertían en advertir cínicamente a los prisioneros: «De cualquier manera que termine esta guerra, la guerra contra vosotros la hemos ganado; ninguno de vosotros quedará para contarlo, pero incluso si alguno lograra escapar el mundo no lo creería. Tal vez haya sospechas, discusiones, investigaciones de los historiadores, pero no podrá haber ninguna certidumbre, porque con vosotros serán destruidas las pruebas. Aunque alguna prueba llegase a subsistir, y aunque alguno de vosotros llegara a sobrevivir, la gente dirá que los hechos que contáis son demasiado monstruosos para ser creídos: dirá que son exageraciones de la

propaganda aliada, y nos creerá a nosotros, que lo negaremos todo, no a vosotros. La historia del *Lager*, seremos nosotros quien la escriba».

Es curioso que esa misma idea («aunque lo contásemos, no nos creerían») aflorara, en forma de sueño nocturno, de la desesperación de los prisioneros. Casi todos los liberados, de viva voz o en sus memorias escritas, recuerdan un sueño recurrente que los acosaba durante las noches de prisión y que, aunque variara en los detalles, era en esencia el mismo: haber vuelto a casa, estar contando con apasionamiento y alivio los sufrimientos pasados a una persona querida, y no ser creídos, ni siquiera escuchados. En la variante más típica (y más cruel), el interlocutor se daba vuelta y se alejaba en silencio. Es este un tema sobre el cual volveremos, pero es importante subrayar ya cómo ambas partes, las víctimas y los opresores, se daban cuenta de la enormidad y, por consiguiente, de lo imposible que sería darle credibilidad a lo que estaba sucediendo en los *Lager*: y, podemos añadir aquí que, no solo en los *Lager* sino también en los ghettos, en la retaguardia del frente oriental, en los cuarteles de la policía, en los asilos de deficientes mentales.

Por fortuna, las cosas no han sucedido como temían las víctimas y los nazis esperaban. Hasta la más perfecta de las organizaciones tiene algún defecto, y la Alemania de Hitler, sobre todo en los meses anteriores a su derrumbamiento, estaba lejos de ser una máquina perfecta. Muchas de las pruebas materiales de los exterminios masivos fueron destruidas, o se intentó destruirlas más o menos hábilmente: en el otoño de 1944 los nazis hicieron saltar las cámaras de gas y los crematorios de Auschwitz pero sus ruinas subsisten todavía y, a pesar de los malabarismos de sus epígonos, es difícil explicar su finalidad recurriendo a hipótesis fantasiosas. El ghetto de Varsovia, luego de la famosa insurrección de la primavera de 1943, fue arrasado, pero el celo sobrehumano de algunos combatientes-historiadores (historiadores de sí mismos) logró que, entre los escombros de muchos metros de espesor o escondidos detrás de los muros, otros historiadores encontrasen los testimonios de cómo, día a día, en aquel ghetto se había vivido y se había muerto. Todos los archivos de los *Lager* fueron quemados durante los últimos días de la guerra. Ha sido verdaderamente una pérdida irreparable, hasta el punto de que hoy se discute todavía si los muertos

fueron cuatro, seis u ocho millones pero, en cualquier caso, se trata de millones. Antes de que los nazis hubiesen recurrido a los múltiples y gigantescos crematorios, los innumerables cadáveres de las víctimas, deliberadamente asesinadas o consumidas por las privaciones y las enfermedades, podían constituir una prueba, y tenían que ser eliminados fuera como fuera. La primera solución, tan macabra que cuesta decidirse a contarla, fue la de amontonar simplemente los cadáveres, centenares de miles de cadáveres, en grandes fosas comunes. Se hizo especialmente en Treblinka, en otros Lager menores y en la retaguardia rusa. Era una solución provisional, tomada con una despreocupación bestial cuando los ejércitos alemanes triunfaban en todos los frentes y la victoria final parecía segura: ya se vería después lo que habría que hacer, el vencedor es dueño también de la verdad, puede manipularla como quiere, ya se justificarían las fosas comunes de alguna manera. Se harían desaparecer o se atribuirían a los soviéticos (que, por otra parte, en Katyn demostraron que no se quedaban atrás). Pero tras la derrota de Stalingrado lo pensaron mejor: más valía no dejar huellas. Los mismos prisioneros fueron obligados a desenterrar aquellos desdichados restos y a quemarlos en hogueras al aire libre, como si una operación de tamañas proporciones y tan poco habitual pudiese pasar desapercibida.

Los mandos de las SS y los servicios de seguridad se dedicaron, después, con el mayor esmero, a evitar que quedara testimonio alguno. Este es el sentido (difícilmente podría pensarse en otro) de los agónicos traslados, en apariencia descabellados, con que se terminó la historia de los campos nazis en los primeros meses de 1945: los sobrevivientes de Majdanek a Auschwitz, los de Auschwitz a Buchenwald y a Mauthausen, los de Buchenwald a Bergen Belsen, las mujeres de Ravensbrück a Schwerin. En resumen, todos debían ser sustraídos a la liberación, deportados de nuevo hacia el corazón de Alemania, que estaba siendo invadida por el este y por el oeste; no importaba que muriesen por el camino, lo que importaba es que no contasen nada. En realidad, después de haber sido centros de terror político, luego fábricas de muerte y, sucesivamente (o al mismo tiempo), una ilimitada reserva de mano de obra esclava continuamente renovada, los *Lager* se habían hecho peligrosos para la Alemania moribunda, porque guardaban el secreto de ellos mismos, el mayor crimen cometido en la historia de la humanidad. (bit.ly/3eshYrQ).

1. Conversen entre todos a partir de las siguientes preguntas.

a. ¿Qué dificultades plantea Primo Levi en relación con los testimonios y la construcción de la memoria?

b. ¿Cómo hacer memoria y recordar crímenes que tienen en su esencia la característica de borrar su existencia al punto de desaparecer los cuerpos?

c. ¿Por qué señala que, aunque los sobrevivientes contaran lo sucedido, nadie les creería? ¿En qué momento escribe este prólogo el autor?

04 Dos monumentos

El Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado se encuentra en el Parque de la Memoria, que está en la Ciudad de Buenos Aires. En él pueden leerse los nombres de las personas detenidas-desaparecidas o asesinadas por el accionar represivo perpetrado por el Estado argentino en el período 1969-1983. Está compuesto por cuatro estelas de hormigón que contienen treinta mil placas de pórfido patagónico, de las cuales alrededor de nueve mil se encuentran grabadas con los nombres ubicados cronológicamente, por año de desaparición o asesinato, y en orden alfabético. Además, se indica la edad de las víctimas y se señalan los casos en los que las mujeres estaban embarazadas.

La nómina del monumento se elaboró a partir de los casos denunciados ante la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP) y los denunciados posteriormente ante autoridades competentes como la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y el Poder Judicial.

✱ **Recorran la web del Parque de la Memoria -Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (parquedelamemoria.org.ar), en particular el apartado *Monumento*. Luego, realicen las siguientes actividades.**

1. Conversen a partir de las siguientes preguntas.
   a. ¿Qué estrategias simbólicas pone en juego el monumento para recordar?
   b. ¿Qué información contiene?
   c. ¿Cómo fue confeccionada la nómina?
   d. ¿Qué les parece el modo en el que se definió recordar a las mujeres embarazadas?

2. Ingresen en la base de datos y realicen diferentes búsquedas para obtener información sobre las víctimas.

3. Después de haber realizado las búsquedas, conversen a partir de las siguientes preguntas.
   a. ¿Qué información podemos encontrar?
   b. ¿Qué podemos reconstruir en relación con la pregunta sobre quiénes fueron las personas detenidas desaparecidas?
   c. ¿Qué modos del recuerdo nos propone este espacio?

4. Realicen otras búsquedas por provincias o por nacionalidad y militancia para reconstruir otras dimensiones del terrorismo de Estado a través de un ejercicio de memoria.

✱ **Investiguen acerca del Monumento a los Caídos en Malvinas que está en Puerto Madryn, provincia de Chubut, y realicen las actividades.**

1. Conversen a partir de las siguientes preguntas.

a. ¿Cuándo fue hecho y por quiénes?

b. ¿Cómo aparece representada la experiencia de la guerra?

2. Busquen en su propia localidad o provincia otros monumentos o recordatorios sobre la guerra de Malvinas. Luego, conversen a partir de las siguientes preguntas.

a. ¿Cómo se recuerda la guerra en esos monumentos?

b. ¿Cómo se representa a los soldados?

3. Miren el capítulo "La construcción de la memoria" de la serie *Pensar Malvinas* realizada por Canal Encuentro, disponible en bit.ly/3ifZplw. Luego, conversen acerca de los puntos en común y las diferencias entre los monumentos construidos a lo largo del continente argentino para evocar la guerra de Malvinas.

4. Busquen canciones relacionadas con la guerra de Malvinas y elijan una en la que encuentren puntos de contacto o contrastes con algunos de los monumentos analizados.

05 Un mural

Los sitios de memoria permiten visualizar cómo el horror se alojó en lugares con los que convivimos a diario. Durante años, los centros clandestinos formaron parte del paisaje cotidiano, de la rutina de miles de personas que pasaban por la puerta y hasta podían "desconocer" lo que había sucedido allí. El horror estaba pero no se nombraba. Señalizar estos sitios vuelve visible lo que estaba oculto y permite alertar sobre el peligro siempre latente del horror.

En el Espacio para la Memoria y los Derechos Humanos "La Escuelita de Famaillá", se realizó un mural en el que se destaca la figura de Isauro Arancibia, un maestro rural y dirigente sindical nacido en Monteros, que fue asesinado el mismo 24 de marzo de 1976. Además, se retrata a Eduardo Rosenzvaig, autor de *La oruga sobre el pizarrón*, una biografía novelada que cuenta la historia de Arancibia.

✱ **Observen el mural de La Escuelita de Famaillá y realicen las actividades.**

1. Busquen información sobre La Escuelita de Famaillá, presten atención a qué ocurrió allí antes, durante y después de la última dictadura.

2. Conversen a partir de las siguientes preguntas.
   a. Cuando se sacó esta fotografía, el mural no había sido terminado por la pandemia de COVID-19. ¿Qué les hace pensar el hecho de que el mural esté "a medias"?
   b. ¿Por qué motivos piensan que allí se realizó este homenaje especial a Isauro Arancibia?
   c. ¿Conocen sitios vinculados con el terrorismo de Estado que no estén señalizados aún? ¿Cómo los señalizarían?

06 Una condena histórica

En agosto de 2021, por primera vez se produjo una condena por delitos sexuales en la ESMA. Los genocidas Jorge "Tigre" Acosta y Alberto "Gato" González fueron condenados por abusos sexuales y psicológicos, manoseos, tocamientos y violaciones cometidas contra prisioneras del centro clandestino durante la última dictadura militar.

✱ **Lean la noticia "Histórica condena por los delitos sexuales en la ESMA" publicada en página 12 el 13 de agosto de 2021, disponible en bit.ly/3BO1GDe. Luego realicen las actividades.**

1. Conversen a partir de las siguientes preguntas.

a. ¿Por qué creen que pasaron tantos años para que se lograra esta condena judicial?

b. ¿Qué relación pueden establecer entre esta condena y otros hechos de los últimos años, como el movimiento Ni una menos?

2. Investiguen si existen otras causas por las cuales se haya condenado por delitos sexuales en otros centros clandestinos de detención. Tengan en cuenta que en la nota también se menciona otra causa.

9 Recursero

En este apartado les compartimos una serie de sitios de interés y repositorios de imágenes de distinto tipo, tiempos y procedencia, que pueden resultar útiles para trabajar en clase. A muchos de ellos hemos aludido a lo largo del texto.

Portal del Programa "Educación y Memoria" del Ministerio de Educación de la Nación

El Programa "Educación y Memoria" del Ministerio de Educación de la Nación tiene como objetivo consolidar una política educativa que promueva la enseñanza de la historia reciente mediante la elaboración y puesta a disposición de materiales y acciones de capacitación docente a nivel nacional. En este portal, encontrarán fotografías, videos, fuentes y otras herramientas para la enseñanza de la historia argentina reciente. (bit.ly/2UlXRos y bit.ly/3rl7AI0)

Los sitios de memoria como desafío pedagógico (Ministerio de Educación de la Nación, 2021)

Esta publicación recupera la experiencia de una iniciativa articulada entre el Estado nacional, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil a través de la realización de seminarios intensivos de reflexión e intercambio con docentes, desarrollados en tres sitios de memoria de nuestro país: Córdoba, Tucumán y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El material retoma diálogos con docentes y recorridos compartidos con los equipos de educación de las instituciones involucradas para asumir el

desafío pedagógico de abordar la enseñanza del pasado reciente. Es en el análisis de diversas propuestas, muestras, fotografías, documentos y testimonios, donde este libro busca entramar la memoria del Holocausto con la experiencia de la última dictadura en Argentina para fortalecer y potenciar las políticas de educación y memoria.
(bit.ly/3euMjGg)

Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza (Ministerio de Educación de la Nación, 2014)

En este material encontrarán la información básica sobre el terrorismo de Estado y los principales problemas históricos y teóricos que se desprenden de él. Fue elaborado por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación teniendo en cuenta muchas de las preguntas que suelen hacerse en clases, conferencias y talleres sobre la temática. El libro también incluye una importante selección de fuentes —documentos, textos literarios, testimonios e imágenes— que complementan la información y las actividades sugeridas.
(bit.ly/36J3QGq)

Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula (Ministerio de Educación de la Nación, 2010)

Esta publicación elaborada por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación, además de ofrecer recursos para el aula, recorre los múltiples sentidos que se abren a partir de la enseñanza de

Malvinas: cuál fue su lugar en el imaginario nacional, cómo pensar la compleja experiencia de la guerra, qué memorias se construyeron en torno a ese episodio y cuáles son sus marcas regionales, qué formas encontró la escuela a lo largo de su historia para enseñar Malvinas y qué representaciones posibles (o imposibles) se desplegaron en el campo de la cultura.
(bit.ly/2VXb0oD)

Holocausto y genocidios del siglo XX: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza (Ministerio de Educación de la Nación, 2014)

Esta publicación, elaborada en el marco del Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación, constituye tanto un material de apoyo para pensar, debatir y problematizar algunos de los temas relevantes en relación con el Holocausto y otros genocidios como para abordar su enseñanza. El material está organizado en una serie de preguntas y respuestas que se detienen, por un lado, en los hechos principales vinculados al Holocausto y a otros genocidios del siglo XX y, por otro, repasa los problemas teóricos e históricos que se fueron desarrollando desde aquel tiempo hasta el presente. Para complementar la propuesta, el libro incluye una breve selección de fuentes, tanto textuales como fotográficas. Además, incorpora una serie de propuestas para trabajar en el aula a partir de cada una de las preguntas.
(bit.ly/3hO2lNz)

Genocidio armenio: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza (Ministerio de Educación de la Nación, 2015)

Esta publicación, elaborada en el marco del Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación está estructurada en preguntas y respuestas con el fin de organizar la lectura y la comprensión de las distintas aristas que caracterizaron al genocidio armenio. A su vez, promueve la apertura de nuevos interrogantes en torno a los genocidios, la memoria, la identidad cultural y el respeto de las otras y otros. En este sentido, la inclusión de fuentes variadas —documentos, imágenes y testimonios— habilita múltiples entradas que se recuperan en las propuestas para trabajar en el aula.
(bit.ly/3zpNjDZ)

Parque de la Memoria

El Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado es un espacio público de catorce hectáreas de extensión, ubicado en la franja costera del Río de la Plata de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se erige como un lugar de memoria que conjuga la contundencia de un monumento donde están inscriptos los nombres de las personas desaparecidas y asesinadas por el accionar represivo estatal, la capacidad crítica que despierta el arte contemporáneo y el contacto visual directo con el Río de la Plata, testimonio mudo del destino de muchas de las víctimas. En su sitio web, pueden encontrar distintos materiales: fotografías, información sobre muestras artísticas, cuadernillos, podcasts. También cuenta con una base de datos con información recopilada de documentación pública y privada —textos, fotografías, dibujos, cartas— de las desaparecidas y desaparecidos.
(parquedelamemoria.org.ar)

Museo de la Memoria de Rosario

El Museo de la Memoria fue creado en 1998 a través de una ordenanza del Concejo Municipal de Rosario, con el objetivo de promover el acceso al conocimiento y la investigación sobre la situación de los Derechos Humanos y la memoria social y política en la región, en el país y en Latinoamérica. Es una de las instituciones pioneras en el tratamiento del tema de las memorias y ha logrado configurarse como un referente en la escena nacional e internacional. Posee un área de educación que ofrece diversos materiales educativos.
(museodelamemoria.gob.ar)

Archivo Nacional de la Memoria

El Archivo Nacional de la Memoria fue creado en el año 2003 con el objetivo de recuperar y conservar documentación vinculada con las violaciones de los Derechos Humanos. En el sitio web, pueden encontrar los instrumentos de descripción de los distintos fondos documentales que se conservan. Entre ellos, se destacan el de la CONADEP, la filmación del Juicio a las Juntas, el "Archivo Oral" —que reúne entrevistas realizadas por el propio archivo a referentes de la cultura y la lucha por la ampliación de derechos, así como a militantes políticos, integrantes de organismos de Derechos Humanos y sobrevivientes de centros clandestinos de detención— y distintas colecciones fotográficas de relevancia.
(bit.ly/3z8LCKM)

Memoria Abierta

Memoria Abierta es una alianza de organizaciones de Derechos Humanos argentinas que promueve la memoria sobre las violaciones de los Derechos Humanos del pasado reciente, las formas de resistencia y las luchas por la verdad y la justicia, para reflexionar sobre el presente y fortalecer la democracia. Entre otras acciones, conserva diversos archivos institucionales y personales, y produce entrevistas audiovisuales a sobrevivientes, familiares, activistas en Derechos Humanos y otras personas afectadas de múltiples maneras por el terrorismo de Estado. Cuenta también con un catálogo de películas sobre la última dictadura, el terrorismo de Estado y la transición democrática en la Argentina. (memoriaabierta.org.ar)

Ex centro clandestino de detención, tortura y exterminio Olimpo

El Olimpo fue uno de los centros clandestinos de detención, tortura y exterminio (CCDTyE) instalados en la Ciudad de Buenos Aires durante la última dictadura militar. A partir de los años noventa se realizaron diversas marchas, escraches y festivales que buscaban desalojar a la Policía Federal del predio. En octubre del 2004, se firmó un convenio entre la Presidencia de la Nación y la Jefatura del Gobierno de la Ciudad que estableció la transferencia del dominio del predio para que funcione un sitio de recuperación de la memoria histórica de los crímenes cometidos por el terrorismo de Estado y de promoción de los Derechos Humanos y los valores democráticos. Actualmente se realizan visitas guiadas para estudiantes secundarios y otras actividades culturales. Asimismo, al recorrer el sitio web pueden encontrar información sobre las distintas

muestras, propuestas pedagógicas y actividades para la enseñanza de la historia reciente.
(exccdolimpo.org.ar)

Museo del Holocausto

El Museo del Holocausto es un espacio vivencial que integra la historia del Holocausto y sus repercusiones en la Argentina con el objetivo de educar a las nuevas generaciones y preservar la memoria. A través de objetos, documentos y testimonios de las y los sobrevivientes se exhibe un recorrido que da cuenta del proceso de exterminio de seis millones de judíos a manos de la Alemania nazi. El museo ofrece visitas guiadas, cursos y actividades educativas. Su acervo patrimonial cuenta con testimonios de cientos de sobrevivientes que lograron emigrar a la Argentina. Se puede realizar una recorrida virtual a través de su sitio web.
(museodelholocausto.org.ar)

Museo Malvinas

La exhibición permanente aborda tanto los argumentos geográficos de soberanía como las descripciones de la flora y fauna de Malvinas, su importancia geopolítica y los recursos naturales (renovables y no renovables) que se encuentran en nuestro mar circundante en el Atlántico Sur. En el recorrido se exponen los argumentos históricos y jurídicos de la soberanía desde el período colonial (1494-1810), las administraciones argentinas en Malvinas (1810-1832) y el largo recorrido de reclamo diplomático y pacífico de soberanía desde la usurpación británica de las islas en 1833 hasta la guerra de Malvinas en 1982.
(museomalvinas.cultura.gob.ar)

Ausencias (Gustavo Germano, 2006)

Ausencias es una obra del fotógrafo argentino Gustavo Germano, compuesta por 13 pares de fotografías. Cada par se reúne en función de un mismo principio: la primera es una fotografía doméstica en la que aparecen dos o más personas, mientras que la segunda, tomada tres décadas después en el mismo lugar, reconstruye la escena original mostrando que una o más de aquellas personas han desaparecido. En gran medida, la riqueza radica en lo que no se muestra, en lo que no está, en —como dice el título— las ausencias y, a la vez, en devolverle a las desaparecidas y desaparecidos una identidad que se aparte de lo cuantitativo.
(gustavogermano.com)

Desapariciones (2002-2006)

La fotógrafa Helen Zout realizó este trabajo entre los años 2000 y 2006 con la intención de construir a partir de retratos una historia de vida más que de muerte. Enfoca los rastros para enhebrar otras memorias o relatos sobre la dictadura y sus subjetividades: una generación de jóvenes —sus contemporáneos— reducida a un cráneo con un orificio de bala, sus huesos desperdigados; también el mundo de las personas vivas, las que de algún modo quedaron: la mirada de las madres, de las y los sobrevivientes, la de las hijas e hijos, incluso la contraparte del horror: el rostro vedado del desaparecedor y el Ford Falcon, la burocracia y los aviones de la muerte, los campos de concentración, la escuela Vucetich; el futuro, el escrache.
(bit.ly/3wRZFCS)

Retratos y paisajes de Guerra. Juan Travnik

Este ensayo fotográfico se compone de más de sesenta y cinco retratos en blanco y negro de excombatientes que el autor realizó entre 1994 y 2008. Imágenes que fueron seleccionadas después de fotografiar más de doscientos cincuenta excombatientes en diversas ciudades de la Argentina, 25 años después de la guerra. Desde el punto de vista fotográfico, el proyecto de Travnik es simple: los retratos exploran las huellas dejadas en cada rostro por la experiencia extrema de la guerra. Una serie de paisajes tomados en las islas durante el mes de mayo de 2007 actúa como introducción. Están también los escenarios que vieron los retratados: campos de batalla, refugios, restos de armamentos, de aviones y helicópteros caídos. (bit.ly/2WHXdCR)

Revista *Aletheia*

Aletheia es una publicación digital semestral impulsada por estudiantes, graduadas, graduados, docentes y la coordinación de la Maestría en Historia y Memoria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Está dedicada a las problemáticas de historia y memorias del pasado reciente argentino y latinoamericano. Publica *dossiers* temáticos, artículos, reseñas de libros, entrevistas, traducciones y otros tipos de colaboraciones sobre estas cuestiones. Asimismo, todos los números presentan una galería de imágenes vinculadas a los temas de cada número. En relación con las temáticas abordadas en este material, recomendamos especialmente el dossier "Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina", publicado en el número 14 del año 2017. (bit.ly/3kzgxfh)

Sara Rus. Tengo que contar

Esta serie producida por Canal Encuentro relata en cuatro capítulos la vida de Sara Rus, sobreviviente de un campo de concentración nazi y Madre de Plaza de Mayo. Su historia es un paradigma de lucha, dignidad y esperanza que se sobrepone a la violencia, los odios raciales y la intolerancia política. Su relato, en primera persona, hace honor a lo que las y los sobrevivientes del Holocausto (Shoah) consideran el 11.° mandamiento: "Sobrevivirás y contarás".
(bit.ly/36LfYqD)

Serie *Pensar Malvinas*

Es una serie de nueve capítulos que aborda, desde múltiples aristas, la cuestión Malvinas. Los argumentos que sostiene la República Argentina para reclamar el ejercicio de soberanía en las islas del Atlántico Sur, la enseñanza de Malvinas en las escuelas, la guerra en el contexto del terrorismo de Estado, el papel de los medios en el conflicto bélico, la presencia de Malvinas en las culturas juveniles y en el rock nacional constituyen algunas de las entradas dispuestas en la serie producida por Canal Encuentro para abordar la importancia que tienen las islas en la historia argentina y en la actualidad.
(bit.ly/3eBgAU1)

Plataforma Cont.ar

Es una plataforma en línea de videos y televisión de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública. A través de ella se puede acceder a un amplio catálogo de contenidos originales de ficciones, documentales y musicales de las señales educativas pertenecientes a la Televisión Digital Abierta. En la plataforma se pueden mirar las series *Historia de un País*, *Acá estamos, historias de nietos que recuperaron su identidad*, *Espacios de memoria: de las calles al museo* y *Dictaduras latinoamericanas*, entre otros materiales interesantes para la enseñanza de la historia reciente argentina y latinoamericana.
(www.cont.ar)

Referencias

Bibliografía

Adamoli, M. C. (2021). *Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015).* [Tesis de maestría]. http://hdl.handle.net/10469/17221.

Adamoli, M. C. y **Kahan, E.** (2017). El abordaje del Holocausto desde la trama educativa: consideraciones sobre la construcción de una política de educación y memoria. *Aletheia* 7 (14). En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7892/pr.7892.pdf.

Brugaletta, F. y **Legarralde, M.** (2017) Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Aletheia*, volumen 7, número 14

Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina.* Buenos Aires: Colihue.

_____. (2006). Los usos políticos de la memoria. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101020020124/12PIICcinco.pdf.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (1992). Informe anual de la comisión interamericana de derechos humanos 1992 - 1993. Informe N.º 28/92. Casos 10.147, 10.181, 10.240, 10.262, 10.309 y 10.311. Argentina. Recuperado de https://www.cidh.oas.org/annualrep/92span/Argentina10.147.htm.

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

_____. (2007) Poder Local y violencia: memorias de la represión en el NOA. En Isla, A. (Comp.). *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el cono sur.* Buenos Aires: Paidós.

_____. (2014). Lo que merece ser recordado. Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. *Revista Clepsidra Nº 2*, 28-47.

Dussel, I. (2007). "A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela". En Ríos (comp.) La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación. Santa Fe. Argentina. AMSAFE. Disponible en https://cedoc.infd.edu.ar/upload/NOVELES_Articulo2032020Dussel1.pdf.

Feierstein, D. (2018) *Los dos demonios (recargados)*. Buenos Aires: Editorial Marea.

Feierstein, D., **Rafecas, D.**, **Barletta, A. M.**, y **Cruz, V.** (2017). Panel "Genocidio y negacionismo. Disputas en la construcción de la memoria": Acto inaugural mes de la memoria (En línea). *Aletheia* 8(15). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8240/pr.8240.pdf.

_____. (2004 [1950]). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Groppo, B. (2002). Las políticas de la memoria. *Sociohistórica, (11-12)*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.''
https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHn11-12a09.

Guber, R. (2001) *¿Por qué Malvinas?: de la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: FCE.

Halbwachs, M. (2004 [1925]). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

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

_____. (2012, 2a. ed.). *El género en las memorias* (Cap. 6). En: Los trabajos de la memoria. Lima: IEP, pp. 127-142.

_____. (2020) Las tramas del tiempo : Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales / Elizabeth Jelin ; compilado por Ludmila Da Silva Catela ; Marcela Cerrutti ; Sebastián Pereyra. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020. Libro digital, PDF - (Antologías) http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201222032537/Antologia-Elizabeth-Jelin.pdf.

_____. (2015). Certezas, incertidumbres y búsquedas: el movimiento de Derechos Humanos en la transición. En Franco, M. y Feld, C. (Eds.). *Democracia, hora cero*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Argentina. Siglo XXI.

Laino Sanchís, F. (2013). "Nosotros queremos que escuchen nuestras historias": el documental *Locos de la bandera* y las memorias en conflicto de la Guerra de Malvinas. *Revista Divergencia* 4(2), 37-54.

_____. (2020). *De "niños desaparecidos" a "nietos restituidos": actores, escenarios y discursos en torno a los procesos de búsqueda y restitución de los/as niños/as apropiados/as durante la última dictadura en Argentina (1976-2004)*. [Tesis de doctorado]. IDAES- Universidad Nacional de San Martín.

Legarralde, M. (2018). Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última
dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013).
[Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata.]. Recuperada de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1547/te.1547.pdf.

Ley N.° 26206. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de servicios. http://infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542.

Lorenz, F. (2006) *Las guerras por Malvinas*. Buenos Aires: Edhasa.

Lvovich, D. y **Bisquert, J.** (2008) *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional/Universidad de General Sarmiento.

Messina, L. (2010). Políticas de la memoria y construcción de la memoria social: acontecimientos, actores y marcas de lugar: El caso del ex centro clandestino de detención "Olimpo". [Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires]. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1647.

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Pensar Malvinas*. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/programaddhhyeducacion/destacado_biblioteca/pdf/pensar_malvinas.pdf.

_____. (2010). *Holocausto: Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza.* Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005100.pdf.

_____. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza.* Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/150894/educacionmemoria-y-derechos-humanos-orientaciones-pedagogicas-para-su-enseanza?-from=150888.

_____. (2010). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. 1° edición. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/wp-content/uploads/2011/01/pensar_la_dictadura.pdf.

Oberlin, A. (2011). El proceso de justicia desde la mirada de una abogada representante de víctimas y militante de H.I.J.O.S. En Andreozzi, G. *Juicios por crímenes de lesa humanidad en Argentina*. Buenos Aires: Cara o ceca.

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

Pollak, M. (2006), *Memoria, silencio y olvido. La construcción social de identidades frente a las situaciones límite*. La Plata: Al Margen Editorial.

Ricoeur, P. (2004) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.

Schmucler, H. (2000). Noticia de un genocidio. En Piralian, H. *Genocidio y transmisión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

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

Traverso, E. (2005). El Totalitarismo. Usos y abusos del concepto. En Feierstein, D., *Genocidio. La administración de la muerte en la modernidad*. Buenos Aires: EDUNTREF.

_____. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Franco, M. y Levín, F. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo.

_____. (2013). "El Holocausto marca un corte en la cultura". [Entrevista por Eduardo Jozami]. *Página/12*. Recuperada de https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-226055-2013-08-05.html.

_____.(2014). *El final de la modernidad judía: historia de un giro conservador*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____.(2017). Políticas de la memoria en la era del neoliberalismo. *Revista Aletheia* 7(14), 01-11.

Vinyes, R. (2009). La memoria del Estado. En *El Estado y la memoria*. Barcelona: RBA Libros.

Wieviorka, A. (2002). *L'ere du témoin*. Paris: Hachette.

Imágenes

[Fotografía de Madres de Plaza de Mayo manifestándose durante la guerra de Malvinas]. Archivo General de la Nación, fondo Acervo Gráfico Audiovisual y Sonoro. ID: AR-AGN-AGAS01-Ddf-rg-3099-348582.

[Fotografía sin título de Héctor Schmucler]. *Voces elegidas.* Idea y conducción: Kuroki Murúa; Cámara e iluminación: Sergio Bertea. Centro de Estudios Avanzados, UNC., 2004

Annette Wieviorka, née en 1948, est une historienne française, spécialiste de la Shoah et de l'histoire des Juifs au XXe siècle, [Fotografía], por Claude Truong-Ngoc, 2012, Wikipedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Annette_Wieviorka_par_Claude_Truong-Ngoc.JPG#/media/File:Annette_Wieviorka_par_Claude_Truong-Ngoc.JPG).

Daniel Feierstein. [Fotografía], por Jnesprias, 2016, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Daniel_Feierstein.jpg#/media/File:-Daniel_Feierstein.jpg).

Elizabeth Jelin. [Fotografía], por Ministerio de Ciencia, 2013, Flickr (https://www.flickr.com/photos/ministeriodeciencia/10143952603).

Enzo Traverso a un seminari a la Facultat de Filosofia de la UB, 20190619, [Fotografía], por Toniher, 2019, Wikipedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Enzo_Traverso,_UB_201906.jpg#/media/File:Enzo_Traverso,_UB_201906.jpg).

Foto de Pilar Calveiro en agosto de 2012. [Fotografía], por yo - privado, 2012. (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pilar_Calveiro.jpg#/media/File:Pilar_Calveiro.jpg).

French historian and editor Pierre Nora at the inauguration of rue Gaston-Gallimard, [Fotografía], por LPLT, 2011, Wikipedia Commons (https://fr.wikipedia.org/wiki/Pierre_Nora#/media/Fichier:Pierre_Nora.JPG).

Isauro Arancibia. Mural en proceso. Espacio para la Memoria y los Derechos Humanos "La Escuelita de Famaillá". [Fotografía]. Foto: Laura Bravo.

Monument Against State Terrorism. Memory Park. Buenos Aires [Fotografía], por Gustav´s, 2011, Wikipedia Commons (https://es.wikipedia.org/wiki/Parque_de_la_Memoria_de_Buenos_Aires#/media/Archivo:MonumentoTerrorismoEstado.jpg).

Paul Ricoeur Balzan [Fotografía], por Juerg Mueller, 1999, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paul_Ricoeur_Balzan.png#/media/File:PaulRicoeur_Balzan.png).

President Néstor Kirchner, watching while General Bendini takes down portraits of repressors. Picture taken at Colegio Militar de la Nación, Buenos Aires. [Fotografía], por Presidencia de la Nación Argentina, 2004, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:N%C3%A9stor_Kirchner-Retiro_Retrato_Bignone-Buenos_Aires-Marzo_2004.jpg#/media/File:N%C3%A9stor_Kirchner-Retiro_Retrato_Bignone-Buenos_Aires-Marzo_2004.jpg).

Rencontre avec Tzvetan Todorov (en compagnie d'Antoine Audouard et Anouk Grinberg) autour de ses derniers ouvrages, *Georges Jeanclos, Goya à l'ombre des Lumières* et *L'Expérience totalitaire. La signature humaine* (2011), dans le cadre de la semaine littéraire *Bibliothèques idéales* (Aubette, Strasbourg) [Fotografía], por Ji-Elle. 2011, Wikipedia (https://es.wikipedia.org/wiki/Tzvetan_Todorov#/media/Archivo:Tzvetan_Todorov-Strasbourg_2011_(1).jpg).

Otros títulos de esta colección:

Ambiente

Autoridades que habilitan

Cuidados

Derechos de niñas, niños y adolescentes

Derechos Humanos

Educación Sexual Integral

Género

Identidades

Interculturalidad

Juventudes

Leer imágenes

Literaturas

Pensar las diferencias

Tecnologías digitales

La Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela es un material educativo producido por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Su objetivo es acompañar a docentes y estudiantes en la construcción de nuevas ciudadanías democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias. Cada uno de los materiales que la componen presenta conceptos, normativas, interrogantes y recursos que invitan a la reflexión y a la transmisión de temas complejos, que forman parte de los desafíos de la escuela hoy en un marco de promoción de derechos.

¿Qué significa hablar de memoria? ¿Y de memorias? En el presente, la noción de memoria es un contenido ineludible para pensar la formación de ciudadanías democráticas en nuestras escuelas. ¿Qué vínculo existe entre memoria y Derechos Humanos? ¿Cuál es su relación con la escuela?.

Este material es una invitación a pensar la memoria en la historia argentina con el fin de enriquecer las prácticas en las escuelas, como puertas de entrada a los derechos, a las libertades y a la construcción de una comunidad con mayor justicia social. Para eso, las y los invitamos a recorrer el marco teórico y las propuestas para trabajar en las aulas.

bit.ly/3Et29vP