

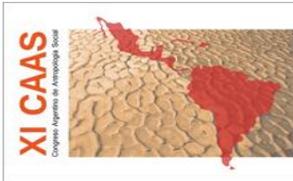
“Pensar es un hecho revolucionario”: resignificaciones del pasado reciente desde el Parque de la Memoria.

Frosio, anaclara, Ferrante luisina y Guastavino, Florencia.

Cita:

Frosio, anaclara, Ferrante luisina y Guastavino, Florencia (2014).
“Pensar es un hecho revolucionario”: resignificaciones del pasado reciente desde el Parque de la Memoria. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-081/464>



XI CAAS
Congreso Argentino de Antropología Social
"EDGARDO GARBUJSKY"
ROSARIO, 23 AL 26 DE JULIO DE 2014

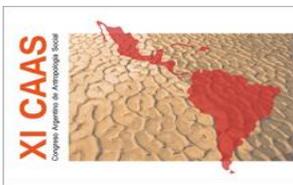
XI Congreso Argentino de Antropología Social

Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014

GRUPO DE TRABAJO 22: *Políticas y lugares de la memoria: acontecimientos, saberes, testimonios e instituciones (1955-2010). Coordinadores: Juan Besse (UBA-UNLa), Luciana Messina (FFyL-UBA/CONICET), Catalina Trebisacce (UBA-CONICET), Silvina Fabri (UBA).*

TÍTULO DE TRABAJO: "Pensar es un hecho revolucionario": resignificaciones del pasado reciente desde el Parque de la Memoria.

NOMBRE Y APELLIDO. INSTITUCION DE PERTENENCIA: Anaclara Frosio (*UBA-Parque de la Memoria*), Florencia Guastavino (*UBA-Parque de la Memoria*), Luisina Ferrante (*UBA-Parque de la Memoria*).



Este trabajo parte de la experiencia que, como trabajadoras del Equipo de Educación del Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, venimos desarrollando desde 2012. Recuperaremos la experiencia del taller “Pensar es un hecho revolucionario” realizado con escuelas primarias y secundarias, para reflexionar acerca del uso de las historias de vida como herramientas que permiten poner en discusión y reconstruir la militancia política de los 70’ en el presente. Desde el taller se propone, a partir del análisis de la vida cotidiana de los y las militantes políticos, contraponer los marcos interpretativos construidos durante los 80’ y 90’ que parten de la negación de la ideología detrás de las acciones de los detenidos-desaparecidos, para identificar las razones político – ideológicas de la persecución por parte del Terrorismo de Estado.

Desde hace quince años el Parque de la Memoria es un espacio físico y social donde se elaboran y disputan visiones en torno a la historia reciente que aportan al proceso de construcción de la memoria, la verdad y la justicia. En este proceso confluyen subjetividades, imágenes, sentidos y emociones diversas, que se resignifican en este territorio específico, permitiendo que se produzcan nuevos sentidos.

El presente trabajo estará dividido en seis apartados. En primer lugar, “*Terrorismo de Estado-Desarme educativo*” desde el cual se buscará reponer el marco teórico de análisis con el objetivo de abordar la noción de Terrorismo de Estado puntualizando en las estrategias de control ideológico desplegadas en el ámbito educativo, teniendo en cuenta sus consecuencias a largo plazo.

En el apartado siguiente “*El Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado*” presentaremos la historia y trayectoria del Parque como espacio de memoria, teniendo especialmente en cuenta el rol que cumple el Equipo de Educación en lo que respecta tanto a la organización y desarrollo de las visitas guiadas como de los contenidos pensados y propuestos para realizar los talleres educativos.

En el tercer apartado “*Sujetos políticos*” se analizará el proceso de construcción/deconstrucción de los y las jóvenes como sujetos políticos, teniendo en cuenta los discursos que fueron impregnando en el imaginario social una vez terminada la última dictadura cívico-militar. Con el objetivo de abordar dicho imaginario social, se buscará hacer hincapié en el rol que cumplió y cumple la escuela a la hora de instalar un relato histórico, en especial cuando ese relato se relaciona directamente con nuestra historia reciente.

El cuarto apartado “*Los lugares de la memoria*” y el quinto “*Debates y puntos en común: la educación en sitios de memoria*” proponen indagar en la relación que se construye entre la escuela y los sitios de memoria, pensando la interpelación que desde la escuela puede realizarse a estos espacios creando un puente de análisis entre el pasado y el presente.

Por último, trabajaremos en el apartado final “*Taller: Pensar es un hecho revolucionario*”, donde presentaremos la propuesta de trabajo y los ejes de análisis que buscamos profundizar con los y las estudiantes al realizar este encuentro, en especial, la necesidad de profundizar sobre las identidades políticas, la cotidianeidad, los gustos, intereses y modos de vida de las nombres que aparecen en el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado.

Intentaremos demostrar en este trabajo cómo el desarrollo de una propuesta pedagógica que se propone poner en diálogo el pasado y el presente en materia de Derechos Humanos y la experiencia que supone recorrer el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, permiten a los niños y niñas participantes, una reflexión crítica y una apropiación significativa del pasado reciente.

Terrorismo de Estado- Desarme educativo

La última dictadura cívico-militar dejó huellas profundas en el sistema educativo argentino. El impacto generado en la vida académica cotidiana y en su funcionamiento regular es incuestionable. Como expone Martín Legarralde (Raggio y Salvatori, 2010), el ejercicio arbitrario de la autoridad, la vigilancia sobre el comportamiento y el pensamiento de estudiantes y profesores, los regímenes de disciplinamientos específicos para cada nivel educativo y la burocratización planificada del conocimiento fueron algunos de los elementos que el gobierno militar enfatizó a la hora de moldear los *aparatos ideológicos* del Estado.

Luego del golpe cívico-militar del 24 de marzo de 1976 se asiste a una redefinición total de los *aparatos ideológicos*¹ del Estado y su total subordinación a la estructura militar coercitiva. Según Duhalde estos son los instrumentos constituyentes y reproductores de la ideología en la que se funda la *hegemonía* que el bloque de poder ejerce sobre el resto de la sociedad a través del Estado (Duhalde, 1983). Según el autor, en el mundo educacional y cultural la represión pasa por la censura y quema de textos, la purga en la docencia inferior, media y superior, el asesinato de profesores y estudiantes y la rígida intervención militar en el mundo educativo, tanto en las escuelas como en lo que respecta al ámbito universitario. Con lo cual se aseguraba no sólo el silencio en el mundo universitario, sino también la posibilidad de implementar sin obstáculo alguno la culminación de la desarticulación social en materia educativa, reemplazando de este modo los valores democráticos, liberales y progresistas por los de una concepción autocrática, dogmática e integrista (Duhalde, 1983).

Estas intervenciones en el ámbito educativo centradas en el control ideológico, que en la supuesta promoción de cierto orden de aprendizajes, dieron como resultado un vaciamiento completo de contenidos educativos social y políticamente significativos. Como expone Legarralde, los planes de estudio de los distintos niveles y modalidades fueron reorientados en función de una concepción esencialista y tradicionalista de los valores (Raggio y Salvatori, 2010). La formación del *tipo ideal* de ciudadano argentino *derecho y humano* se definía en términos de obediencia y subordinación, erradicando de tajo toda referencia a las nociones de compromiso y participación política independiente.

En relación a cómo se encuentra constituido el Estado Moderno – combinación de *coerción* y *hegemonía*, siendo la suma de la sociedad política y de la sociedad civil- , se puede advertir que

¹ Como expone Duhalde, se toma una noción amplia del Estado: su estructura jurídico-formal (de carácter coercitivo) y los *aparatos ideológicos*. Éstos últimos mayoritariamente se encuentran indiferenciados entre el dominio público y privado, y pertenecen en general a este último sector: iglesia, el campo de la educación, las estructuras organizativas políticas, etc. Duhalde, Luis Eduardo, *El estado terrorista argentino*. Ediciones El Caballito. Buenos Aires, 1983. Pág. 56.

durante la última dictadura militar la coerción es el elemento altamente dominante asentado directamente sobre el terror. Según Duhalde, la hegemonía aparece totalmente secundarizada, los aparatos represivos del estado se convierten en su principal sustento ideológico, y los aparatos ideológicos tradicionales no son más que “los legitimadores de la coacción desnuda” (Duhalde, 1983: 57). La preocupación inmediata de las jerarquías militares era poder tomar el control total del aparato burocrático educativo, es por esto que se asiste a un total copamiento con miembros de las Fuerzas Armadas de todas las dependencias del Ministerio de Cultura y Educación, desde las áreas administrativas, hasta las de educación del adulto o educación física, poniendo el énfasis en los aspectos represivos disciplinadores del ámbito educativo (Raggio y Salvatori, 2010).

Pablo Pineau lleva a cabo un interesante análisis en torno a la relación entre cultura política y el sistema educativo en nuestro país. Desde sus orígenes a mediados del siglo XIX, la escuela buscó integrar disciplinadamente a la mayoría de la población dentro de la república en expansión, a la vez que funcionó como instancia clave para la legitimación y formación de los grupos gobernantes (Pineau, 2006).

En un trabajo realizado por Beatriz Sarlo², se sostiene que durante las primeras siete décadas del Siglo XX, el hecho de “ser argentino” se relacionaba con tres cualidades: “ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado”, es decir, que se generaba una coalición entre una condición cultural, económica y política. Durante el primer peronismo podemos encontrar este modelo de “ser argentino” en su expansión máxima. Las últimas dos dictaduras militares que tuvieron lugar en Argentina, la “Revolución Argentina” y “Proceso de Reorganización Nacional”, ocasionaron de manera planificada el desarme del andamiaje del Estado docente³, el quiebre del discurso educativo que había sostenido el pacto democrático de expansión y movilidad social de las clases bajas a través de la escolarización, y la represión total en la educación desde una lógica de terrorismo estatal. Su carácter reactivo y autoritario, la burocratización y verticalización de su estructura administrativa en pos de un mayor disciplinamiento social llevó a la implementación de cosmovisiones tradicionalistas, conservadoras y oscurantistas que penetraron de forma directa en el ámbito educativo, fortaleciéndose de tal manera que terminaron siendo hegemónicas, décadas más tarde, bajo el sistema educacional propio de la etapa neoliberal argentina (Pineau, 2006).

La existencia de una actitud deliberada de represión cultural en la que el Ministerio de Educación ocupó un lugar clave puede ser visibilizada a partir del análisis de dos estrategias claras que desplegó la dictadura en relación a las políticas educativas. En primer lugar se identifica la estrategia *represiva*, que se proponía restablecer una serie de valores tradicionales en el sistema educativo y eliminar los elementos de democratización y renovación cultural, propios de “la primavera camporista”. En segundo lugar nos encontramos con la estrategia *discriminadora*, cuyo objetivo era

2 Sarlo, Beatriz, “Ya nada será igual”, *Punto de Vista* N° 70, Buenos Aires. Agosto de 2001.

3 El modelo educativo surgido a fines del siglo XIX ha sido denominado por la autora Adriana Puiggrós como Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE). Este se refiere al sistema educativo con el Estado Nacional como agente educador casi monopólico en todos sus sentidos. Un proyecto basado en la articulación de términos como Estado Docente, civilización, progreso, normalismo, ascenso social, ilustración, educación para todos, república, etc. que prometía un horizonte común y colectivo de progreso e inclusión por homogeneización.

la desarticulación de los dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización social presentes en la escuela argentina. Con el objetivo de fortalecer un sistema educativo fragmentado en circuitos diferenciados de acuerdo a las distintas clases sociales que se encuentre subordinado a las demandas del mercado y el modelo de privatización aguda. Según los autores Pineau, Mariño, Arata y Mercado la combinación de ambas estrategias fue “el principio del fin” de la escuela pública heredada de las décadas previas, sentando las bases para la consolidación de los proyectos educativos neoliberales de los años siguientes (Pineau, 2006).

La implementación de un gran plan represivo para “reordenar” el país fue uno de los objetivos principales y el foco estuvo puesto en las escuelas y universidades. La dictadura impuso una política social de vaciamiento de la polifonía de voces, el sistema educativo fue el ámbito privilegiado para aplicar el ideal de persecución y aniquilamiento del “elemento subversivo”. Según Pineau *“el dispositivo de control social y accionar político del esquema represivo se basa en las siguientes inferencias: Todo hecho social es un hecho político/ Todo hecho político es un hecho subversivo/ Todo hecho subversivo debe ser reprimido”* (Pineau, 2006: 43). Si bien la categoría de “subversivo” nunca termina de ser definida, se utilizaba para hacer referencia a nociones opuestas al “ser nacional” y a nuestro supuesto ideal “occidental y cristiano”. El discurso oficial le otorgaba tanto a la escuela como a la universidad, el haber ocupado un rol primordial en el desarrollo y consolidación de las nuevas teorías sociales, políticas y económicas propias de los primeros años de la década del '70. La metáfora médica utilizada para hablar de la situación del caos del país como un cuerpo al que debían curar de la infección que lo atacaba, producida por el “virus de la subversión”, reforzaba esta situación. Para reflexionar el despliegue de las prácticas autoritarias de adoctrinamiento y persecución ideológica en diferentes ámbitos y niveles de la sociedad es interesante tener en cuenta estos tres mecanismos represivos: “El Operativo Independencia”⁴, el documento “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”⁵ y la denominada “Operación Claridad”⁶.

Junto a la recién expuesta estrategia represiva, podemos identificar dentro de la política educativa de la dictadura a la estrategia discriminadora, relacionada directamente con las interpelaciones que se le hacía a la educación desde el discurso económico. Se encontraban relacionadas de forma directa

⁴ El Operativo Independencia entro en vigencia para accionar en la totalidad de la nación en diciembre de 1975. Fue un decreto del gobierno nacional que lo puso en marcha. Tuvo como objetivo el “aniquilamiento de elementos subversivos”. De este modo se puso en funcionamiento el modus operandi propio del Terrorismo de Estado: los secuestros, los centros clandestinos de detención y la desaparición forzada de personas a través de la conducción del ejército. El Operativo tuvo un primer momento en Febrero de 1975 donde se decreto en la provincia de Tucumán donde se había establecido un foco de guerrilla del ERP/ Ejército Revolucionario del Pueblo. Ya para diciembre del mismo año se decreta que la medida debía extenderse al resto del país.

⁵ En 1977, el Ministerio de Educación junto con el Ministerio de Planeamiento publicaron un documento llamado “Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)”. El documento fue distribuido y se impuso como lectura obligatoria en todas las instituciones educativas del país, el propósito era erradicar la subversión del país, por esto mismo, sostenía que era necesario comenzar a hablar de guerra, de enemigo, de subversión, de infiltración en el ámbito como es la escuela, la universidad y la cultura en su totalidad. El diagnóstico era una sociedad enferma, generando una construcción dicotómica entre un “NOSOTROS” y un “ELLOS” se describía en el documento a las diferentes organizaciones políticas y las posibles estrategias que estas podían llegar a tener para “infiltrarse” en el ámbito educativo. El documento es el ejemplo más claro de un continuo ejercicio de control ideológico sobre la realidad educativa.

⁶ En 1978, al mando del coronel Agustín Valladares y bajo control directo de Roberto Viola, se llevó a cabo la denominada “Operación Claridad”, que tenía como objetivo realizar un conjunto de acciones de espionaje e investigación de funcionarios y personalidad vinculadas con la cultura. Se trataba de un arco de actividades de control muy amplio como investigaciones personales de docentes y estudiantes hasta supervisar todo tipo de material que era utilizado en las escuelas. Esta Operación se encontraba bajo sostén de organismos no educativos, como el Ministerio del Interior, la SIDE o los servicios de correo.

con las propuestas monetaristas y neoliberales que buscaban moldear un sujeto individualista, “dinámico” a nivel cuantitativo, que vea al mercado como el mejor rector social y que considerase la acumulación de riqueza como rectora de su conducta capitalista (Pineau, 2006). La dictadura se propuso reordenar el sistema educativo de acuerdo a criterios excluyentes, meritocráticos y elitistas. Es decir que acompañó a su plan represivo de aniquilamiento y persecución del elemento subversivo con una favorecida discriminación educativa basada en el fortalecimiento constante de la fragmentación interna, desarticulando planificadamente las tendencias a la igualdad propias del sistema educativo reestructurado durante el gobierno de Cámpora.

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

El Parque de la Memoria- Monumento a las Víctimas del terrorismo de Estado surge como una iniciativa de los organismos de derechos humanos, que luego de años de lucha por la memoria, la verdad y la justicia, presentan un proyecto de ley a los legisladores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 10 de diciembre de 1997. Este proyecto intentaba darle un marco institucional a las tareas ya iniciadas por la Comisión pro Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, integrada por representantes de diez organismos de derechos humanos, once legisladores – respetando la proporción de los bloques en la Legislatura–, cuatro funcionarios de las áreas del Gobierno de la Ciudad involucradas en el proyecto y un representante de la Universidad de Buenos Aires. El 21 de julio de 1998 el proyecto se convirtió en la Ley 46 de la Ciudad de Buenos Aires, aprobada con el voto favorable de 57 legisladores sobre 60.

⁶ El conjunto Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado es un espacio público de una extensión de 14 hectáreas, ubicado en la franja costera del Río de la Plata adyacente a la Ciudad Universitaria. Se levanta frente al Río de la Plata como un pedido expreso de los organismos de derechos humanos, ya que este representa un elemento simbólico de suma relevancia para ellos, al ser el río uno de los lugares a los que fueron arrojadas muchas de las víctimas.

El Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, diseñado por el Estudio Baudizzone–Lestard–Varas, fue pensado como un corte, una herida abierta en una colina de césped despojada de cualquier otro elemento. Los nombres de las víctimas se asientan sobre cuatro estelas (o paredes) cubiertas con 30.000 placas de piedra pórfido. Los nombres comprendidos en el monumento se encuentran colocados por año de desaparición y/o asesinato y dentro de cada año guardan un orden alfabético. De cada persona incluida en el mismo se colocó también la edad y asimismo se señalaron los casos de mujeres que se encontraban embarazadas al momento de su desaparición o asesinato. El Monumento inicia en el año 1969 y culmina en el año 1983. Este recorte, producto de largos debates dentro de la Comisión Pro Monumento, intenta correr el eje del concepto de “dictaduras militares” y centrarse en la denuncia del accionar del terrorismo estatal. Así, se piensa dicho terrorismo como un proceso, enmarcado en un contexto político y económico regional y global, que si bien se expresa a partir de la última dictadura cívico-militar con el secuestro y desaparición de personas, venía siendo ejecutado por gobiernos anteriores como una práctica de persecución y

asesinato a la oposición política. El momento que se elige para comenzar es el suceso histórico conocido como “Cordobazo”, enumerando a las víctimas de la represión desencadenada por dicho suceso.

Junto al Monumento se encuentra la sala PAyS (Presentes Ahora y Siempre) en la que funcionan una sala de exposiciones temporales y el “centro de documentación y archivo digital” destinado a recuperar la identidad de cada una de las víctimas. El Centro alberga una base de datos con información sobre cada una de las personas incluidas en el monumento, base que es de acceso público. De este modo, es posible acceder a datos personales, testimonios sobre las circunstancias de la desaparición o asesinato, fotos, recuerdos, anécdotas, cartas de los familiares, entre otras cosas. Esta base de datos se nutre de información proveniente del trabajo del Equipo de Investigación del Parque y de los aportes que puedan hacer los visitantes, los familiares, las escuelas.

El proyecto del Parque se completa con un conjunto poli-escultural. Las esculturas emplazadas en el Parque apuntan a generar la reflexión de los visitantes en torno del pasado reciente. Como resultado del Concurso Internacional “Parque de la Memoria”, se eligieron 12 proyectos de los 665 presentados, provenientes de 44 países⁷. El proyecto del conjunto escultórico se completa con seis artistas invitados directamente por la Comisión pro Monumento, de conformidad con lo establecido por Ley 46, sobre la base de su prestigio, su trayectoria y su compromiso con la defensa de los derechos humanos⁸.

⁷ El 30 de agosto de 2001, en coincidencia con el Día Internacional del Detenido – Desaparecido, se realizó el acto de inauguración de la Plaza de Acceso del Parque de la Memoria. Esta plaza fue el único espacio visitable del Parque hasta el 7 de noviembre de 2007, cuando quedó inaugurado el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado.

Con la promulgación de la Ley 3.078, el 3 de julio de 2009, la Comisión Pro Monumento fue reemplazada por el Consejo de Gestión del Parque de la Memoria. El Consejo de Gestión está integrado por un representante por cada una de las siguientes áreas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Derechos Humanos, Cultura, Educación y Espacio Público y Medio Ambiente; un representante por la Universidad de Buenos Aires y un representante por cada uno de los diez

⁷ Para seleccionar los proyectos, la Comisión pro Monumento convocó a un jurado internacional integrado por los críticos e historiadores del arte Lillian Llanes (Cuba), David Elliot (Inglaterra), Paulo Herkenhoff (Brasil), Françoise Yohalem (EE.UU.), Marcelo Pacheco y Fabián Lebenglik (Argentina); los artistas plásticos Enio Iommi y Carlos Alonso y los representantes de organismos de derechos humanos, Estela Carlotto (Abuelas de Plaza de Mayo) y Adolfo Pérez Esquivel (Premio Nobel de la Paz). El jurado otorgó ocho premios y cuatro menciones. En la elección de los ganadores tuvo en cuenta la contemporaneidad de los lenguajes, el sentido poético del conjunto y la apelación a un espectador activo antes que contemplativo, sobre la base de una serie de principios basados en criterios de orden ético y estético, coherentes con el propósito del Parque de mantener viva la memoria hacia el futuro. Los artistas premiados fueron Claudia Fontes (Argentina), Rini Hurkmans (Holanda), Marie Orensanz (Argentina), Grupo de Arte Callejero (Argentina), Nuno Ramos (Brasil), Marjetica Potrč (Eslovenia), Dennis Oppenheim (Estados Unidos) y Germán Botero (Colombia). Las obras que obtuvieron menciones corresponden por orden de mérito a Per Kirkeby (Dinamarca), William Tucker (Estados Unidos), Nicolás Guagnini (Argentina) y Clorindo Testa (Argentina).

⁸ Ellos son los argentinos Roberto Aizenberg (+), Juan Carlos Distéfano, Norberto Gómez y Leo Vinci, la artista norteamericana Jenny Holzer y la escultora polaca Magdalena Abakanowicz.

organismos de derechos humanos involucrados⁹. Por otra parte, el Parque de la Memoria es administrado por un Director Ejecutivo¹⁰.

En el Parque de la Memoria, la educación ha tenido desde sus inicios un rol fundamental con un programa de visitas guiadas a instituciones educativas del país, extranjeras y al público general. Las actividades que se proponen a las instituciones son tanto para el nivel primario, como secundario y terciario-universitario, adaptando cada actividad al nivel conceptual de cada grupo. Estas actividades son llevadas adelante por el Equipo de Educación, quienes se encargan no solo de realizar las visitas guiadas sino de pensar, desarrollar y planificar todas las actividades educativas de las instituciones. El área pretende aportar a los procesos de apropiación crítica de nuestra historia reciente y de aprendizaje y reflexión sobre los derechos humanos del pasado y del presente, desde la Memoria, la Verdad y la Justicia.

Las actividades educativas son de distinto tipo. Por un lado, la visita guiada convencional implica un recorrido de 1.30hs por el Parque, en donde se realiza una breve introducción al espacio y la temática a trabajar, se recorren dos o tres esculturas, y se trabaja con el Monumento, recorriéndolo de forma completa. La metodología de trabajo de las visitas guiadas parte de lo que trae elaborado sobre el tema cada grupo y luego, a través de la interacción con las esculturas y el Monumento, se van complejizando los contenidos, enfocándonos en el accionar del terrorismo de Estado, la desaparición de personas, las razones políticas de la persecución y desaparición, los centros clandestinos de detención, la participación y complicidad civil con la dictadura, etc. El eje de las visitas guiadas es analizar, comprender y reflexionar sobre el accionar del terrorismo de Estado, sus causas, su desarrollo y sus consecuencias.

Desde el Equipo de Educación también se llevan adelante talleres y proyectos anuales. Los talleres son apuntados a grupos que ya visitaron el Parque en alguna ocasión o que trabajan con el tema en profundidad desde la escuela. Estos talleres consisten en actividades de 2hs, en las que se realiza un breve recorrido por el Monumento y luego una actividad de reflexión con los y las estudiantes. La propuesta actual de taller consiste en trabajar con historias de vida de detenidos-desaparecidos, haciendo énfasis en la existencia de proyectos ideológicos y políticos detrás de cada una de esas historias.

Por último, los proyectos anuales consisten en actividades de seis meses de duración, donde se propone reflexionar sobre temas vinculados a los Derechos Humanos pero desde una mirada actual. Estos proyectos además tienen como resultado una producción artística o audiovisual en la que los y las estudiantes puedan volcar lo trabajado a lo largo del proyecto. Los proyectos tienen tres instancias: una actividad con los y las docentes a cargo de cada grupo, donde se presentan la propuesta y los ejes de trabajo; una segunda instancia donde cada grupo trabaja desde la escuela en la reflexión y la producción del material final; y una tercera etapa donde se muestran los productos

⁹ Abuelas de Plaza de Mayo, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, Centro de Estudios Legales y Sociales, Familiares de Detenidos Desaparecidos por Razones Políticas, Liga Argentina por los Derechos del Hombre, Madres de Plaza de Mayo-Línea Fundadora, Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos y el Servicio de Paz y Justicia.

¹⁰ Toda esta información y más datos sobre el proyecto del Parque de la Memoria pueden consultarse en "Consejo de Gestión Parque de la Memoria", 2010, CABA

realizados. El objetivo de estos proyectos partir del pasado reciente para reflexionar sobre temas del presente.

Siguiendo lo planteado por Silvia Alderoqui (Alderoqui, 2008) consideramos que el lugar de la propuesta educativa en un museo es de suma relevancia. Esta no implica únicamente los conceptos que se trabajen desde ese museo sino la experiencia por la que los/as visitantes pasen cuando recorran ese espacio. Así, las emociones, las sensaciones, la imaginación que despierta un recorrido por un museo son fundamentales. La autora destaca tres dimensiones relevantes para pensar la educación en museos. Por un lado, la importancia de pensar el diseño del espacio físico. Este diseño tiene que tener en cuenta que el desplazamiento por el espacio que hagan los visitantes puede determinar las formas de aprehender los contenidos que se quieren transmitir. Por otro lado, se destaca la relevancia del diseño conceptual de las exhibiciones y de los programas con los que se trabaja, ya que más allá de los objetos u obras que se muestren, lo fundamental son las historias detrás de esos elementos y las reflexiones que los y las visitantes puedan generar a partir de la observación de los mismos. Por último, para la autora resulta fundamental la forma en la que se piensa y se lleva adelante el contacto con el público, parte central de la experiencia y el aprendizaje en museos.

9 Consideramos que la propuesta educativa del Parque aborda los tres ejes planteados por Alderoqui. Primero, el espacio físico que van a recorrer los visitantes se pensó, desde su diseño, como un espacio con una “intencionalidad pedagógica”. Tanto la forma “de herida” del monumento, como su recorte histórico y el orden que se le da a los nombres, fueron pesados para transmitir ya sea sensaciones como lecturas de la historia particulares, con el objetivo de generar reflexiones y aprendizajes en los y las visitantes luego de transitar por este espacio. Además, las esculturas que se encuentran en el Parque y su desplazamiento en el espacio también cumplen con esa “intencionalidad pedagógica”, ya que su ubicación no es aleatoria sino que depende de los vínculos que se quieran trazar entre esa escultura y el entorno, especialmente el Río de la Plata. Sumado a estas características del diseño del espacio físico, el diseño conceptual de la visita guiada y especialmente el guión se fundamentan en estimular a los visitantes para generar, a partir de lo que ven, un aprendizaje. Se seleccionan para la visita guiada sólo algunas de las esculturas para trabajarlas, eligiendo las que nos permiten introducir los temas centrales vinculados a la temática. También el guión se adapta de acuerdo a las edades, eligiendo para secundaria en algunos casos esculturas que permiten profundizar en otros análisis. En estas visitas el contacto con el público es lo central, ya que siempre se parte de lo que los y las visitantes ven, sienten, se imaginan de cada escultura para profundizar en los contenidos y reflexiones que el Parque intenta transmitir.

Partiendo de este planteo, creemos que es fundamental reflexionar sobre las actividades educativas propuestas por el Parque, ya que es desde ahí desde donde se puede hacer “hablar” a los elementos que se encuentran en el mismo para poder generar nuevas reflexiones y aprendizajes sobre el pasado reciente.

Culturas juveniles – Construcción del sujeto político

Para abordar el análisis del taller “Pensar es un hecho revolucionario” nos pareció interesante plantear los debates y acercamientos teóricos que se realizaron y realizan en relación a la construcción- e intento de deconstrucción en lo discursivo - del/la *sujeto/a político/a*. Con este objetivo contextualizamos dicho análisis en los cuatro periodos expuestos por Valeria Manzano que permiten visibilizar el desarrollo de movimientos políticos juveniles, sus objetivos y consecuencias de las luchas. Se intentará abordar una reflexión donde se plasme la relación existente entre el pasado y el presente en la construcción de la participación juvenil en la actualidad política, no solo teniendo en cuenta la filiación partidaria, sino los diferentes espacios en donde pueden verse expresadas las posturas, pensamientos y demandas de los/las jóvenes. La autora desarrolla un interesante estudio histórico de reconstrucción de las tradiciones y repertorios organizativos en los diferentes momentos políticos del país donde la juventud cumplió un rol importante en la manifestación y acción colectiva. Su propuesta es historizar al movimiento estudiantil en su imbricación con la emergencia, consolidación y cuestionamiento de la juventud como categoría cultural y política y de los/las jóvenes como actores culturales y políticos (Manzano, 2011).

Como lo han señalado los/las historiadores/as que han trabajado sobre Norteamérica y Europa occidental (en particular sobre los estudios del Mayo Francés como también las manifestaciones de la juventud norteamericana contra la guerra de Vietnam), antes que un estadio biológico la juventud es una categoría sociocultural que se constituyó en relación con la expansión de la escolarización y la cultura del consumo. Las historias de la juventud en aquellos países reconocen una inflexión en la segunda postguerra, cuando la combinación de crecimiento demográfico y afluencia económica dio como resultado al *teenager* y a sus sucesores más contestatarios de los sesenta/setenta (Hobsbawm, 1998). Los y las jóvenes en la Argentina -como en otros países latinoamericanos- también devinieron actores culturales y políticos de fundamental importancia. En la medida en que la autoridad atribuida a la tradición se erosionaba, la juventud devino una categoría central sobre la cual diversos actores proyectaban sus temores y esperanzas en torno a la posibilidad de cambio social, cultural o político.

Con el objetivo en detectar continuidades y rupturas el artículo de la autora se detiene en cuatro momentos significativos. Primero, en el contexto de las movilizaciones en torno a la “laica o libre”, las primeras a escala nacional en las cuales varones y mujeres, de colegios privados y públicos, ocuparon masivamente las calles y cuestionaron la legislación que les impedía desarrollar tareas políticas en el marco escolar. Segundo, el artículo reconstruye la coyuntura de 1973 con la “primavera camporista” en la cual los estudiantes secundarios estuvieron en el centro de la escena político-cultural. El tercero de los momentos a deshilvanar comienza en la mitad de la década de 1980 en el cual Manzano propone un análisis de las continuidades y rupturas existentes en el accionar y movimiento de la juventud argentina en lo que se conoce como el periodo de la “transición democrática”. Por último se focaliza en la participación juvenil en las campañas en contra del “gatillo fácil” y la violencia efectuada contra adolescentes- en especial el asesinato de Walter Bulacio y el de María Soledad Morales, ambos acontecidos en el año 1991.

En los relatos posteriores a la dictadura que surgieron durante la década del '80, se hace muy evidente la necesidad de silenciar/deconstituir la afiliación política de los y las jóvenes militantes para poder legitimar la lucha y la justicia por los/las familiares de detenidos/as- desaparecidos/as. Un registro escrito y luego fílmico donde podemos analizar este tipo de construcciones discursivas en relación a la negación del sujeto/a político/a es en "La noche de los Lápices". La intención es hacer hincapié en cómo fue vista en aquel contexto la participación política de la juventud durante el período dictatorial y cómo fue analizada y justificada la desaparición forzada de jóvenes. Según Sandra Raggio "La Noche de los Lápices" es un sintagma que nos remite a una serie de hechos sucedidos durante la última dictadura cívico-militar. La historia relata el secuestro de seis adolescentes desaparecidos en la madrugada del 16 de septiembre de 1976 en la ciudad de La Plata, y de un sobreviviente, Pablo Díaz, quien fue secuestrado días más tarde¹¹. Todos ellos y ellas eran estudiantes secundarios que, según lo relata la historia, fueron secuestrados por participar de las marchas por el Boleto Estudiantil Secundario. Si bien se encuentra ligada a los hechos y utiliza la herramienta del testimonio oral, el suceso narrado en el libro¹²– escrito por María Seoane y Héctor Ruiz Nuñez– como en la película¹³ – dirigida por Héctor Olivera– no fue algo que sucedió efectivamente, sino una trama narrativa construida a partir de una serie de episodios seleccionados y entrelazados entre sí para crear un determinado y excluyente relato del pasado y los hechos acontecidos (Raggio y Salvatori, 2012).

Las marchas por el Boleto Escolar Secundario (BES) que se asocian a la fecha del 16 septiembre, se dieron en un fuerte contexto de efervescencia social y de creciente violencia política durante todo el año 1975 bajo la "Misión Ivanissevich", que llevó a cabo el cierre de la actividad política tanto en las escuelas como en las universidades. Emilce Moler¹⁴ también hace hincapié, para describir la agudización de la lucha política, lo fuerte que fue para el movimiento estudiantil de La Plata el

11 *"El libro en particular es una reconstrucción de las breves vidas de los protagonistas de la masacre, en la que se menciona su militancia política y sus actividades, aunque se diluye el análisis más profundo cuando se califica a las células de la UES como "equipos", o al no mencionar a la organización Montoneros, de quien la UES era la expresión estudiantil. Por otra parte, construye una fuerte jerarquización en relación con el deber de recordar y testimoniar: "Festejamos la reaparición de Pablo Díaz y su devoción por la memoria". Pero esto se contrapone con la actitud de los demás sobrevivientes, que no hablaron. El libro comienza con la lista de los adolescentes desaparecidos ("Los chicos"), y abre el relato con el comienzo de la declaración de Pablo Díaz en la sala de Audiencias. Se divide en tres partes: "Crecer en la tormenta", "La noche" y "La memoria". En la primera parte es donde se describe la cotidianidad de estos adolescentes y se los ubica en el contexto político de los años setenta. El libro inicia con la declaración de Pablo y se presenta como un testimonio que acompaña el del sobreviviente. La segunda parte describe en detalle la vida de los jóvenes durante su cautiverio"* (Lorenz, 2003: 10)

12 Tanto el libro como la película fueron presentados al público en 1986, luego del testimonio otorgado por Pablo Díaz en el juicio a las juntas militares.

13 El 26 de septiembre de 1988 fue exhibida en la televisión abierta en un canal privado. Fue vista por unos tres millones de argentinos, uno de los más altos ratings en la televisión argentina, sólo superado por las imágenes de la llegada del hombre a la Luna y el mundial de fútbol.

14 Emilce fue secuestrada en la madrugada del 17 de septiembre de 1976 en su casa de La Plata y detenida-desaparecida una semana en el Centro Clandestino de Detención "Arana" (CCD Arana), luego en la Comisaría de Valentín Alsina y en la Brigada de Investigaciones de Quilmes. El 21 de enero de 1977 fue puesta a disposición del Poder Ejecutivo Nacional (PEN) en la cárcel de Villa Devoto. El 20 de abril de 1978 fue liberada en un régimen de libertad vigilada. Emilce era militante estudiantil durante los años '70 participaba orgánicamente de la Unión de Estudiantes Secundarios. Desde finales de la dictadura militar y hasta el momento de la entrevista es militante por los Derechos Humanos en Mar del Plata y colaboradora científica del Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF). Es matemática y doctora en Bioingeniería y docente universitaria. Es Secretaria Académica en la Universidad de Mar del Plata, y funcionaria del Ministerio de Educación de la Nación. Emilce testificó en varios juicios contra represores desde 1986 hasta la actualidad en Argentina y España. Entrevista realizada por Memoria Abierta para el 30 aniversario de la Noche de los lápices: http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/noche_lapices.php. Información y testimonio en: Memoria Abierta, *Testimonio de Emilce Moler*, Buenos Aires, 2013.

asesinato en manos de la Triple A de “Patulo” Rave, dirigente de la UES en diciembre de 1975. Dando solamente un ejemplo de cómo se vivía la escalada represiva de la cual ellos y ellas - militantes políticos¹⁵ - eran conscientes, hace alusión a un clima de época donde la toma del poder por las fuerzas armadas era en aquel contexto una crónica de un golpe anunciado. En palabras de Emilce: *“éramos absolutamente conscientes del contexto político nada nos era ajeno. El asesinato de Patulo me marcó que venían por nosotros independientemente de la edades, éramos enemigos políticos”* (Testimonio Emilce Moler, Memoria abierta, 2013).

Se estima que hay 340 estudiantes secundarios detenidos-desaparecidos¹⁶, haciéndose evidente que uno de los focos principales de la acción represiva se encontró planificadamente direccionado hacia los movimientos juveniles protagonistas de la escena política.

Es importante tener en cuenta que la militancia de los y las estudiantes se encuentra totalmente invisibilizada tanto en el libro como en el filme. Por la forma en que ha sido contado el relato sobre la noche del secuestro y su justificación representa un gran ejemplo de una narrativa más amplia, a la que se ha denominado el “mito de la inocencia” o “la víctima inocente”, cuya característica más destacable es haber silenciado la pertenencia política y, en especial, su afiliación a las organizaciones armadas revolucionarias vigentes en aquella coyuntura política (Raggio y Salvatori, 2012). Un intento para explicar el desarrollo de aquella narrativa es enmarcarlo en lo que Valeria Manzano periodizó como el tercer momento de “transición democrática”. Este relato emerge en un contexto político donde se enfrentaba a otras dos formas de leer y narrar el pasado reciente: la “teoría de la guerra”¹⁷ sostenida por los militares, y la “teoría de los dos demonios”¹⁸, sostenida por el gobierno radical. La idea de una “víctima inocente” tuvo una enorme potencialidad en poder rebatir ambas teorías, no confrontándose ideológicamente, sino por las pruebas que los testimonios de los sobrevivientes aportaron para demostrar lo sucedido. Como sostiene Raggio, lo que este relato revela es lo feroz de la violencia represiva frente a la extrema vulnerabilidad de las víctimas (Raggio y Salvatori, 2012). Es importante pensar esta “vulnerabilidad” e “inocencia” desde la lógica de lo

¹⁵ Agrupaciones de estudiantes secundarios en acción durante el periodo en cuestión: Unión de Estudiantes Secundarios (UES)- vinculada a Montoneros/ Juventud Guevarista (JG) vinculada al Partido Revolucionario de los Trabajadores/ Federación Juvenil Comunista (FJC) ligada al Partido Comunista Argentino/ Juventud Socialista (PS)/ Grupo de Estudiantes Socialistas Antiimperialistas/ Juventud Radical Revolucionaria (JRR).

Los y las estudiantes secundarios que son representados en la película y que se especifica su detención el día 16 de septiembre de 1976 son: Claudio de Acha, María Claudia Falcone, Francisco López Montaner, Horacio Ungaro, Daniel Racero, María Clara Ciocchini. Días más tarde es secuestrado Pablo Díaz.

¹⁶ Información extraída del Centro de Archivo y Documentación disponible en el Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado.

¹⁷ La “teoría de la guerra” expulsaba a la comisión de delitos a los ejecutores de la represión en tanto se encontraban en cumplimiento de su deber enfrentado una “justa batalla contra la subversión”, esta noción toma cuerpo con la Ley de Obediencia debida. La Ley de Obediencia Debida n.º 23.521 fue una disposición legal dictada en Argentina el 4 de junio de 1987, durante el gobierno de Raúl Alfonsín, que estableció una presunción respecto de que los delitos cometidos por los miembros de las Fuerzas Armadas durante el Terrorismo de Estado y el dictadura cívico militar no eran punibles, por haber actuado en virtud de la denominada “obediencia debida” -concepto militar según el cual los subordinados se limitan a obedecer las órdenes emanadas de sus superiores. ver: Raggio, Sandra y Salvatori, Samanta, Efemérides en la memoria: 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre: propuestas para trabajar *en el aula*. Coordinado por Sandra Raggio y Samanta Salvatori, Homo Sapiens Ediciones. Rosario, 2012. Pág. 146.

¹⁸ “La teoría de los dos demonios” responsabilizaba a los jefes de ambos bandos- militares y guerrilleros- de la violencia desatada, el Prólogo de la primera edición del Nunca Más representa un claro ejemplo en lo que se refiere a la naturalización y aceptación que se le dio a esta teoría en especial por parte de la opinión pública.

apolítico negando la posibilidad de analizar al sujeto juvenil como un sujeto político comprometido con un contexto histórico de participación y lucha.

En relación al proceso de transmisión acerca del Terrorismo de Estado y los diferentes vehículos de la memoria, Federico Lorenz llevó a cabo un interesante análisis del libro, la película y la conmemoración de la “Noche los lápices” en las escuelas. Como expone el autor, desde la derrota en la guerra de Malvinas hasta la asunción del gobierno de Raúl Alfonsín y los primeros años de gobierno democrático existieron fuertes disputas por el sentido y la interpretación acerca de lo que había ocurrido en la Argentina. El eje del discurso del movimiento de derechos humanos se concentró en las demandas de verdad y justicia y en un paulatino reemplazo de la consigna de “aparición con vida” que había predominado durante los años de la dictadura (Lorenz, 2003). Los organismos de Derechos Humanos debieron enfrentar una propaganda dictatorial que tendió a concentrar en los jóvenes tanto los extremos de la perversidad de la subversión como la propensión a caer bajo la influencia de ideologías extremas. Los reclamos de los familiares acerca del paradero de sus hijos/hijas eludieron cuidadosamente¹⁹ las causas que habían originado la desaparición, con la vuelta a la democracia, la voluntad de señalar la magnitud de los crímenes cometidos por la dictadura llevó a enfatizar los rasgos de “inocencia” de las víctimas (Lorenz, 2003).

Como se expuso anteriormente, la definición del “subversivo” estaba orientada tanto a diseñar modelos educativos a futuro (estrategia discriminadora) como a rastrear y perseguir a aquellos comprometidos en actividades contrarias al régimen (estrategia represiva), notoriamente jóvenes vinculados a agrupaciones estudiantiles o políticas, las más fuertes de ellas la UES y la Juventud Guevarista (JG). El relato del/la joven como una persona inmadura no adulta propensa a errar en toda decisión caló muy hondo en la sociedad y en los medios de comunicación, surgió una gran crítica que apuntaba a los sectores medios y al descuido frente a ciertos temas por un supuesto abandono de los deberes como padres y educadores. El resultado es el joven arrastrado a los extremos, actor de la violencia y objeto de la represión y, por ende, víctima de su inexperiencia juvenil. Análisis sobre la juventud que muestra personas incompletas en su desarrollo y carentes de elementos “políticos y culturales” para encauzar sus ideales.

Frente a esta coyuntura, Lorenz sostiene que politizar la discusión planteando el compromiso de las víctimas era compleja: se corría el riesgo de que esa reivindicación fuera asociada con las organizaciones armadas y sus prácticas violentas. La voluntad de dejar atrás una época marcada por la violencia, se tradujo en una caracterización mucho más ética. En este espacio, la figura de las víctimas perdió sus aristas políticas frente al realce de sus cualidades morales (Lorenz, 2003). El relato construido en torno a La Noche de los Lápices concentraba elementos que la transformaron en uno de los símbolos/emblemas de la represión. Prevalcían las descripciones que mantenían la inocencia no sólo jurídica sino también política, pero con la virtud de asociarlos/as a un reclamo ético

¹⁹ Lorenz hace hincapié en la excepción de la Asociación Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas en cuanto al reclamo y la importancia de la filiación política de las personas detenidas-desaparecidas.

y moral, lo que sería clave a la hora de analizar el pasado reciente sobre todo en los espacios educativos²⁰(Lorenz, 2003).

Como sostienen Lorenz y Raggio tanto la película como el libro presentan una serie de dificultades para analizar el periodo desde las representaciones descontextualizadas que ambas proponen. La centralidad del BES en la lucha de los y las estudiantes detenidos/as- desaparecidos/as aísla totalmente sus reclamos del contexto político en el cual se encausa la participación y el compromiso del colectivo; la desproporción entre el castigo y la “actividad” exhibida como causa limitan la apropiación del mensaje de lucha. De esta manera, el relato dificulta la ubicación histórica de los sucesos que se vuelve sumamente necesaria para la incorporación al pasado de los/las estudiantes y la interpretación del proceso histórico. En aquel momento de transición democrática lo que se buscó fue instalar el “mito de la inocencia” consolidando el modelo de denuncia, haciendo hincapié en lo monstruoso de los crímenes por sobre la discusión de la situación histórica y política nacional e internacional que creó el contexto para que estos crímenes fueran posibles.

Los lugares de la memoria

En este apartado nos proponemos pensar en la escuela como caja de resonancia de las relaciones sociales y como parte de un contexto social y político más amplio, y de pensar las dificultades o problemáticas hasta el momento interpretadas, en relación a la transmisión del pasado reciente, y del terrorismo de Estado en relación a los proyectos políticos en disputa. Algunos autores coinciden en destacar la dificultad del trabajo con temas vinculados a la memoria desde la escuela. Más allá de que se incorporen como contenidos curriculares, se piensa que “(...) *en los espacios escolares prevalece una memoria aproblemática, memoria complaciente, paralizante, oficial y acrítica. Las políticas oficiales de memoria y la transmisión desde tonos sagrados y absolutos resultan en una cristalización de imágenes acerca del pasado (...)*” (Aretuna, Gonzales, Olivera, Castro, 2010: 5). Es desde la cristalización desde donde se crean los “lugares de la memoria”, definidos por Silvia Finocchio como “*símbolos luminosos en los que se encara la memoria: fiestas, emblemas, monumentos, libros, museos, entre otros*” (Finocchio, 2007: 253). La escuela parte de (y construye) esos símbolos para trabajar la memoria, pero no puede salir de ellos ni de la esencialización que de ellos se hace a medida que transcurre el tiempo. Finocchio hace un análisis interesante sobre estos “lugares de la memoria” tomados por la escuela para trabajar el terrorismo de Estado en Argentina. Para la autora, la Plaza de Mayo o “Plaza de las Madres”, el filme *La noche de los lápices* y el libro

²⁰ Para abordar esta representación de los jóvenes victimizados es interesante tener en cuenta el análisis planteado por Mariana Chaves en relación al “campo de representaciones de la juventud” una de ellas es: “*El Joven como ser victimizado: aquel que no tiene capacidades propias será una víctima del acontecer social. Asimismo aquel que es todo en potencia, en posibilidad, pero que no puede SER porque no lo dejan, es aplastado, es dominado, está absolutamente oprimido, ese también será visto como víctima. Y hay un tercer espacio de la representación del joven víctima y es la justificación de los actos que entran en conflicto con la ley, la justificación de rupturas o quebrantos de la ley por su posición social de víctimas del sistema. A la víctima se suele acercarse desde la «comprensión» y la lástima, no desde el reconocimiento legítimo. O la representación del Joven como ser rebelde y/o revolucionario: es la cualidad de joven como estado biocronológico lo que le otorga la capacidad de rebeldía y revolución, siendo de la adolescencia el ser trasgresor, enfrentarse a todos —parece ser que hay un desorden hormonal (pubertad) que posibilita un desorden social—. La tarea de la transformación social, la oposición o la protesta son su DEBER SER: ésa es la tarea de la juventud, el rol que cumplen en la sociedad y deben cumplir ese papel mientras sean jóvenes, si no lo hacen serán acusados de ineptos, de no cumplir su papel histórico predeterminado*”. (Chaves, 2005:16).

Nunca más constituyen tres de estos lugares desde donde la escuela abordó el terrorismo de Estado, pero que no lograron ser traducidos más que en gestos de condena hacia ese terrorismo. Como intentamos desarrollar en el apartado anterior a partir del análisis sobre el filme “*La noche de los lápices*”, notamos que la escuela logra incorporar el trabajo con el terrorismo de Estado a través de estos “lugares” pero, ignorándolo en muchos casos o evitándolo en otros, omite reflexionar sobre las discusiones que desde hace 20 años se vienen realizando sobre los elementos tomados como “lugares” y sobre los conceptos que desde esos lugares se desprendieron -por ejemplo la idea de la “víctima inocente”.

Es necesario reconocer, de todas maneras, que a partir del cambio de las políticas públicas de memoria y la incorporación de los temas de memoria como parte de la currícula obligatoria tanto en nivel primario como en nivel secundario, la escuela logró incorporar nuevos debates y en muchos casos la idea de la “víctima inocente” no se reproduce. Sin embargo, a partir del contacto con los y las estudiantes durante las visitas guiadas al Parque, desde el Equipo de Educación notamos que sigue siendo una dificultad para las escuelas la representación de la vida y las prácticas políticas de las personas desaparecidas y la explicación de las razones por las cuales el gobierno militar persiguió y desapareció sistemáticamente.

A partir de todo lo expuesto, creemos que resulta necesario, y a la vez es un desafío, que la escuela se vuelque hacia nuevos lugares desde los cuales interrogarse sobre el terrorismo de Estado. Estos lugares pueden ser los sitios de memoria. Siguiendo a Aretuna, Gonzalez, Olivera y Castro, lo interesante de las experiencias educativas en sitios de memoria es que implican una confrontación entre la realidad de los hechos y la representación que las personas se habían formulado sobre esos hechos. Partir de ese “contacto directo” con los sucesos, y de las sensaciones intensas que ese contacto genera, permite otro tipo de características en la intervención educativa, que pueden enriquecer y fortalecer el pensamiento de los y las estudiantes, e incluso la formulación de preguntas y discusiones que quizás en otros contextos no aparecerían. Para ellos y ellas *“la vivencia en el lugar de memoria, junto con la posibilidad de recorrer simbólicamente los intersticios dolorosos o fecundos del pasado equivale, o al menos permite, explicarse -por sí mismo- los fragmentos desarticulados que desencadenadamente forman y hacen su vida en el presente (...) es el propio sujeto que aprende quien elabora una “historia” que contar, es su palabra la que se organiza de un modo nuevo bordando lentamente otra significación sobre su pasado/presente”* (Aretuna, Gonzales, Olivera y Castro, 2010: 10)

En coincidencia con estos planteos, creemos que los sitios de memoria pueden pensarse como territorios desde los cuales se pueden construir nuevas formas de la memoria. Sin dejar de resaltar lo fundamental que resulta el trabajo con la historia reciente desde la escuela, pero reconociendo las dificultades que tiene la escuela como institución para cuestionar ciertos mecanismos esencializadores de la memoria, consideramos que el tránsito por los sitios de memoria puede ser un puntapié para romper con las ideas estandarizadas acerca del pasado reciente. La observación de las esculturas, el recorrido por el Monumento y la contemplación de los nombres de los y las detenidos/as-desaparecidos/as logran abrir interrogantes, generan contradicciones en cada visitante

que permiten la elaboración de nuevas preguntas, incluso preguntas que muchas veces no se pueden formular en otros espacios. Muchas de las preguntas que son formuladas o pensadas por los/as visitantes no logran tener una respuesta acabada durante el recorrido, lo que permite también que las personas puedan llevarse interrogantes para seguir elaborándolos en otros espacios. Así, a través de la visita a un sitio de memoria, se pueden elaborar formas propias de contar los sucesos, y las reflexiones que allí se desarrollaron también pueden permitir generar nuevas ideas para pensar el presente. Esto ocurre especialmente, creemos, con los/as jóvenes nacidos ya en democracia, para los/as que el terrorismo de Estado forma parte de un momento de la historia. A través de la experiencia que implica transitar por un sitio de memoria, esta historia puede corporizarse y así adquirir nuevos sentidos en el presente.

Debates y puntos en común: la educación en sitios de memoria

Hector Schmucler, reflexionando sobre la relevancia de los sitios de memoria, pone el énfasis en que los espacios por sí solos no recuerdan nada, sino que son las personas las que le hacen decir algo a los espacios. De la misma manera, para él, un mismo espacio puede significar diferentes cosas de acuerdo a quién sea la persona que está pensando ese espacio. En sus palabras, *“lo recordado es mucho más que el lugar (...) el lugar se vuelve poco importante, salvo como ocasional instrumento para desencadenar una memoria”* (Schmucler, 2006: 5,6), por lo que la lucha por recuperar los espacios no debería ser más importante o sobrepasar a la lucha por la memoria.

16 Desde otro punto de vista, Lila Pastoriza plantea que *“los “sitios históricos” que son testimonios materiales, como es el caso de la ESMA, contribuyen al conocimiento de los hechos y funcionan como denuncia, prueba y evidencia de lo ocurrido. Este es el primer motivo para rescatarlos y preservarlos. No es el único. Su potencial de transmisión es enorme y el resultado depende de cómo se los use (...)”* (Pastoriza, 2004: 90).

Para comprender este tipo de debates y darles un sentido, Jelin y Langland (2003) van a analizar los procesos sociales por los cuales un espacio físico deviene en “lugar”, con significados cargados de sentidos y de sentimientos para los sujetos que los vivieron. Este otorgamiento de sentidos no es azaroso, sino que depende de la agencia de los grupos que propongan ese proyecto, los “emprendedores de la memoria”, quienes en el presente van a vincular su accionar con un pasado y con un mensaje para el futuro, a transmitir a las nuevas generaciones. Esto hace que los sentidos atribuidos a un lugar no sean en forma individual, sino que representen a un colectivo. Además, estos espacios siempre implican procesos de lucha política por parte de quienes los proponen, ya que generan disputas con otros sectores de la sociedad sobre los significados a atribuir a ese espacio.

Las autoras van a distinguir dos tipos de espacios. Por un lado, aquellos espacios físicos en los cuales ocurrieron acontecimientos y prácticas represivas en el pasado reciente, que se convierten en lugares de luchas entre quienes intentan transformar su uso y borrar las marcas de ese pasado y entre quienes quieren utilizar esas marcas para convertirlas en vehículos de memoria. Por otro lado, aquellos espacios físicos que intentan honrar y conmemorar eventos y acciones del pasado, por ejemplo emplazando monumentos o memoriales, pero que no son espacios en los que ocurrieron los

eventos a los que aluden esos memoriales. Estos espacios tampoco eluden las discusiones sobre el sentido que se les atribuye, siendo siempre posible que ese sentido varíe de acuerdo a quién sea que lo represente. Más allá de esta posibilidad y de la comprensión acerca de los espacios como vehículos que permiten desencadenar la memoria, consideramos que estos lugares son de suma relevancia, ya que su creación o recuperación representan la lucha de los organismos de derechos humanos por más de 30 años, una lucha no sólo por las marcas territoriales sino por la reflexión sobre el pasado para poder construir la memoria, la verdad y la justicia.

Más allá de las discusiones sobre la importancia que tiene la creación de sitios de memoria creemos que la pregunta por las formas en las que se trabaja desde los sitios es la más relevante y la que genera perspectivas interesantes para pensar el futuro. Al respecto, Schmucler va a decir *“la anamnesis es la búsqueda a través de la memoria de alguna explicación, y la pregunta por el “qué”, que satisface esa zona, se vuelve una pregunta por el “cómo”. Me parece que este es el nudo central que nos conmueve y que debería ser el camino de una búsqueda incesante”* (Schmucler, 2007: 29).

Por su parte, Pastoriza piensa que *“un espacio/museo sobre el terrorismo de Estado debe transmitir qué fue, en qué consistió ese fenómeno, y brindar todos los elementos que ayuden a entender cómo se gestó y qué lo hizo posible”* (Pastoriza, 2004: 90). Desde el Equipo de Educación también se piensa que la pregunta por el “cómo” es la más relevante y es desde ahí que se plantean las actividades pedagógicas. La historización y contextualización, la ampliación del análisis a otros contextos latinoamericanos y/o mundiales, el intento de comprender los objetivos detrás del accionar terrorista, la reflexión sobre los sectores de la sociedad que acompañaron y se vieron beneficiados

17

por el terrorismo de Estado, entre otros temas, son los que se intenta abordar desde la propuesta educativa, fomentando la comprensión del terrorismo de Estado en su conjunto. En este punto otra discusión a la que refiere Pastoriza en su texto es relevante: si los sitios de memoria tienen que “representar” el terrorismo de Estado a través de la reconstrucción del “horror” que se desplegó o si, por el contrario, el énfasis tiene que estar en estimular la “reflexión” sobre el terrorismo de Estado, sus antecedentes y consecuencias. Consideramos, siguiendo a Pastoriza, que *“(…) la reconstrucción del horror como eje siempre arriesga dejar afuera a un visitante anonadado y sin palabras, mientras las representaciones abiertas que combinan información con elementos de fuerte simbolismo buscan incluirlo y estimular su participación”* (Pastoriza, 2004: 90). Así, las propuestas educativas desde el Parque de la Memoria no ponen el eje en la tortura y los vejámenes sobre la integridad física y psíquica de los y las detenidos-desaparecidos, sino que, sin dejar de mencionar las violaciones a los derechos humanos cometidas, nos centramos en comprender cuál era la intencionalidad detrás de esas violaciones y cómo fue posible que se llevaran a cabo desde el Estado. Consideramos que el Parque puede ser un lugar desde donde correr el eje del “horror” para pasar a la reflexión. Al no ser este en un espacio que funcionó como Centro Clandestino de Detención, en la experiencia del recorrido no aparecen las marcas de la violencia, por lo que permite que las preguntas vayan más allá de las torturas y sus formas para poder pensar otras dimensiones de este proceso.

Taller: “Pensar es un hecho revolucionario”

El taller “Pensar es un hecho revolucionario”²¹ surge en el año 2012 como parte de las propuestas educativas que ofrece el Parque de la Memoria a escuelas primarias y secundarias, que quieran profundizar sobre las historias de vida y los contextos históricos y políticos vinculados al Terrorismo de Estado. Este taller surge como parte de la identificación del Equipo de Educación de la necesidad de profundizar sobre las identidades políticas, la cotidianidad, los gustos, intereses y modos de vida de los nombres que aparecen en el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado.

A partir de la experiencia práctica de las visitas guiadas, el equipo de Educación fue identificando que la amplia mayoría de los discursos con los que los y las estudiantes llegaban al Parque definían al desaparecido/da casi todas las veces como aquel/la “*que piensa distinto*”, y otras veces como “*los que no se podían expresar libremente*” o incluso “*los políticos*”. Cuando en la introducción a la visita guiada los y las educadores/as indagan sobre otros significantes referidos al “pensar distinto”, esta definición es poco precisa y muchas veces las razones de la persecución política aparecen como aleatorias o arbitrarias. Frente a la pregunta de quiénes eran o qué hacían las personas que luego fueron perseguidas o desaparecidas, aparecen la censura vinculada a las producciones de artistas, periodistas o a lo sumo la persecución a “los políticos” pensados como aquellas personas que ocupan cargos institucionales en el Estado. Consideramos que ubicar los motivos de la desaparición o asesinatos de personas por el terrorismo de estado con los “pensamientos diferentes” es un gran avance en comparación con la idea, cultural y escolarmente construida, de la “víctima inocente”, ya que le da un lugar de agencia a las personas desaparecidas y le otorga sentido a sus ideas.

18 Entendemos como conflictivo que la escuela no pueda asumir el carácter eminentemente político que tienen el pasado reciente y las víctimas del terrorismo de estado, las cuales no sólo “pensaban distinto” sino que para esto tenían un alto grado de organización y una larga experiencia en la defensa y conquista de derechos (organización escolar, sindical, afiliación a partidos políticos, organizaciones guerrilleras, entre otras).

En el mismo sentido el discurso predominante de los y las estudiantes define y repudia la última dictadura cívico-militar por las violaciones a los derechos humanos, los hechos autoritarios y violentos. Sin embargo, este discurso aparece deshistorizado, sin antecedentes claros, como un hecho espontáneo. Podríamos decir, retomando a Pereyra, que los y las jóvenes representan la última dictadura como “un rayo en el cielo sereno”, sin tener en cuenta la conflictividad social y política previa (Pereyra, 2006).

Para poder comprender estos discursos desde su complejidad, enmarcamos estos significados en lo que Higuera Rubio define como el *sentido común*, “*dado que han sido interiorizados por los chicos a lo largo de su vida y ahora ellos encuentran que están presentes de manera repetitiva en sus conversaciones con los adultos, compañeros o en los medios masivos de comunicación*” (Higuera Rubio, 2010: 172). Este sentido común, tiene como consecuencias que la idea de la política, o más aún, de los y las “perseguidos” está asociada a quienes se destacaban por su oficio, pero pocas, o

²¹ El taller retoma el título de una de las obras emplazadas en el Parque desde el 2009, de Marie Orensans, quien graba sobre una inmensa placa de metal, la frase “Pensar es un hecho revolucionario”.

casi ninguna vez, se identificaba a la gran parte de los y las desaparecidos/as con su origen obrero²² o estudiantil.

El taller “Pensar es un hecho revolucionario” retoma esta ausencia o silencio, y se propone poder recuperar esas identidades invisibilizadas. Como hemos desarrollado previamente, las ausencias o silencios de las adscripciones políticas de los y las desaparecidos/as o la descripción de las “víctimas inocentes” tal como lo analiza Manzano (2011) surgen en el periodo de la transición democrática, como estrategia para instalar el modelo de la denuncia de la violencia del Estado por sobre la discusión de la situación histórica y política que se dio en el contexto de consolidación del terrorismo de Estado.

Entendemos que esta problemática, en la actualidad, se enmarca ya no en el contexto de la transición democrática, sino en la relación entre memoria y escuela y en las dificultades de encontrar una manera de narrar el pasado reciente con las características políticas específicas de las décadas del 60 y 70, con definiciones de lo político alejadas de los contextos que muchos jóvenes viven hoy. Siguiendo a Higuera Rubio, los procesos de socialización del pasado reciente estuvieron atravesados por diferentes marcos de representación del pasado, muchos de ellos en disputa, que hoy se representan en el sentido común como discursos yuxtapuestos: hoy coexisten la versión maniquea sobre la violencia política de los años 60 y 70, las justificaciones a las decisiones del gobierno militar y las denuncias a las violaciones de los derechos humanos.

El taller “Pensar es un hecho revolucionario” fue un proceso de construcción de una propuesta, aun abierta, para poder abordar esta problemática entre la escuela y los contenidos del pasado reciente.¹⁹ Primero tuvo una etapa de indagación que se enfocó en la búsqueda y en las lecturas de muchas historias de vida y algunos materiales que abordan esta temática, con la motivación de conocer cuál era el estado de la cuestión. Este trabajo, enriquecido por los aportes del equipo de Investigación del Parque de la Memoria, nos permitió tener un corpus grande de datos y materiales para poder pensar qué historias seleccionar, así como cuál era el modo de presentarlas, cuál tenía que ser la voz de los relatos. Cabe aclarar que el equipo de Educación venía trabajando con historias de vida previamente, sobre todo para el mes de Septiembre, en el que se realizaban las actividades sobre la “Noche de los Lápices”. En esa ocasión se intervenía el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado con las historias de los y las estudiantes secundarios identificados hasta el momento en la Nómina.

De este proceso, se definieron algunos de los ejes de interés sobre los cuales seleccionar las historias y narrarlas, en función de visibilizar lo invisible: las historias de trabajadores y trabajadoras, de jóvenes, de estudiantes secundarios y terciarios, universitarios, de referentes sindicales y estudiantiles, de historias de desaparecidos de la Ciudad de Buenos Aires, de otras provincias del interior del país, y otros países -en la última versión del taller incluidas historias de desaparecidos/as en el marco del Plan Cóndor. Los ejes clave para poder armar las historias, algunas más largas que otras en función de la información encontrada, tuvieron que ver con poder dar cuenta de las identidades y adscripciones políticas de cada uno y cada una en el marco de la diversidad y variedad

²² Según los datos del Nunca Más, los porcentajes de desaparecidos por ocupación eran los siguientes: Obreros 30%, Estudiantes 21, 5%, Empleados 17,9%, Profesionales 10,7%, Docentes 5,7% entre los más significativos.

de formas de participación política que se desplegaron durante los 60 y 70 y narrar algunos hechos de la vida cotidiana (intereses, gustos, espacios de estudio y trabajo, entre otros). Esta propuesta se enmarca, en la intención de poder acercar esas historias a la cotidianeidad de los y las jóvenes que las leerán, en ver los puntos de contacto que tienen estas historias a modo de poder construir puentes entre el pasado y el presente.

En una segunda instancia, la preparación del taller, implicó pensar una estrategia para poder relacionar las historias con el Monumento, y propiciar un momento de reflexión sobre las mismas, en clave de reconstruir la vida cotidiana de las personas cuyos nombres están presentes en el Monumento y evidenciar los proyectos políticos antagónicos que se enfrentan en la última dictadura. Para acercarnos a esos objetivos, pensamos dos talleres diferenciados en función de los ciclos educativos (primario y secundario).

Con respecto al taller del nivel primario, a partir de la selección de algunas historias de vida que, por su densidad, complejidad y extensión, eran más propicias para estudiantes de primaria, definimos un corpus de palabras clave, conceptos y contenidos trabajados en la visita guiada que permitieran relacionar las historias de vida con algunas características más generales del proceso histórico, de los proyectos políticos en disputa en el marco del terrorismo de Estado. Estas palabras (imantadas) son recibidas por los grupos después de la recorrida por el Monumento, la lectura de las historias de vida, y la localización de esos nombres en el Monumento. Cada grupo tiene que leerlas para poder luego elegir y ordenar de un lado y del otro de una pizarra, las ideas en disputa: el terrorismo de Estado/dictadura por un lado y por el otro las acciones e ideas de los y las desaparecidos/as. Sabiendo de la simplificación de pensar en términos exclusivamente de oposición, la dinámica busca poder pensar en términos de contradicción, exclusión, conflicto. El trabajo que llevaron a cabo los y las estudiantes en grupo en el espacio de taller se puso en común, proponiendo que cada grupo narre aquella historia que trabajó durante la actividad y que luego fundamente la elección de esas palabras y su organización en la pizarra.

A la hora de pensar en el taller para nivel secundario, tuvimos en cuenta que los y las estudiantes tienen otro recorrido en el trabajo sobre historia reciente, sobre conceptos vinculados al terrorismo de Estado, la democracia y sobre derechos humanos, y hasta otro contacto con experiencias de militancia. Por esta razón, las historias de vida seleccionadas y confeccionadas son un poco más extensas, con más datos y densidad de la información. Asimismo, se seleccionaron un conjunto de palabras clave acordes a esas historias, que permitieran recorrer la relación con algunos procesos históricos presentes en el Monumento como el Cordobazo, el período democrático del 73 – 76 y la represión por parte de la Triple A, entre otros. Este taller además, se diferencia, porque suma algunas imágenes -fotografías documentales que colocan a los sujetos en los espacios de lucha y resistencia: las fábricas, la calle, las escuelas la época- para enriquecer la reflexión en los grupos. Con una dinámica similar, luego del recorrido, en el taller seleccionan algunas de las palabras clave que reciben, y las analizan junto con las imágenes y las historias de vida. Esta selección es volcada en un espacio en la pizarra, donde se expone al resto de los grupos.

El taller ha sido parte de un proceso de reformulación en base a las dificultades que implicaba la lectura de las historias a lo largo del recorrido por el Monumento (al aire libre y de los más de 300 metros de caminata). También fueron redefinidos los tiempos de lectura grupal y de puesta en común a lo largo del taller, las consignas y hasta la adecuación de la redacción de las historias de vida, la incorporación de otras historias, entre otros. Este proceso de reajuste es parte de la perspectiva de evaluación permanente de la práctica que tiene el Equipo de Educación.

Palabras finales

Luego del recorrido de este trabajo, nos proponemos bosquejar algunas de las características, dificultades y potencialidades del taller “Pensar es un hecho revolucionario” y aproximarnos a algunas conclusiones. En primer lugar nos parece central pensar la potencia de esta actividad en relación al “lugar” Parque de la Memoria, pero sobre todo a partir del recorrido por el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, como fue abordado en apartados anteriores. A lo largo de las visitas, de las reflexiones del Equipo y sobre todo en el taller, el Monumento tiene un especial impacto entre los y las estudiantes. El recorrido de cada una de las estelas es acompañado casi invariablemente por la admiración, el silencio, las preguntas y la búsqueda de conexiones entre las historias de los y las niños, niñas y jóvenes con los nombres y datos que ven (sobre todo los y las más chicos buscan su nombre, o el de algún/a compañero/a, buscan su edad, etc.). El recorrido por las cuatro estelas deja al descubierto la sistematicidad del plan de desaparición de personas, la capacidad del Estado de ejercer esa violencia y la importancia de poder recordar “todo eso”, de vencer el olvido. En palabras de cada grupo, antes del recorrido no estaba tan clara “la cantidad” de desaparecidos/as, y luego del mismo aparece el interrogante por el “por qué” fueron desaparecidos/as o dónde están los cuerpos. Como decíamos en un apartado anterior refiriéndonos al trabajo de Aretuna, Gonzalez, Olivera y Castro (2010), este es el momento donde se confrontan la realidad de los hechos y la representación que los y las visitantes se habían formulado sobre esos hechos.

Lejos de conectarse necesariamente con los mecanismos específicos de la tortura, el Monumento deja abiertos una serie de interrogantes nuevos y deja fuera de cuestionamiento el carácter de la violencia del terrorismo de Estado, más allá de las representaciones y significados específicos y particulares. Tal como señalan Jelin y Langland (2003) y Pastoriza (2004), los sentidos de los “lugares de la memoria” no son azarosos sino que forman parte de las acciones de quienes los propusieron, en este caso el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado en el Parque de la Memoria, como significados colectivos y en pugna. Asimismo, la *intencionalidad pedagógica* del Monumento, es aprovechada como punto de partida para generar otros interrogantes más complejos que pueden ir más allá del sentido común antes descrito, apuntando a las causas y contextos de la desaparición forzada. Esta reflexión tampoco es azarosa ni espontánea sino que es producto de la actividad educativa planificada a partir del encuentro de los y las estudiantes con las historias de vida, las que nos aportan experiencias, intereses, gustos, formas de vida y elecciones políticas. Podemos decir que el reconocimiento de esas identidades permite construir un puente entre el

pasado y el presente y que incluso enriquece la lectura del contexto histórico que el Monumento propone, por ejemplo, a partir de los datos que suman historias de jóvenes víctimas del Cordobazo. A lo largo de la experiencia de los talleres, encontramos algunas dificultades como la de reponer, sobre todo a niños y niñas de la escuela primaria, muchos de los hechos históricos presentes en las historias, así como muchos de los conceptos presentes en los nombres de las agrupaciones políticas que aparecen escritas en las historias de vida (peronista, guevarista, revolucionario). Por otro lado, a la hora de pensar la consigna y de volver en palabras la forma de nombrar los proyectos políticos en disputa, nos encontramos con la dificultad de que no hay “una sola manera de nombrar” aquello que se oponía al terrorismo de Estado, incluso ya no podemos pensar sólo en términos de “oposiciones a la dictadura” sino que podríamos decir que la última dictadura cívico-militar se instala con la violencia que la caracteriza por los múltiples proyectos políticos que tenían desarrollo al interior de la clase obrera y estudiantil.

Por último, nos parece interesante dar cuenta de uno de los objetivos que apareció visible en el marco de la reflexión que fue parte de la realización de este trabajo, y que también es parte de los propósitos que tiene el taller “Pensar es un hecho revolucionario”, antes invisible para nosotras. No sólo nos proponemos intentar aportar desde las historias, cotidianidades e identidades, aquello que es silenciado en las memorias escolares, sino que también nuestra propuesta y recorte pretenden ser una interpelación a los y las jóvenes como sujetos políticos en el marco de su propia historia. Y este proceso es parte inevitable de las reflexiones del encuentro con la complejidad de un pasado que tiene que abrirse del sentido común, y proponerse como una “incomodidad” para poder entender el presente. Sin lugar a dudas poder llenar de contenidos y de voces el “pensar distinto” y poder pensar como hechos revolucionarios, es parte de ese camino.

BIBLIOGRAFIA

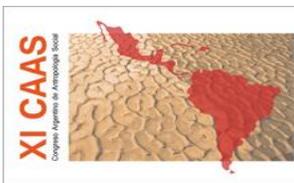
Alderoqui Silvia, “La educación en museos: teoría y práctica”. Ponencia presentada en el Museo Nacional de Bellas Artes, Noviembre 2008.

Areyuna Beatriz, Gonzalez Fabián, Olivera Alejandro y Castro Cristian: “La historia escolar y la memoria educativa”. En: Documento de trabajo *Memorias y narrativas juveniles sobre el pasado reciente. El espacio del aula como escenario de interlocución de memorias*. Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, Universidad Academia. Chile, 2010.

Chaves, Mariana, *Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Última década n°23, cidpa Valparaíso, diciembre 2005, pp. 9-32.

Consejo de Gestión del Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, *Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado*, Secretaría de Inclusión y Derechos Humanos, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2010.

Duhalde, Luis Eduardo, *El estado terrorista argentino*. Ediciones El Caballito. Buenos Aires, 1983.



Finocchio Silvia: “Entradas educativas en los lugares de la memoria”. En Franco M. y Levin F. (compiladoras) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Higuera Rubio, Diego Mauricio: “La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente”. Edición Libros libres. FLACSO Argentina, Buenos Aires, 2010.

Hobsbaum, Eric, *Historia del Siglo XX*. Traducción castellana para España y América: CRÍTICA (Grijalbo Mondadori, S. A.), Av. Belgrano 1256, Buenos Aires – Argentina, 1998.

Elizabeth Jelin y Virginia Langland, "Introducción. Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente", en E. Jelin y V. Langland (comps.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Madrid, Siglo XXI Editores, 2003, pp. 1–18.

Lorenz, Federico Guillermo, “Tómala vos, Dámela a mí” (***) *La Noche de los Lápices: el deber de recordar y las escuelas*. Este texto, en una versión reducida, fue publicado con el mismo título en Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (compiladores), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid-Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004.

Manzano, Valeria, *Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX*. Propuesta Educativa Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol 1 – Págs. 41 a 52.

Memoria Abierta, *Testimonio de Emilce Moler*, Buenos Aires, 2013.

23 **Pastoriza, Lila:** “La memoria como política pública: los ejes de la discusión”. En: Brodsky Marcelo, *Memoria en construcción: el debate sobre la ESMA*, Buenos Aires, La marca editora, 2005.

Pereyra, Ana, “Los estudiantes de hoy y el pasado reciente de la Argentina” en Revista Monitor nº 6, Ministerio de Educación, 2006. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro6/dossier5.htm>

Pineau, Pablo, Mariño, Marcelo; Arata, Nicolás, Mercado, Belén, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires, Colihue, 2006.

Raggio, Sandra y Salvatori, Samanta, *Efemérides en la memoria: 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre: propuestas para trabajar en el aula*. Coordinado por Sandra Raggio y Samanta Salvatori, Homo Sapiens Ediciones. Rosario, 2012.

Schmucler Héctor: “¿Para que recordar?”. En Seminario *Entre el pasado y el Futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2007.

Schmucler Héctor: “La inquietante relación entre lugares y memorias”. Conferencia presentada en el taller *Uso público de los sitios históricos para la transmisión de la memoria*. Memoria Abierta, 2006.