

# Educación, Memoria y Derechos Humanos

Orientaciones pedagógicas y recomendaciones  
para su enseñanza

## Proyecto Multinacional

“Memoria y Derechos Humanos en el Mercosur. Biblioteca y Materiales Didácticos”



Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación



Organización de los  
Estados Americanos

**Proyecto Multinacional**  
**“Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y Materiales Didácticos”**

# **Educación, Memoria y Derechos Humanos.**

Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza

Marzo 2010

Esta publicación fue desarrollada en el marco del Proyecto Multinacional “Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y Materiales Didácticos” coordinado por el Ministerio de Educación de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA). Las opiniones expresadas no son necesariamente las opiniones de la OEA, ni de sus órganos y funcionarios.

**Rosemberg, Julia**

Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza

**Julia Rosemberg y Verónica Kovacic.** - 1a ed. - Buenos Aires :

Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

40 p. ; 20x28 cm.

ISBN 978-950-00-0778-8

1. Educación. 2. Derechos Humanos. I. Kovacic, Verónica II. Título

CDD 323.07

Ministro de Educación de la Nación  
**Prof. Alberto Sileoni**

Secretaría de Educación  
**Prof. María Inés Abrile de Vollmer**

Subsecretaría de Equidad y Calidad  
**Lic. Mara Brawer**

Director Nacional de Cooperación Internacional  
**Lic. Miguel G. Vallone**

Coordinación General del Proyecto

**Lic. Miguel G. Vallone**

Coordinación Ejecutiva

**Lic. Ignacio Balard**

**Lic. Marcelo Federico**

**Lic. Analía Kim**

Coordinación Pedagógica

**Lic. Federico Lorenz**

**Lic. María Celeste Adamoli**

Elaboración de documento

**Julia Rosemberg y Verónica Kovacic,**

con la colaboración de **Mara Celeste Adamoli y Cecilia Flachsland**

# **Educación, Memoria y Derechos Humanos: Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza**

## **Índice**

<b>I. Presentación .....</b>	<b>7</b>
<b>II. Memoria y Derechos Humanos: las condiciones históricas de un nuevo problema pedagógico</b>	
1. La memoria y los Derechos Humanos en la segunda mitad del siglo XX .....	9
2. El pasado en el presente .....	10
3. La experiencia del terrorismo de Estado en Argentina .....	12
4. La construcción de la memoria en Argentina .....	13
<b>III. Hacia una pedagogía de la memoria</b>	
1. La transmisión del pasado argentino reciente: enseñar lo inenseñable .....	17
2. El problema de la transmisión generacional .....	18
3. El problema de la representación .....	20
4. El problema de la dimensión local .....	21
5. El problema de los Derechos Humanos en la actualidad .....	22
<b>IV. Recursos para la enseñanza</b>	
1. Trabajo con fuentes .....	24
2. Trabajo con narraciones .....	25
3. Trabajo con imágenes .....	26
4. Trabajo con testimonios .....	28
5. Trabajo con sitios de memoria .....	29
<b>V. Bibliografía .....</b>	<b>31</b>



## I. Presentación

Este documento surge como resultado de discusiones y reflexiones que provienen del trabajo sostenido del Ministerio de Educación de la Nación Argentina en el desarrollo de políticas educativas vinculadas a la educación, la memoria y los Derechos Humanos. Se propone, a partir de la experiencia del Programa Educación y Memoria de la Subsecretaría de Equidad y Calidad, organizar y poner por escrito algunas orientaciones pedagógicas y recomendaciones para la enseñanza de estos temas a partir de una serie de recursos.

El Programa Educación y Memoria tiene como objetivo principal consolidar una política educativa que promueva la enseñanza del pasado reciente mediante la elaboración y puesta a disposición de materiales y acciones de capacitación docente a nivel nacional. La concepción que el Programa propone en torno a los “temas del pasado reciente” es la de una serie de círculos concéntricos, que permitan reflexionar desde la experiencia argentina (anclada, a su vez, en distintas dimensiones generacionales, regionales y provinciales) hacia Latinoamérica y el mundo, en una relación de reciprocidad conceptual de ida y vuelta. Inscribe sus acciones en el marco general de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que en su artículo 3° señala que “la educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los Derechos Humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación”.

En particular, en consonancia con el artículo 92 de la misma ley, se elaboran y se proponen materiales de enseñanza para la efectiva inclusión de los contenidos curriculares mínimos comunes a todas las jurisdicciones, tales como la construcción de una identidad nacional desde la perspectiva regional latinoamericana (particularmente la región MERCOSUR); la causa de la recuperación de Malvinas; y el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia reciente. Estas acciones tienen por objetivo “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 este marco, que el Programa Educación y Memoria estuvo a cargo de la coordinación pedagógica del Proyecto “Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y materiales didácticos” con el auspicio de la Organización de Estados Americanos (OEA) [www.memoriaenelmercosur.educ.ar](http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar) que tiene entre sus principales objetivos potenciar las capacidades de los sistemas educativos para la formación democrática en los países del MERCOSUR y ofrecer herramientas de reflexión y capacitación.



Este proyecto permitió sumar discusiones y reflexiones en torno a los mejores modos de pensar en una pedagogía de la memoria que contribuya a formar ciudadanos críticos capaces de recordar y reflexionar sobre sus pasados para pensar sus presentes e imaginar futuros más justos.

La promoción de la enseñanza del pasado reciente se sostiene en la idea de que los Derechos Humanos son conquistas sociales, resultado de las acciones humanas y, en consecuencia, al transmitirlos se refuerzan las nociones de responsabilidad, participación e inclusión. Es desde la educación -entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro- que es posible invitar a los jóvenes a reflexionar, debatir, abrir nuevas preguntas y buscar nuevas respuestas para poder posicionarse frente a sus realidades. En este sentido, la educación en la memoria y los Derechos Humanos constituye un aporte fundamental para la construcción de una nación justa, equitativa, económica y socialmente desarrollada, y habitada por ciudadanos activos cuya responsabilidad se alimenta también a partir de reconocerse como partícipes de un pasado común.

El documento que presentamos tiene el objetivo de organizar algunas reflexiones acerca de la educación, la memoria y los Derechos Humanos proponiendo orientaciones y recomendaciones concretas para su enseñanza. El propósito es acompañar y facilitar el ejercicio docente en la compleja tarea de la enseñanza de estos temas. Esperamos que este documento constituya una base para lanzar otros debates, otras preguntas y nuevas orientaciones y propuestas en tiempo presente.

## **II. Memoria y Derechos Humanos: las condiciones históricas de un nuevo problema pedagógico.**

### **I. La Memoria y los Derechos Humanos en la segunda mitad del siglo XX**

Reflexionar sobre la memoria y los Derechos Humanos desde el ámbito educativo actual implica pensar en dos cuestiones fundamentales. Por un lado, en los acontecimientos que signaron el siglo XX a nivel mundial y, por otro lado, en cómo la memoria y los Derechos Humanos se convirtieron en temas de enseñanza. En este sentido, cuando repasamos los sucesos que caracterizaron al siglo observamos que hubo un despliegue científico e intelectual inédito pero, a la vez, resultó ser uno de los más cruentos en la historia de la humanidad. Eric Hobsbawn<sup>1</sup> (1995) señala la grandeza y la miseria de este siglo, desde la conciencia de que nuestras encrucijadas actuales son producto de aquellos acontecimientos y tendencias. Desde esta perspectiva, se pregunta por nuestra capacidad o incapacidad para aprender de ese pasado.

Al mismo tiempo, debemos reconocer que vivimos en un tiempo signado por la proliferación de recordatorios, museos, conmemoraciones y variadas manifestaciones culturales sobre el pasado, lo que algunos autores llaman la “inflación de la memoria”. Sin embargo, esta expansión se inscribe en uno de los problemas cruciales de la cultura contemporánea: el enmudecimiento del pasado en tanto reservorio donde encontrar sentidos para alcanzar una vida más plena. Es decir que, aun cuando abunden los recordatorios, los sitios de memoria, los lanzamientos de fascículos históricos y los documentales, entre otros objetos, pocas veces éstos logran darle vitalidad a un pasado que aparece, sobre todo, como un lastre.

De ahí que sea crucial para cualquier desarrollo de “políticas educativas de la memoria” la interrogación acerca de cómo indagar en el pasado desde el presente: qué recordar, cómo recordar y para qué recordar. La transmisión del pasado reciente en la escuela, a través de la labor de los educadores en tanto portadores de un conocimiento específico y sujetos de derecho, implica activar estas preguntas para que la pedagogía de la memoria habilite vínculos significativos con el pasado que permitan imaginar futuros más justos.

El Holocausto funcionó como un campo de referencia para pensar estas cuestiones desde las reflexiones teóricas, filosóficas y pedagógicas que se elaboraron a partir de este acontecimiento paradigmático de la modernidad. El genocidio perpetrado durante la 2º Guerra Mundial por el régimen nazi es reconocido hoy como referente universal a la hora de reflexionar sobre el “pasado traumático”.

Pensar la modernidad, implica interrogarnos acerca del significado del Holocausto como su punto de inflexión, como una clara muestra del horror, como la expresión extrema de la intolerancia, de la acción de ciertos seres humanos capaces de asesinar a otros, sostenidos en un aparato ideológico y burocrático que hizo posible el exterminio de millones de personas.

<sup>1</sup> Hobsbawn, E. (1995) **Historia del siglo XX**, 1914-1991, Barcelona, Crítica.

Enzo Traverso (2005) sostiene que la memoria del Holocausto, después de décadas de estar reprimida y ocultada, se convirtió en el centro de las representaciones del siglo XX. El estudio, la reflexión y el debate en torno al Holocausto permitió ejercer la memoria sobre un hecho histórico clave, con profundas consecuencias para la humanidad. Como ya dijimos, resultó un fenómeno central para comprender una serie de tópicos que caracterizaron el siglo XX<sup>2</sup>. el exterminio masivo de personas, el involucramiento de los Estados nacionales en la planificación de estas matanzas, las narrativas negatorias de la particularidad y la legitimidad de los “otros”, las formas de construcción de las memorias de las víctimas, el desarrollo de un fuero judicial internacional<sup>3</sup>.

El recuerdo del Holocausto permitió poner en debate los alcances, las tensiones y las formas de la “construcción de la memoria”. Porque ese mismo recuerdo se transformó en una “política de la memoria”, enmarcada en la creación de memoriales, museos, fechas conmemorativas, literatura y películas alusivas. Estos elementos abrieron una serie de interrogantes acerca de la comprensión de la “otredad” en las propias sociedades, es decir: la defensa y el respeto de la diversidad, elementos esenciales para la construcción de una ciudadanía democrática. Permitieron, a su vez, adentrarse en una serie de debates que resultaron centrales en el campo de la filosofía, la historia, las ciencias políticas y la pedagogía.

En la segunda mitad del siglo XX la lucha por la justicia social y económica estimuló y fortaleció el desarrollo de las leyes internacionales vinculadas al cumplimiento de los Derechos Humanos, al tiempo que los Estados asumían compromisos internacionales a fin de respetar y hacer respetar los derechos de todos los seres humanos. En este sentido, las sociedades contemporáneas reconocen que todas las personas tienen derechos frente al Estado y la noción de Derechos Humanos se corresponde con la aseveración de la dignidad de las personas frente éste. El Estado deber respetarlos y garantizarlos o bien organizar su acción a fines de satisfacer su plena realización.

## **2. El pasado en el presente**

El estudio y la transmisión de acontecimientos como el Holocausto y otras experiencias de genocidios y políticas de persecución y exterminio perpetrados en distintas partes del mundo pueden transformarse en un “puente” que interpele la propia experiencia: cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable; cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás; cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten los Derechos Humanos universales.

<sup>2</sup> Traverso, E. (2005) **El Totalitarismo. Usos y abusos del concepto** En: Feierstein, D., Genocidio.

**La administración de la muerte en la modernidad**, Bs. As., EDUNTREF.

<sup>3</sup> **HOLOCAUSTO. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza**. Ministerio de Educación, de la Nación Argentina, Bs. As., 2009.

Este nuevo paisaje social configuró algunas ideas inéditas que con el tiempo se transformaron en un objeto de estudio, que tiene en su centro los conceptos de “memoria” y “Derechos Humanos”, entre otros. Los significados de estos términos fueron moldeados por las condiciones históricas descritas y continúan en proceso de construcción en tiempo presente.

Entendemos por memoria al conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros. Siguiendo a los teóricos Héctor Schmucler y Elizabeth Jelinm decimos que la memoria colectiva no es algo dado y fijo, sino que es un lugar de tensión, de luchas continuas, que contiene una dimensión conflictiva inherente en sus procesos de construcción.

Por otro lado, para comprender lo que son los Derechos Humanos es necesario remitirse al origen de su declaración. Pocos años después de finalizada la Segunda Guerra Mundial, y como consecuencia de los horrores producidos en la misma, el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en París, aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos. Allí se estableció en el marco del Derecho Internacional, cuáles son aquellas facultades, libertades, reivindicaciones básicas que son propias de la condición humana, independientemente de cualquier distinción de religión, etnia, nación. La Declaración Universal de los Derechos Humanos se compone de un preámbulo y treinta artículos, que recogen derechos de carácter civil, político, social, económico y cultural. Historizar el surgimiento de los Derechos Humanos contribuye a comprender que los mismos fueron producto de construcciones y conquistas humanas y, en este sentido, todavía queda una larga tarea por delante.

Cabe señalar que más allá de lo traumático que resultan algunos acontecimientos históricos, estos deben formar parte de la enseñanza porque tal como señala Alejandro Kaufman (2001) “no hay educación sin referencia al pasado, y el pasado de nuestra educación fue y es muy controvertido”<sup>4</sup>. Por otra parte, la enseñanza de estos sucesos es necesaria ya que se trata de temas que, si bien refieren al pasado, están íntimamente enlazados con el presente, y porsupuesto, con el futuro.

Trabajar estos problemas en el aula puede contribuir a generar “una trama que colabore para que la memoria no cristalice en imágenes fijas que ya no se interrogan por el presente y el futuro de la vida común, pues en ese caso, la brecha que separa a las generaciones se ensancharía, dificultándose aún más la construcción de espacios propicios para el diálogo intergeneracional”<sup>5</sup>. Es decir, se trata de construir una relación entre las nuevas generaciones y lo sucedido en el pasado que no sea ni estática ni pasiva.

<sup>4</sup>Guelerman, S. (2001) (compilador), **Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio**, Bs. As., Norma.

<sup>5</sup>**Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente.** Seminario 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Como dice la pedagoga Inés Dussel a partir de las reflexiones del psicoanalista Jacques Hassoun: “Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo. El museo como escena pedagógica nos invita a reencontrarnos con ese pasado, a decidir qué ver; en otras palabras, a hacernos cargo de la responsabilidad que tenemos como parte de la sociedad en que vivimos. En este sentido, nos deja una intranquilidad que probablemente sea su enseñanza más valiosa, si es que nos animamos a aprenderla”<sup>6</sup>.

El desafío, entonces, será definir posibles abordajes de ese pasado reciente que contribuyan al fortalecimiento de la vida democrática y al respeto por los Derechos Humanos.

### **3. La experiencia del terrorismo de Estado en Argentina**

Así como el mundo pensó a los seres humanos y sus derechos de un modo distinto después de Auschwitz, la sociedad argentina encontró un antes y un después en el terrorismo de Estado practicado durante la última dictadura entre 1976 y 1983. Si bien la historia argentina está atravesada por la violencia desplegada por diversos sectores, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional llevó a cabo un ejercicio particular de la violencia política: la sistematización de la práctica del terror en todo el cuerpo social. Los mecanismos perversos de la desaparición forzada de personas y el robo de niños fueron dos de sus rasgos distintivos. A su vez, la dictadura utilizó la violencia estatal para eliminar a los adversarios políticos a través de distintos dispositivos disciplinarios, cuyo signo más visible y siniestro fueron los centros clandestinos de detención. Es decir, que el terror se ejerció de manera sistemática y clandestina, por fuera de todo marco legal.

En el aspecto económico, el terrorismo de Estado tuvo como objetivo una transformación profunda de la estructura económico-social imperante en la Argentina desde la segunda mitad de la década del '40. El proyecto desplegado por la dictadura estaba orientado hacia la desarticulación del aparato industrial productivo nacional en favor de los grandes grupos económico-financieros, y los sectores agroexportadores. Asimismo se intentó implementar una reestructuración del Estado quitándole su rol regulador y reemplazándolo por el mercado.

<sup>6</sup>Dussel, I. (2005) **Enseñar lo in-en enseñable: Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos**, Cuaderno de Pedagogía de Rosario, Año III.

En diferentes escalas pero sin duda atravesados por las mismas reflexiones acerca del valor de la vida humana, el respeto por los Derechos Humanos y la necesidad de profundizar las condiciones democráticas para la coexistencia, el Holocausto y el terrorismo de Estado comparten una característica fundamental: el ejercicio de la memoria como una condición sine qua non para garantizar la vigencia del respeto por la vida y la justicia, así como el alerta permanente para evitar el regreso del terror porque, en tanto humano, está siempre presente como una posibilidad.

Tal como mencionamos la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en su artículo 3° señala que “La educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los Derechos Humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación”. A su vez los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) hicieron suya la definición de que lo ocurrido en la Argentina entre 1976 y 1983 había sido terrorismo de Estado<sup>7</sup> y establecieron como contenido para el 3° ciclo de la enseñanza básica “El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal”. Para incluir estos contenidos en la educación nacional fue necesario, entre otras cosas, comenzar a revertir las marcas que el proyecto político de la dictadura había dejado en la misma educación

#### **4. La construcción de la memoria en Argentina**

Pensar en una “pedagogía de la memoria” implica, necesariamente, revisar los procesos de construcción de la memoria social: qué luchas sociales se activaron, qué representaciones artísticas existieron, qué aconteció en el terreno de la justicia, qué políticas estatales existieron. En la Argentina la memoria colectiva y sus expresiones se fueron transformando desde la década del ochenta en adelante. Tuvieron diferentes características apenas comenzada la democracia, hicieron un viraje en la década del noventa y volvieron a cambiar a partir del 2003.

<sup>7</sup> Los NAP hacen referencia al “conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”. El objetivo de su implementación en 2004 fue paliar la fragmentación existente al interior del sistema educativo con vistas a homologar el conjunto de saberes mínimos que deben conocer los niños y jóvenes que concurren a las escuelas argentinas.

Apenas terminada la dictadura, el Estado terrorista negó la existencia de los desaparecidos por medio de la voz del presidente de facto Jorge Rafael Videla. En 1983 a través de una ley declaró muertos a esos mismos desaparecidos y aún hoy los responsables niegan la información que permitiría identificar el destino final de miles de argentinos. Esa misma dictadura estableció en un Informe Final (1983) que «únicamente el juicio histórico podrá determinar con exactitud a quién corresponde la responsabilidad directa de métodos o muertes inocentes». Fue un modo de no dejar resquicios para la presentación de denuncias y eventuales procesos penales contra quienes habían participado en la represión y, también, de dejar sentado como verdad histórica que las Fuerzas Armadas habían actuado en respuesta a una agresión que provenía de la «subversión». Es decir, de garantizar la impunidad y la no revisión de los crímenes cometidos.

Desde la restauración democrática, el Estado nacional ha dado importantes pasos para que los ciudadanos dispongan de elementos que permitan elaborar dicho «juicio histórico». El informe de la CONADEP (1984) y el Juicio a las Juntas (1985) constituyen hitos en la aproximación a la verdad histórica y la construcción de la memoria. Este último probó que el terrorismo de Estado había sido una política sistemática, que en la Argentina habían funcionado campos de concentración, que millares de argentinos habían sido secuestrados, asesinados, encarcelados u obligados a exiliarse, dejar sus trabajos y sus casas. No se trataba de la «opinión de las víctimas» o «de los defensores de la guerrilla», como aún hoy repiten algunos, sino que eran los poderes de la nación los que entregaban a sus ciudadanos la posibilidad de saber.

Más allá de los avances mencionados, en el imaginario colectivo de los años ochenta se instaló una profunda distancia con el pasado reciente, sobre todo con lo sucedido durante las décadas de alta politización, las sesenta y setenta. Entre los años 1983 y 1985 comenzó a construirse una memoria colectiva dominante que presentaba a los desaparecidos, fundamentalmente, como “víctimas inocentes” sin identidad política. Este relato se constituyó como el primero que pudo dar cuenta de lo sucedido y fue, de alguna manera, el que permitió sostener una voz en la escena judicial.

Los primeros años de la democracia y la necesidad de fundar un orden jurídico perdurable se desarrollaron bajo un clima generalizado de desconexión con el pasado reciente. Gran parte de la sociedad argentina eligió desentenderse de lo que había ocurrido. Paralizada por las inmensas zonas de dolor que había implantado el terror, fue postergado cualquier espacio para el pensamiento, la crítica o el debate.

A mediados de la década del ochenta, los avances realizados por los Juicios y el Nunca Más sufrieron un duro golpe cuando la presión de la corporación militar llevó a sancionar las leyes de Punto Final y Obediencia debida, cuya finalidad era poner límites a los juicios. Durante la década del noventa, estos cierres institucionales se vieron fortalecidos por una «política de reconciliación» que creyó posible consolidar la democracia a partir del olvido de los crímenes de lesa humanidad cometidos desde el propio Estado. El poder ejecutivo estableció por decreto una serie de indultos que reforzaron la impunidad y la imposibilidad de juzgamiento.

Sin embargo, la acción incansable de las organizaciones de Derechos Humanos y otros actores sociales y políticos encontró siempre la posibilidad de mantener viva la memoria y seguir adelante con las causas por los crímenes de lesa humanidad. En ese contexto comenzó un movimiento distinto en cuanto a la memoria del pasado reciente, a partir de las confesiones de algunos militares que participaron en algunos operativos durante esos años y de la autocrítica pública realizada por el Gral. Martín Balza, Jefe Mayor del Ejército, acerca de las violaciones a los Derechos Humanos. A su vez, comenzó a desplegarse una visión que repolitizó el pasado reciente. Un símbolo de esto fue la emergencia de la agrupación H.I.J.O.S (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio), que contribuyó a trazar puentes entre la experiencia de los '70 y el presente. Otra muestra de este cambio fue la aparición de libros y películas, mayoritariamente de carácter testimonial, que indagaban en las luchas políticas de aquellos años. Fue en este marco que se dio la masiva conmemoración de los 20 años del golpe en marzo de 1996, en un acto donde se leyó un documento que, por primera vez, explicitó la vinculación entre las políticas instrumentadas por la dictadura y sus efectos económicos y sociales perdurables hasta la actualidad.

Un cambio aún más significativo en el mismo sentido comenzó a partir del 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 70 y convirtió a los Derechos Humanos en política de Estado. Un ejemplo de esto fue el acto del 24 de marzo de 2004, cuando el entonces presidente visitó el predio de la ESMA, junto con un grupo de sobrevivientes que habían estado secuestrados allí durante la última dictadura. La decisión de construir el Museo de la Memoria en ese predio, con el correspondiente desalojo de las instituciones de formación educativa de la Marina, constituyó sin duda un claro ejemplo del cambio de la política de Estado.



La reapertura de los juicios a los militares por crímenes de lesa humanidad así como la recuperación de niños apropiados durante la dictadura mantienen en la sociedad la presencia de ese pasado y nos interroga acerca de los Derechos Humanos en el presente, abriendo nuevas preguntas sobre cómo fortalecer y construir espacios donde se pongan en práctica esos mismos derechos.

Los avances en tal sentido han sido muchos aunque queda un largo camino por recorrer porque la tarea no está cumplida del todo. Sin embargo, es indiscutible que la sociedad argentina ha realizado importantes avances en la toma de conciencia del respeto por los Derechos Humanos.

A partir del 2003, se logró también problematizar la tarea de la transmisión, habilitar nuevas voces para hablar del pasado argentino reciente y remover algunos de sus sentidos cristalizados que la hacían cada vez más lejano y olvidado. El Ministerio de Educación sostuvo una política educativa consistente en la defensa de los Derechos Humanos y el ejercicio de la memoria. Política que es parte de un esfuerzo más general por volver a poner la voz del Estado en estas cuestiones, voz que había estado ausente, como no fuera por omisión, durante toda la década del noventa.

### **III. Hacia una pedagogía de la memoria**

#### **1. La transmisión del pasado argentino reciente: enseñar lo inenseñable**

La enseñanza del pasado reciente, atravesada por los hechos traumáticos ocurridos durante el siglo XX, tiene algunas especificidades que invitan a indagar en cómo desarrollar una “pedagogía de la memoria”. Para esto, es necesario construir “un horizonte de sentido” que permita sostener que la enseñanza de hechos como el Holocausto o al terrorismo de Estado en la Argentina deben producir algún tipo de aprendizaje significativo.

Los hechos históricos mencionados produjeron grietas difíciles de saldar y desarticularon los lazos sociales más elementales de la vida colectiva. En este sentido, obligan a la educación a formularse algunas preguntas fundantes: ¿Cómo enseñar lo inenseñable? ¿Cómo convocar al pasado sin que este se transforme en un lastre difícil de llevar? ¿Cómo encontrar en el pasado nuevos sentidos que doten de vitalidad al presente? ¿Cómo volver a vincularse con el pasado en el contexto de la “inflación de la memoria”? ¿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? ¿Hay que recuperar el pasado como un texto completo, progresivo y lineal o aceptar que va a llegarnos con intermitencias, desde las brumas de la memoria? ¿Cómo lo interrogamos desde el presente?

Proponer una “pedagogía de la memoria” implica reflexionar sobre algunas cuestiones vinculadas a problemas epistemológicos y políticos que se desprenden de la propia tarea de la transmisión y que tienen que ver fundamentalmente con las preguntas por los contenidos y las formas: qué enseñar de ese pasado y cómo hacerlo. Una “pedagogía de la memoria” puede servir como marco de referencia para la efectiva inclusión de estos contenidos en la escuela, ya sea de manera transversal, a través de las efemérides o como ejes específicos de diferentes espacios curriculares (Historia, Ciencias Sociales, Literatura, Formación Ética y Ciudadana, etc.).

La memoria y los Derechos Humanos son contenidos obligatorios de algunas asignaturas pero, al mismo tiempo, forman parte de un contenido transversal que requiere de la acción conjunta de toda la comunidad educativa. Es decir, que al interior de las escuelas se asuma la responsabilidad de velar por el compromiso que el Estado y la sociedad tienen en el respecto y la promoción de los Derechos Humanos. Así lo establece la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que en su artículo 92 propone incluir 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.

Por otra parte, cabe destacar el ingreso de estos contenidos a través del calendario escolar y las efemérides, ya que estos rituales provocan diferentes acciones en las instituciones educativas.

El 24 de marzo y el 2 de abril, por ejemplo, son fechas claves para pensar en la transmisión del pasado reciente en nuestras escuelas. Esta inclusión abre un debate en torno a qué relevancia le damos a estos contenidos “nuevos”; cómo transmitimos la complejidad de un proceso histórico; qué recursos utilizamos; cuánto tiempo les dedicamos; qué espacio y significatividad tienen las efemérides en nuestras escuelas.

Si las efemérides pueden ser tematizadas, tal como indica Adriana Puiggrós (1991), como “engarces de la sociedad, lugares donde se produce la vinculación entre la gente, operaciones discursivas de construcción de lo colectivo”<sup>8</sup>, estas nuevas efemérides pueden revitalizar esa función. Porque en relación a estas fechas aún no existe una respuesta acabada sobre qué decir, qué hacer, sino más bien las múltiples respuestas que las instituciones y los docentes fueron encontrando para conmemorar estas fechas en el espacio escolar, guiados siempre por el respeto a los Derechos Humanos. Una “pedagogía de la memoria” puede operar también como marco de referencia para encarar este tipo de situaciones.

A continuación nos proponemos plantear algunos de los problemas o discusiones que se encuentran en el centro de la construcción de una “pedagogía de la memoria”: el problema de la transmisión generacional, el problema de la representación, el problema de la dimensión local y el problema de los Derechos Humanos hoy.

## **2. El problema de 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. Para explicar el porqué de esta dificultad algunos teóricos recurren a la importancia de los cambios tecnológicos y las transformaciones culturales que éstos provocaron; otros hablan de las enormes brechas sociales y económicas que se abrieron con el desdibujamiento de los Estados; otros ponen el acento en el constante corrimiento de la responsabilidad adulta en un mundo que, aunque condena a los jóvenes como sujetos concretos, resalta los valores simbólicos “juvenilistas”; y otros señalan que, como ya hemos dicho, la pérdida del valor vital del pasado coloca a la sociedad en un presente permanente, lo que dificulta la posibilidad del diálogo entre el pasado y el presente, es decir entre los jóvenes y los adultos.

Walter Benjamín había anticipado esta grieta generacional en un texto de 1940 donde escribió que “existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra”<sup>9</sup>. El filósofo aludía a que, si bien la cita entre generaciones podía ocurrir, era “secreta”: nadie sabía cuándo ni dónde se produciría.

<sup>8</sup> Puiggrós, A., (1995) *Volver a educar*, Ariel, Bs. As.

<sup>9</sup> *Tesis de filosofía de la historia Walter Benjamín (1940)* Traducción de Jesús Aguirre. Taurus, Madrid 1973

¿Cómo colaborar, desde la educación, en la concreción de esa cita, es decir, en los procesos de transmisión entre aquellos que vivieron las experiencias del pasado reciente y quienes nacieron en un mundo completamente diferente? La educación, en tanto transmisión de un legado entre una generación y otra, sigue teniendo a este desafío en el centro de sus preocupaciones. El psicoanalista Jacques Hassoun (1996) dice que este reto será posible si se asume que una transmisión lograda es aquella que reconoce que sólo es posible a partir de la introducción de una diferencia con la herencia recibida: “La transmisión constituiría ese tesoro que cada uno se fabrica a partir de elementos brindados por los padres, por el entorno, y que, remodelados por encuentros azarosos y por acontecimientos que pasaron desapercibidos, se articulan a lo largo de los años con la existencia cotidiana para desempeñar su función principal: ser fundantes del sujeto y para el sujeto”<sup>10</sup>. La intención que impulsa la enseñanza del pasado reciente está orientada a colaborar en la concreción de esa cita para que los jóvenes, desde sus propias prácticas, se apropien de las experiencias del pasado reciente. La apuesta es a que la escuela sea el espacio que ponga a disposición de los jóvenes una serie de objetos de la cultura que ayuden a concretar “la cita”.

Tal como dijo Hassoun en la frase que mencionamos párrafos atrás, los adultos, en tanto responsables de la transmisión cultural, ponen a disposición el pasado y pueden encontrarse con que éste no tiene sentido para los jóvenes o que ellos le encuentran otros sentidos, alternativos, que desacomodan a los adultos. En el acto de la transmisión se ponen en juego las propias condiciones de recepción del presente, que pueden estar marcadas por nuevos imaginarios generacionales, así como también por imaginarios regionales y de clase que disputan el sentido sobre lo que reciben. La apertura a las nuevas miradas generacionales permite reflexionar sobre las “fallas” de la transmisión y convertirlas, no en un problema, sino en el motor mismo de la reflexión pedagógica y política.

Debemos asumir que los jóvenes que se vinculan con la experiencia del pasado reciente traen consigo motivaciones, contextos personales y situaciones muy diferentes. Están los estudiantes que, orientados por sus familiares o docentes, desarrollan un trabajo de conocimiento previo, y también los estudiantes que hacen sus primeras incursiones en esta problemática y que parten de situaciones locales en las que ha predominado el silencio, porque en su pueblo o en su ciudad nunca se habló sobre estas cosas, por un olvido colectivo o por considerar que se trataba de acontecimientos ajenos porque “aquí no pasó nada” o porque “esas son cosas de las grandes ciudades”.

Nuestro objetivo es seguir conformando una trama que colabore para que la memoria no cristalice en imágenes fijas que ya no se interrogan por el presente y el futuro de la vida en común, pues en ese caso, la brecha que separa a las generaciones se ensancharía, dificultándose aún más la construcción de espacios propicios para el diálogo intergeneracional.

<sup>10</sup>Hassoun, J. (1996) **Los contrabandistas de la Memoria**, Ediciones de la Flor, Bs. As.

### 3. El problema de la representación

Pensar en una “pedagogía de la memoria” nos enfrenta con la pregunta por la representación del pasado. Es decir, por los modos en los que este pasado se hace presente: qué y cómo se recuerda; cuáles son los modos que encontramos para hacer inteligible un pasado tan complejo y doloroso; qué tipo de vehículos culturales encontramos para hacer presente el pasado (fotografías, pinturas, poesías, cuentos, películas, entre otros).

Preguntas tales como las que se interrogan sobre cómo “enseñar lo inenseñable” o “cómo imaginar lo inimaginable” encierran una contradicción que pone en evidencia el campo de tensiones que recorren la posibilidad de representación sobre acontecimientos límites cargados de horror. Sin embargo, estas preguntas habilitan espacios de pensamiento y permiten acercarse a la posibilidad de representar, enseñar e imaginar pasados dolorosos buscando aproximarse a lo ocurrido para hacerlo inteligible con todas las dificultades que esto implica. En este sentido, existe un extenso debate ético y filosófico en torno a la problemática de “la representación de lo irrepresentable”. Este debate tiene en su centro el problema de los límites, tanto cognitivos como morales y estéticos de la transmisión del conocimiento del horror a través de imágenes, tanto fotográficas como cinematográficas y a través de otros vehículos culturales.

Este debate habilita cantidad de preguntas: ¿Cómo deberíamos acercarnos al pasado? ¿Qué tipo de representaciones deberíamos mirar y poner a disposición? ¿Para qué? ¿Es posible representar el horror? ¿Nos ayudaría a comprenderlo? ¿Es posible comprenderlo? ¿Cuáles son los límites éticos y estéticos de esa representación? ¿Quiénes los establecen?

Estas discusiones parecen abrir más preguntas que ofrecer respuestas poniendo en evidencia que la contradicción o paradoja de “representar lo irrepresentable” se sostiene, entre otras cuestiones, la sensación, anclada en un límite moral, de que aquel horror que se nos representa no debería haber ocurrido. Sin embargo, las representaciones sobre los horrores del pasado nos ponen en diálogo con una incomodidad: ocurrió y podemos acercarnos a un acontecimiento a través de las representaciones del mismo.

El crítico inglés John Berger (2000) plantea que, a través de las fotografías, se puede establecer una relación con el pasado que puede ayudar a reflexionar sobre el problema de la representación y, a su vez, complejizar el lugar de la memoria. “Las fotografías son reliquias del pasado, huellas de lo que ha sido. Si los vivos asumieran el pasado, si éste se convirtiera en una parte integrante del proceso mediante el cual las personas van creando su propia historia, todas las fotografías volverían a adquirir entonces un contexto vivo, continuarían existiendo en el tiempo, en lugar de ser momentos separados. Es posible que la fotografía sea la profecía de una memoria social y política todavía por alcanzar. Una memoria así acogería cualquier imagen del pasado, por trágica, por culpable que fuera, en el seno de su propia continuidad”<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Berger, J. **Usos de la Fotografía**, Elementos 37, Vol. VII, Febrero – Abril 2000

La pregunta que retorna es qué representaciones estamos dispuestos a mirar, leer y poner a disposición si se trata de acercarnos al horror y hacerlo inteligible. Las representaciones del pasado son las que pueden 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 hoy.

A partir de estas reflexiones surgen nuevas preguntas vinculadas a qué representaciones seleccionar para la tarea de la enseñanza: ¿Elegimos imágenes o narraciones que se refieren al horror de manera explícita?; ¿Elegimos imágenes o relatos que representen al horror 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?

#### **4. El problema de la dimensión local**

La enseñanza de la memoria y los Derechos Humanos nos convoca a reflexionar sobre el problema de la dimensión local. Es decir: cómo proponer una “pedagogía de la memoria” que tenga en cuenta la construcción colectiva de las memorias locales inscriptas en una memoria nacional en permanente construcción. Podríamos decir que para generar un aprendizaje significativo esta dimensión puede ser clave a partir de las preguntas “¿por qué sucedió en mi localidad?” o “¿por qué no sucedió?”.

En este sentido, es necesario ponderar las historias de las grandes ciudades con las de universos más pequeños pero más próximos a la vida de los estudiantes, lo que puede sentar las bases para una nueva comprensión del pasado que atienda al diferente impacto de acontecimientos y fenómenos de la historia reciente en las diversas geografías del territorio argentino y sus marcas locales. Porque tal como afirma Tzveten Todorov<sup>12</sup> “estamos convencidos que el pasado constituye el fondo de nuestra identidad; de una identidad sin la cual nos sentimos amenazados y paralizados”.

Habilitar esta dimensión implica indagar en qué ocurrió en aquellos puntos del país, donde algunas capas de la memoria parecen no estar presentes y donde queda por investigar qué otras formas del recuerdo se fueron y se van tramando. Por ejemplo: qué espacios que en otros tiempos se usaron para la represión hoy se siguen utilizando para otras funciones; qué recursos de aquel período quedaron arrumbados en archivos o en depósitos institucionales; qué esculturas o monumentos conmemorativos están a disposición para ser analizados de nuevo.

<sup>12</sup> Todorov, T. (1999) **Después del horror, la memoria y el olvido**, El correo de la UNESCO No.12. Vol. 52. París.

No son pocos los casos donde las marcas locales de la memoria son apenas registradas por la población local, ya sea por desconocimiento o por la secuela del olvido que se asumió en el inconciente colectivo.

Muchos sobrevivientes del Holocausto dijeron que no hablaron de sus vivencias durante la 2° guerra mundial hasta pasados muchos años después porque no había quien quisiera escuchar aquello que tenían para contar. Las personas, así como los objetos, hablan de su historia en la medida en que encuentren oídos atentos, abiertos, dispuestos. Es por eso que desde la escuela se puede trabajar en desarrollar la sensibilidad de saber escuchar y de entender lo que se dice con los gestos o los silencios, para descifrar las huellas de ese pasado, en las historias humanas y en las marcas físicas de cada comunidad.

## **5. El problema de los Derechos Humanos en la actualidad**

Una “pedagogía de la memoria” puede proponerse incluir el problema de los Derechos Humanos en la actualidad y esto implica una clara toma de posición en términos de proponerse abordar el pasado en tiempo presente. Como hemos planteado, el siglo XX fue uno de los más virulentos en cuanto a la potencialidad de la violencia y a la dimensión global de la misma, y a la vez es el siglo en el que se reconoce y se crean numerosos instrumentos jurídicos para la difusión y el respeto de los Derechos Humanos.

Como derechos inherentes a todos los seres humanos, se los reconoce por igual para todos los varones y mujeres sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. No podemos renunciar a estos derechos que están interrelacionados, son interdependientes e indivisibles. Una educación en Derechos Humanos integral es imprescindible para la promoción y el respeto de los mismos en nuestra sociedad. De allí surge la necesidad de que los Derechos Humanos se incorporen como objeto de conocimiento en las escuelas. A partir de su integración a la currícula de la educación como fundamento para una vida en democracia y del respeto en la vida cotidiana de las aulas de cada escuela.

En concordancia con los principios fundamentales del derecho internacional, la Argentina viene aplicando políticas acordes a los compromisos asumidos internacionalmente a fin de proteger los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de los individuos o grupos que habitan el suelo argentino. Este es un camino elegido desde el regreso a la democracia, que implicó el juzgamiento de quienes cometieron crímenes de lesa humanidad durante la última dictadura, y que hoy necesita dar un paso más profundizando la formación de las presentes y futuras generaciones en el cumplimiento individual y colectivo del respeto de dichos derechos.

La enseñanza en Derechos Humanos se sostiene, como hemos dicho, en el reconocimiento de que esos Derechos no están dados de una vez y para siempre sino que son producto de las luchas colectivas. El reconocimiento de esta dimensión puede sostener la transmisión de la idea de responsabilidad y participación. Es decir: si los Derechos Humanos existentes surgieron del sacrificio de las luchas de hombres y mujeres, su expansión –la existencia de nuevos derechos- y cumplimiento dependerá de la responsabilidad de cada uno de nosotros en el presente.

En este sentido, la enseñanza en Derechos Humanos, es un aporte fundamental para la construcción de una nación justa, habitada por ciudadanos activos cuya responsabilidad hacia los otros surge, entre otras cosas, al reconocerse como parte de un pasado común que no exige rendirle culto sino reinventarlo en el presente.



## **IV. Recursos para la enseñanza**

En este apartado nos proponemos realizar algunas recomendaciones para la enseñanza enmarcadas en una “pedagogía de la memoria”. Para esto nos centraremos en algunos recursos específicos para el trabajo en memoria y Derechos Humanos, que creemos tienen grandes potencialidades. Por supuesto se trata solo de algunas posibilidades de abordaje y no de un catálogo acabado de recetas. Confiamos en que estas recomendaciones servirán para pensar futuras propuestas adecuadas a distintas realidades y contextos. Nos detendremos específicamente en el trabajo con fuentes, narrativas, testimonios, imágenes y sitios de memoria. La utilización de estos recursos para la enseñanza del pasado reciente nos permiten distintos tipos de trabajo educativo, en función de las condiciones de cada institución se decidirá cuál de estas propuestas es más o menos apropiada. Al mismo tiempo, es posible trabajar en paralelo con las distintas posibilidades que estos recursos ofrecen. El uso de los diferentes recursos no resuelve por sí mismo la situación de enseñanza pero, a partir de su uso, cada docente podrá plantearse objetivos y estrategias para ponerlos en práctica y desarrollar del mejor modo la transmisión de la memoria y los Derechos Humanos.

### **1. Trabajo con fuentes**

Para poder concretar una propuesta que integre el contenido del pasado reciente y su relación con la construcción de los Derechos Humanos en nuestro país, podríamos proponer el trabajo con fuentes.

¿Qué son las fuentes de información? Entendemos por fuentes todos aquellos testimonios del pasado que nos permitan confirmar o desechar las hipótesis que nos planteamos para investigar algún aspecto de ese momento histórico. Las fuentes pueden ser objetos materiales como construcciones, documentos, películas, diarios, fotografías, y testimonios orales o escritos (aunque estos últimos, por su especificidad, tendrán en este documento un tratamiento singular). Estos elementos serán fuentes de información en la medida en que podamos hacerles preguntas acerca de ese pasado desde el interés por la indagación de determinado aspecto. Para ello, necesitamos en primer término plantearnos una hipótesis de trabajo y enmarcar la misma en un espacio y en un tiempo determinado. Con la formulación de hipótesis –es decir, sabiendo qué queremos que los estudiantes busquen-, podemos iniciar la indagación en archivos, bibliotecas, hemerotecas o en la ciudad misma para dar los primeros pasos en el trabajo de investigación.

Una vez planteada la hipótesis de trabajo, podemos hacer una lectura de algunos de los escritos más significativos que existen al respecto, es decir, averiguar qué se ha escrito sobre la misma cuestión que queremos trabajar nosotros. Es entonces el momento de definir qué fuentes vamos a utilizar para poder ampliar algún aspecto de eso que ya existe o encontrar una nueva arista, por ejemplo a través de la consideración de la dimensión local. La búsqueda en periódicos locales, archivos y/o bibliotecas municipales o provinciales, o archivos fotográficos familiares o escolares son algunas de las prácticas de investigación que se pueden proponer como estrategias de trabajo.

Por otro lado, si consideramos a quienes fueron testigos o protagonistas de la época estudiada, ellos mismos son fuentes de información y potenciales archivistas amateurs que podrían aportar otras fuentes como periódicos, fotografías, documentos, cartas, grabaciones de audio, etc. que fueron conservados en el ámbito privado y que, a partir de las reconstrucciones de los estudiantes, pueden atesorarse como elementos de valor y significatividad pública. Una guía adecuadamente elaborada con indicaciones claras y precisas de registro de fuentes de información, permitirá asegurar la autenticidad y conservarlas en el tiempo.

¿Cómo hacer que las fuentes “hablen” acerca del pasado? Necesitamos, básicamente, contextualizarlas recavando información que vaya más allá de la que nos brinda a primera vista el material. Para esto podemos responder una serie de preguntas: ¿De qué año es la fuente? ¿Qué pasaba en la coyuntura local, nacional e internacional? ¿Cómo se produjo esa fuente? ¿Quién es el autor o qué editorial la publicó? ¿Cómo se conservó? ¿Quién la conservó y con qué finalidad y bajo qué riesgos?

## **2. Trabajo con narraciones**

La narración es un recurso muy valioso para comprender lo inexplicable del horror. Narramos para darle un sentido a nuestras vidas. Narramos para configurar en forma de relato los acontecimientos, los sentimientos, la experiencia vivida. Y narramos, también, como forma de legar un pasado a las generaciones venideras.

Una gran cantidad de análisis apoyan la hipótesis de que hablar o escribir acerca de las propias experiencias traumáticas tiene efectos positivos, tanto en la salud física y psíquica individual como en la salud de la vida en común. En las sociedades que deben enfrentar pasados traumáticos, de pérdida y dolor, surge la necesidad de realizar procesos de elaboración del duelo social a través de la recuperación de su memoria colectiva. La narrativa histórica y la palabra, como mecanismo de expresión de esas narrativas de la memoria, son entonces un camino válido para poner a circular en la escena pública relatos al respecto.

En este apartado sugerimos el abordaje desde el recurso de las narraciones escritas. A diferencia de otros discursos, los textos literarios confían tanto en la enunciación como en la representación directa del mundo social. Las estrategias y los tonos que adoptan indican los tópicos de un imaginario colectivo, los ejes de la organización de los deseos y el clima de una época. Además, sugieren cómo una sociedad piensa sus conflictos, juzga las diferencias culturales e interpreta el pasado.

En la escritura literaria se reúne todo aquello que desde otros abordajes no es posible hacer, sobre todo si se trata de ciertos aspectos de la subjetividad o de la puesta en palabras de las paradojas fundantes de todo proceso traumático. La narración permite dar forma a la experiencia del pasado, posibilitando una perspectiva sobre lo ocurrido. En ese sentido, narrativa y memoria van de la mano. Como afirma Blair Trujillo (2002) los proyectos se hacen de memorias y los proyectos son la resonancia de un trayecto. Es decir que la memoria colectiva se ejerce en la medida en que puede ser religada a un pasado concreto, en un campo simbólico determinado, que modela el pasado y lo religa a las experiencias del presente y a las aspiraciones de futuro<sup>13</sup>.

### 3. Trabajo con imágenes

El trabajo con imágenes es un recurso muy utilizado. Podemos decir que tiene muchas potencialidades para la enseñanza, pero al mismo tiempo, al ser un recurso muy difundido y no meramente propio de la escena escolar nos plantea algunos problemas concretos. Asimismo, implica asumir nuestra responsabilidad docente en términos de qué y cómo ponemos a disposición determinadas imágenes.

Vivimos en una época caracterizada por la omnipresencia de las imágenes que parecen sustituir el mundo de lo real por signos inmateriales. Esto nos plantea necesariamente el modo en el que pondremos a disposición las imágenes para concentrar la mirada de los estudiantes. La desproporción que existe entre ver y saber es una cuestión que debe atenderse, y para tal fin debemos darnos un tiempo para comprender las imágenes. Didi-Huberman (2003) entiende que hay que actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento, porque no podemos ver lo que no sabemos<sup>14</sup>. Todo esto nos convoca a poner en juego contenidos curriculares pero, al mismo tiempo, a educar en la sensibilidad, un aspecto muchas veces dejado de lado en beneficio del conocimiento intelectual.

El trabajo con imágenes se relaciona directamente con los problemas de representación expuestos en el apartado anterior y aquí nos referimos específicamente a la incorporación de nuevas formas de la transmisión tales como el trabajo con imágenes fotográficas, obras plásticas y films documentales y de ficción, entre otros. En este sentido, las preguntas que se enunciaban como problemas de la representación vuelven a cobrar sentido. Se trata de promover y reflexionar sobre: ¿Cómo “representar lo irrepresentable”? ¿Cómo “enseñar lo inenseñable”? ¿Cómo “imaginar lo inimaginable“? .

<sup>13</sup> Blair Trujillo, E. **Memoria y Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública** En: Estudios Políticos N° 21. Medellín, julio – diciembre 2002.

<sup>14</sup> Didi – Huberman (2003) **Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto**, Paidós, Barcelona.

En tanto que se trata de preguntas que, tal como mencionábamos, ponen en evidencia las tensiones que recorren la posibilidad de (re) presentación del pasado en el presente teniendo en cuenta que se trata de acontecimientos que poseen dimensiones difíciles de comprender y que, al mismo tiempo, se caracterizan por el esfuerzo de acercarse a lo ocurrido para hacerlo inteligible.

Aparecen aquí nuevas preguntas: ¿El trabajo con imágenes habilita nuevos vínculos con el pasado? ¿Qué relaciones podemos establecer entre las representaciones de las imágenes y las palabras que pueden acompañarlas, tanto las dichas por nosotros los adultos como los estudiantes? ¿Cuáles son las imágenes que ponemos a disposición? ¿Ante quiénes? ¿Qué objetivos nos proponemos? ¿Es posible representar el horror a través de imágenes? ¿Nos ayudaría a comprenderlo? ¿Es posible comprenderlo? ¿Cuáles son los límites éticos y estéticos de las representaciones en imágenes? ¿Cómo pensar nuestra responsabilidad docente frente a estas definiciones?

A la hora de trabajar con imágenes hay que, además, reflexionar sobre otro aspecto: los vínculos entre imagen, recuerdo y entendimiento<sup>15</sup>. Dijimos que se hace imprescindible educar la mirada de los estudiantes porque mirar no es lo mismo que ver y ver no necesariamente implica comprender lo que esa imagen está representando o narrando del pasado. Observar las luces y las sombras, los colores, las figuras, los contrastes y los roles de quiénes aparecen en las imágenes son algunos de los tópicos a tener en cuenta a la hora de trabajar con imágenes en el aula.

A diferencia del concepto que deja afuera a quien no lo comparte o no lo entiende, la imagen, al menos en su primera presencia, convoca a todos. El hecho de trabajar con jóvenes nos impulsa a experimentar con el lenguaje audiovisual, el dominante en sus mundos culturales. Pero, lejos de creer en el naturalismo de la imagen, debemos proponernos iniciar un camino en el que las miradas puedan ser trabajadas dotando de narraciones a las imágenes elegidas. A su vez, estas narraciones y la polisemia de la imagen contribuyen a evitar que el relato se repita o “se olvide”.

Por último, es importante pensar qué se hará con las emociones que esas imágenes despierten, y es allí donde el trabajo educativo debe ser más sostenido, teniendo en cuenta que en ese efecto se juegan cuestiones políticas y éticas a ser recuperadas. Debemos estar prevenidos, como afirma Susan Sontag, porque una saturación de imágenes impactantes produce un efecto de anestesia y apatía y ese efecto, no genera distancia, sino que es un sentimiento de frustración y conmoción. Mirar el dolor de los demás no es fácil, y es ahí donde debemos intervenir a través de preguntas éticas y políticas que potencien prácticas para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

<sup>15</sup> Sontag, S. (2003), **Sobre la fotografía**, Alfaguara, Bs. As.

#### 4. Trabajo con testimonios

El testimonio es una pieza central en la construcción de la memoria colectiva. Es, a su vez, una herramienta por demás poderosa para acercarse a determinados temas en el aula, sobre todo a aquellos ligados al pasado más reciente o a aquellos acontecimientos que por su gravedad y especificidad suelen ser difíciles de abordar desde otros recursos, como puede ser el del Holocausto.

En la actualidad debido a los avances tecnológicos del audio, el video y la digitalización, las voces testimoniales son una herramienta más accesible en cuanto a su obtención y su circulación. Sin embargo, éste es un recurso que debe trabajarse con determinadas precauciones y atendiendo a sus complejidades.

Las voces de los testimonios pueden enseñarnos cómo la gente pensó, observó y construyó su mundo y cómo procesó y expresó el entendimiento de su realidad. Estos relatos en primera persona nos introducen al conocimiento de la experiencia individual y colectiva. Pero estos son relatos subjetivos, es decir, que no muestran verdades precisas o reconstrucciones veraces. Sino que están atravesados por sensaciones, pensamientos, subjetividades, experiencias particulares. Es fundamental tener siempre en cuenta esto al trabajar con voces testimoniales: esa voz narra un punto de vista y habla desde un determinado lugar.

De este modo, el valor que puede tener el uso de los testimonios en el aula, no reside en la constatación de los datos que aporta para una reconstrucción que se apege a los cánones más estrictos de rigidez histórica, sino en la introducción de una subjetividad que permita observar lo que la gente hizo, lo que deseaba hacer, lo que creyeron estar haciendo y lo que, posteriormente, creen que hicieron. Es por esto que los testimonios no son ni se pretenden infalibles, sino que ellos mismos son un producto histórico. En este sentido podemos decir que no hay testimonios “falsos” o “verdaderos” sino testimonios potentes o no para la transmisión de una experiencia histórica.

El filósofo Giorgio Agamben, quien ha estudiado largamente la problemática del testimonio, más específicamente, los referidos a Auschwitz<sup>16</sup>, señala que su interés por trabajar con las voces de los testigos radica en poder encontrar lo que ellas no dicen, lo que no pueden y a veces, lo que no quieren decir. Entonces, para trabajar con los testimonios es necesario realizar una separación, tomar distancia de esa voz y poder analizar quién es el que habla, qué dice, porqué lo dice, desde dónde, cuándo y, además, qué no dice y qué calla. Hay que interrogar a las voces testimoniales y compararlas con otras para ponerlas en perspectiva.

<sup>16</sup>Agamben, G. (2004), **Hommo Sacer**, Pre-textos, España.

Por otro lado, lo que el testimonio puede decir no es igual en todos los momentos históricos. Por eso algunos testimonios hablan más del momento en que se producen y de las formas sociales disponibles para procesar lo ocurrido, que del pasado mismo. Por ejemplo: lo que los sobrevivientes de la última dictadura militar se animaron a decir en los primeros años de la democracia, cuando el relato dominante era la “teoría de los dos demonios”, no es igual a lo que dijeron años después, cuando, comenzó a revisarse la militancia política de la década del sesenta y setenta. Al momento de trabajar con el testimonio hay que tener en cuenta en qué momento y en qué contexto se produjo el mismo.

Cuando proponemos registrar testimonios orales es necesario ponderar, al menos, los siguientes pasos: concretar una cita –por ejemplo afuera de la escuela o en la propia aula-, establecer previamente si se grabará, se filmará o se tomará nota de la entrevista, asentar los datos básicos del entrevistado y, una vez cumplimentados estos pasos, solicitar al entrevistado que relate sus recuerdos acerca del acontecimiento que se desea conocer. Se recomienda dejar un tiempo para que el entrevistado hable y recién hacia el final realizar preguntas sobre algún aspecto que se quiera ahondar. Se recomienda no interrumpir el relato para que la narración sea lo más fiel posible al recuerdo.

Por último, nos gustaría volver a insistir en que el relato testimonial puede ser muy provechoso para el trabajo en el aula, pero con los reparos que requiere esta herramienta. La más importante, recordar que estas voces en primera persona no pueden ni deben ser utilizadas como discursos neutros, que reemplacen a las explicaciones acerca de lo ocurrido, sino como un recurso más que permita un mejor acercamiento al pasado.

## **5. Trabajo con sitios de memoria**

Los llamados “sitios de memoria” pueden ser un recurso muy vigoroso para la transmisión del pasado reciente. Cabe aclarar que los llamados “lugares de memoria” trascienden los sitios y también pueden servirnos para el trabajo educativo. Los “lugares de la memoria” expresan una voluntad colectiva de conmemoración y recuerdo, por ejemplo a través de una fecha, un episodio, un espacio o un objeto importante en relación a un determinado desarrollo histórico.

Fue el historiador francés Pierre Nora (2008) quien acuñó el concepto de “lugares de memoria” para referirse a esos sitios, sucesos u objetos que tienen un alto valor simbólico para una comunidad.

El historiador planteaba que frente a una sensación de “aceleración de la historia”, marcada por crisis de modelos de estado, el pasado pasó a ser un terreno propicio para encontrar elementos de cohesión e identificación. En su análisis sobre la historia de Francia planteó la distinción entre historia y memoria, conceptos que entre sí guardan una relación antagónica<sup>17</sup>. Decía allí que comparada con la historia, la memoria parece fundirse en otro concepto: el de identidad. No hay identidad social sin memoria. Pero, al mismo tiempo, no hay memoria espontánea por lo que se hace necesario identificar los “lugares de la memoria”.

En el caso del terrorismo de Estado en Argentina es posible trabajar a partir de “sitios de memoria”: espacios recuperados para la memoria como ex centros clandestinos de detención, monumentos, placas recordatorias, nombres de calles, plazas, etc. Lo que vuelve a esos lugares “sitios de memoria” es la historia que concentran para diversos actores sociales. Su construcción como “sitio de memoria” se puede deber a una iniciativa estatal, pero en ocasiones es la voluntad de los movimientos sociales los que los tornan significativos. Al mismo tiempo, estos “sitios” no tienen el mismo sentido para todos. Un mismo espacio puede convocar memorias contrapuestas.

En los últimos años, la recuperación de muchos de estos espacios abrió el debate sobre su sentido y sobre las formas en que había que hacer referencia al pasado en dichos lugares. La recuperación de la ESMA como espacio para la memoria es un ejemplo de estas discusiones que cobraron estado público. Además, aunque de modos menos conocidos, estas discusiones se activan cada vez que en escuelas, facultades, sindicatos y plazas se colocan placas conmemorativas de acontecimientos o de personas que fueron detenidas/desaparecidas en esos lugares. La recuperación de las marcas que dejaron esos acontecimientos o esas personas obliga a discutir el sentido de los “sitios de memoria”.

Los “sitios de memoria” ponen en juego ciertas decisiones que están vinculadas al sentido de cumplir la función de conservar la memoria y, a la vez, proponer una narración sobre el pasado. Esa narración, lejos de ser objetiva, se apasiona por la memoria y busca que ésta circule generando una predisposición positiva a la escucha. Los “sitios de memoria” pueden ser un recurso potente para trabajar desde la perspectiva de lo local. Teniendo en cuenta preguntas tales como: ¿Qué lugares podrían considerarse como “sitios de memoria” en su localidad? ¿Por qué? ¿Cuándo fueron construidos? ¿Dónde están ubicados? ¿Qué importancia tienen para la localidad? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian de otros “sitios de memoria”? ¿Quiénes determinaron qué sitios pueden ser considerados “de memoria” y cuál/es no? El trabajo reflexivo a partir de la identificación de dichos lugares, en algunos casos ya señalados y en otros aun no recuperados, es una posibilidad no sólo a nivel escolar, sino también a nivel comunitario.

<sup>17</sup>Norá, P. (2008) *Les Linux de mémoire*, Trilce, Uruguay.

## V. Bibliografía

### Bibliografía utilizada para la elaboración de este documento:

- Agamben, Giorgio, *Hommo Sacer*, Madrid: Pre-textos, 2004.
- Alonso, María; Elizalde, Roberto; Vázquez, Enrique, *Historia: La Argentina del Siglo XX*, Buenos Aires: Aique, 1997.
- Alvarado, Maite, *El paratexto*, Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC, 1994.
- Arfuch, Leonor, *Dilemas de la imagen: modos de ver y de ser*, en [http://www.rayandolosconfines.com.ar/reflex83\\_arfuch.html](http://www.rayandolosconfines.com.ar/reflex83_arfuch.html)
- Berger, John, “Usos de la Fotografía”, en *Mirar*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1998.
- Blair Trujillo, E., “Memoria y Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública”, en *Estudios Políticos* N° 21, julio – diciembre, Medellín, 2002.
- Baschetti, Roberto (comp.), *Rodolfo Walsh, vivo*, Buenos Aires: De la Flor, 1994.
- Basualdo, Eduardo, *Estudios de Historia Económica Argentina*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006.
- Basualdo, Eduardo y Zubieta, Martín, *Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el proceso*, Buenos Aires: Colihue, 2006.
- Calveiro, Pilar, *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*, Buenos Aires: Colihue, 2001.
- Calveiro, Pilar, *Política y/o violencia*, Buenos Aires: Norma, 2005.
- Didi – Huberman *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*, Barcelona: Paidós, 2003.
- Dussel, Inés, *Enseñar lo in-enseñable: Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos*, Cuaderno de Pedagogía de Rosario, Año III.
- “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, en Dussel, I. y Gutierrez, D. (comp.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires: Manantial, 2006.
- Guelerman, Sergio (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires: Norma, 2001.
- Hassoun, Jacques, *Los contrabandistas de la Memoria*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.
- Hobsbawn, Eric, *Historia del siglo XX, 1914-1991*, Barcelona: Crítica, 1995.
- HOLOCAUSTO. *Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2009.
- Ministerio de Educación de la Nación, Equipo “A 30 años del golpe”, *Treinta ejercicios de memoria*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2006.
- Ministerio de Educación de la Nación, Equipo “Entre el pasado y el futuro”, *Seminario 2006: entre el pasado y el futuro, los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2007.



- Ministerio de Educación de la Nación, Equipo “Educación y Memoria”, Pensar Malvinas, una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2009.
- Norá, Pierre, Les Linux de mémoire, Uruguay: Trilce, 2008.
- Oberti, Alejandra, “La memoria y sus sombras”, en Jelin, E. y Kaufman, S. (comp.), Subjetividad y figuras de la memoria, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.
- Sontag, Susan, Sobre la fotografía, Buenos Aires: Alfaguara, 2003.
- Benjamín, Walter, Tesis de filosofía de la historia (1940), Traducción de Jesús Aguirre, Madrid: Taurus, 1973.
- Schumcler, Héctor, “¿Para qué recordar?”, en Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente, Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2007.
- Todorov, Tzvetan, “Después del horror, la memoria y el olvido”, El Correo de la UNESCO No.12. Vol. 52. París, 1999.
- Traverso, Enzo, “El Totalitarismo. Usos y abusos del concepto”, en Feierstein, D., Genocidio.
- La administración de la muerte en la modernidad, Buenos Aires: EDUNTREF, 2005.

## **Bibliografía sugerida para trabajar Memoria y Derechos Humanos**

### **Ficción.**

- Aira, Cesar, Ema, la cautiva, Buenos Aires, Editorial Belgrano, 1981.
- Asís, Jorge, Flores robadas de los jardines de Quilmes, Buenos Aires, Sudamericana, 1980.
- Caparrós, Martín, No velas a tus muertos, Buenos Aires, Norma, 1986.
- Casullo, Nicolás, El frutero de los ojos radiantes, Buenos Aires, Folíos, 1984.
- Caso Rosendi, Gustavo, Soldados, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- Dal Masetto, Antonio, Hay unos tipos abajo, Buenos Aires, Sudamericana, 1998.
- Chejfec, Sergio, Los planetas, Buenos Aires, Alfaguara, 1999.
- Fogwill, Rodolfo, La experiencia sensible, Barcelona, Mondadori, 2001.
- Fogwill, Rodolfo, Los pichiciegos, Buenos Aires, Sudamericana, 1994.
- Gamberro, Carlos, El secreto y las voces, Buenos Aires, Norma, 2002.
- Gamberro, Carlos, Las islas, Buenos Aires, Simurg, 1998.
- Gamberro, Carlos, Las aventuras de los bustos de Eva, Buenos Aires, Norma, 2004.
- Gelman, Juan, Interrupciones I y II, Buenos Aires, Seix Barral, 1988.
- Gusmán, Luis, Villa, Buenos Aires, Alfaguara, 1995.

- Gusmán, Luis, En el corazón de junio, Buenos Aires, Sudamericana, 1983.
- Kohan, Martín, Dos veces junio, Buenos Aires, Sudamericana, 2002.
- Kohan, Martín, Ciencias morales, Buenos Aires, Mondadori, 2006.- Martini, Juan, La vida entera, Buenos Aires, Editorial Norma, 1981.
- Medina, Enrique, Con el trapo en la boca, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1983.
- Moyano, Daniel, El vuelo del tigre, Madrid, Legasa, 1981.
- Perlongher, Néstor, Alambres, Buenos Aires, Último Reino, 1987.
- Puig, Manuel, El beso de la mujer araña, Barcelona, Seix Barral, 1976.
- Piglia, Ricardo, Respiración artificial, Buenos Aires, Sudamericana, 1980.
- Piglia, Ricardo, Respiración artificial, Buenos Aires, Sudamericana, 1980.
- Prieto, Martín, Calle de las escuelas N° 13, Buenos Aires, Perfil Libros, 1999.
- Saer, Juan José, Lo imborrable, Buenos Aires, Seix Barral, 1993.
- Saer, Juan José, Glosa, Buenos Aires, Seix Barral, 1986.
- Saer, Juan José, Nadie nada nunca, México, Siglo XXI, 1980.
- Sánchez Matilde, El Dock, Buenos Aires, Seix Barral, 2004.
- Sasturain, Juan, Manual de perdedores, Buenos Aires, Sudamericana, 1985.
- Shua, Ana María, Soy paciente, Buenos Aires, Losada, 1980.
- Soriano, Osvaldo, No habrá más penas ni olvidos, Buenos Aires, Bruguera, 1982.
- Soriano, Osvaldo, Cuarteles de invierno, Buenos Aires, Sudamericana, 1987.
- Tizón, Héctor, La casa y el viento, Buenos Aires, Legasa, 1984.
- Urondo, Paco, Antología Cuentos de batalla (1973-1976), Buenos Aires, Planeta, 1998.
- Viñas, David, Cuerpo a cuerpo, México, siglo XXI, 1979.
- Walsh, María Elena, Desventuras en el país Jardín de Infantes, Buenos Aires, Sudamericana, 1993.
- Vitagliano, Miguel y Gilbert Abel, El terror y la gloria (vida, fútbol y política en el 78), Buenos Aires, Norma, 1978.
- Vitagliano, Miguel, Posdata para las flores, Buenos Aires, Último Reino, 1991.

## **No ficción**

- Alonso, María; Elizalde, Roberto; Vázquez, Enrique, Historia: La Argentina del Siglo XX, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Baschetti, Roberto (coompilador), Rodolfo Walsh, vivo, Buenos Aires, De la Flor, 1994.
- Basualdo, Eduardo, Estudios de Historia Económica Argentina, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2006.

- Basualdo, Eduardo y Zubieta, Martín, Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el proceso, Buenos Aires, Colihue, 2006.
- Bousquet Jean Pierre, Las locas de la Plaza de Mayo, Buenos Aires, El Cid Editor, 1983.
- Bonasso, Miguel, Recuerdo de la muerte, Buenos Aires, Planeta, 1984.
- CONADEP, Nunca Más, Buenos Aires, Eudeba, 1984.
- Calveiro, Pilar, Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina, Buenos Aires, Colihue, 2001.
- Calveiro, Pilar, Política y/o violencia, Buenos Aires, Norma, 2005.
- Caparrós, Martín y Anguita, Eduardo, La voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina (1966-1973), Buenos Aires, Norma, 1998.
- Caraballo, Liliana; Charlier, Noemi; Garulli, Liliana, La dictadura (1976-1983) Testimonios y documentos, Eudeba, 1999.
- Caviglia, Mariana, Vivir a oscuras, escenas cotidianas durante la dictadura, Buenos Aires, Aguilar, 2006.
- Ciollaro Noemí, Pájaros sin luz, Buenos Aires, Planeta, 1999.
- Crenzel, Emilio, La historia política del Nunca más. La memoria de los desaparecidos en la Argentina, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- Da Silva Catela, Ludmila y Jelin, Elizabeth, Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- De Ípola, Emilio, La Bemba, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Duhalde, Eduardo Luis, El Estado terrorista argentino, Buenos Aires, Ediciones El Caballito, 1983.
- Dussel, Inés, Finoccho, Silvia; Gojman, Silvia Gojman, Haciendo memoria en el país de nunca más, Buenos Aires, Eudeba, 1997.
- Fernandez, Arturo, Las prácticas sociales del sindicalismo (1976-1983), Buenos Aires, CEAL, 1985.
- Franco, Marina, El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- Garaño, S. y Pertot, W., La otra juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Biblos, 2002.
- Gelman, Juan y Bayer, Osvaldo, Exilio, Buenos Aires, Editorial Legasa, 1984.
- Gelman, Juan y Mara La Madrid (compiladores), Ni el flaco perdón de Dios, Hijos de desaparecidos, Buenos Aires, Planeta-Espejo de la Argentina, 1997.
- Gillespi, Richard, Los soldados de Perón, Buenos Aires, Grijalbo, 1988.
- Gorini, Ulises, La rebelión de las Madres. Historia de las Madres de Plaza de Mayo Tomo I (1976 – 1983), Buenos Aires, Norma, 2006.
- Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith, Un Golpe a los libros, Buenos Aires, Eudeba, 2002.

- James, Daniel (director), *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, Nueva Historia Argentina, Tomo 9, Buenos Aires, Sudamericana, 2003.
- Jelin, Elizabeth (compiladora), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas “infelices”*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Jelin, Elizabeth y Langland, Victoria (comp.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Buenos Aires, Planeta, 2003.
- Jensen, Silvina, *Los exiliados. La lucha por los Derechos Humanos durante la dictadura*, Buenos Aires, Sudamericana, 2010.
- Larraquy, Marcelo, Caballero, Roberto, Galimberti: *De Perón a Susana. de Montoneros a la CIA*, Buenos Aires, Norma, 2000.
- Löbbe, Héctor, *La guerrilla fabril. Clase Obrera e izquierda en la Coordinadora de Zona Norte del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, Razón y Revolución, 2006.
- Lo Prete, Graciela, *Memorias de una presa política, 1975-1979*, Buenos Aires, Grupo editorial Norma, Colección Militancias, 2006.
- Lorenz, Federico, *Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia*, Buenos Aires, Capital intelectual, 2007.
- Lorenz, Federico, *Los zapatos de Carlito. Una historia de los trabajadores navales de Tigre en la década del setenta*, Buenos Aires, Norma, 2007.
- Lorenz, Federico, *Malvinas. Una guerra argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2009.
- Lvovich, Daniel; Bisquert, Jaquelina, *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2008.
- Marchini Dario, *No toquen, músicos populares, gobierno y sociedad/ utopía, persecución y listas negras en la Argentina 1960- 1983*, Buenos Aires, Catálogos, 2008.
- Ministerio de Educación de la Nación, Equipo “A 30 años del golpe”, *Treinta ejercicios de memoria*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2006.
- Ministerio de Educación de la Nación, Equipo “Entre el pasado y el futuro”, *Seminario 2006: entre el pasado y el futuro, los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2007.
- Ministerio de Educación de la Nación, Equipo “Educación y Memoria”, *Pensar Malvinas, una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2009.
- Muchnik, Daniel (Compilador), *Economía y vida cotidiana en la Argentina*, Buenos Aires, Legasa, 1991.
- Novaro, Marcos y Palermo, Vicente, *La dictadura militar 1976 - 1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

- O' Donnell, Guillermo, El estado burocrático autoritario, Buenos Aires, Prometeo, 2009.
- Perlongher, Néstor, Alambres, Buenos Aires, Último Reino, 1987.
- Pineau, Pablo y Mariño Marcelo, El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983), Buenos Aires, Colihue, 2006.
- Piotti, Maria Lidia, Memorias escolares, de los hijos de las víctimas del terrorismo de Estado, Buenos Aires, Comunicarte editorial, 2006.
- Pittaluga, Roberto; Oberti, Alejandra, Memoria en construcción, Buenos Aires, Ediciones del Cielo por asalto, 2006.
- Pozzi Pablo, La oposición obrera a la dictadura (1976 - 1982), Buenos Aires, Imagomundi, 1988.
- Romero, Luis Alberto, Breve historia contemporánea de la Argentina, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Sarlo, Beatriz, Tiempo pasado, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Schvarzer, Jorge, La industria que supimos conseguir. Una historia político-social de la industria argentina, Buenos Aires, Planeta, 1996.
- Seoane, María, Muleiro, Vicente, El dictador. Historia secreta y pública de Jorge Rafael Videla, Buenos Aires, Sudamericana, 2001.
- Timerman, Jacobo, El caso Camps, punto inicial, Nueva York, Random Editores, 1981.
- Vezzetti, Hugo, Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Walsh, Rodolfo, Operación Masacre, Buenos Aires, De la Flor. 2006 [1967]

## **Artículos y reseñas**

- Amado, Ana, “Escenas de post –memoria” en Confines N° 16, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Basualdo, Victoria: “Complicidad patronal-militar en la última dictadura argentina. Los casos de Acindar, Astar-sa, Dálmine Siderca, Ford, Ledesma y Mercedes Benz”, Revista Engranajes de la Federación de Trabajadores de la Industria y Afines (FETIA), Número 5 (edición especial), marzo 2006.
- Caletti, Sergio, “La crítica política y los descentramientos de la memoria” en Confines N° 5, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Casullo, Nicolás, “Memoria para las muertes en la Argentina” en Confines N° 9/10, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

- Chefjec, Sergio, “La generación ausente. Mirada retrospectiva” en Los días del viaje, N° 0, otoño de 1988.
- Crespo, Victoria, “Legalidad y dictadura”; en Lida, Clara; Crespo, Horacio; Yankelevich, Pablo (comps.), Argentina, 1976: estudios en torno al golpe de Estado, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Feierstein, Daniel, “El carácter genocida del PRN”, en Revista Digital de la Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Número 1, año 1, 2008.
- Franco, Marina, “Notas para una historia de la violencia en la Argentina: una mirada desde los discursos del período 1973-1976”, Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates, 2008, [En línea] <http://nuevomundo.revues.org/index43062.html>.
- González, Horacio, “Una imagen filmada de Azucena Villaflor: reflexiones sobre la muerte y el hórrido morir”, en Confines N° 9/10, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Nelly Richard, “Memoria, fotografía y desaparición: drama y tramas”, en revista Punto de Vista, N° 68, Buenos Aires, 2000.
- Rios, Sabrina, El movimiento obrero durante la última dictadura militar, 1976-1983, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, S/F, En RIEHR (Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente).
- Schumcler, Héctor, “¿Para qué recordar?”, en Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2007.
- Sirlin, Ezequiel, “Las convocatorias nacionales de la última dictadura”, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente, 2006.

## **Filmografía sugerida**

### **Ficción**

- Tiempo de revancha. Adolfo Aristarain. 1981
- Los chicos de la guerra. Bebe Kamin. 1984
- La historia oficial. Luis Puenzo. 1985
- Flores robadas en los jardines de Quilmes. Antonio Ottone. 1985
- La noche de los lápices. Héctor Olivera. 1986
- Los dueños del silencio. Carlos Lemos. 1987
- El amor es una mujer gorda. Alejandro Agresti. 1987
- Made in Argentina. Juan José Jusid. 1987

Bajo otro sol. Francisco D' Intino. 1988  
La amiga. Meerapfel Jeanine. 1988  
La deuda interna. Miguel Pereyra. 1988  
Un lugar en el mundo. Adolfo Aristarain. 1992  
Un Muro de Silencio. Lita Stantic. 1993.  
Despábilate amor. Eliseo Subiela. 1996  
Martín (hache). Adolfo Aristarain. 1997  
Buenos Aires Viceversa. Alejandro Agresti. 1997  
El visitante. Javier Olviera. 1999  
Tres veranos. Raúl Tosso. 1999  
Garage Olimpo. Marcos Bechi. 1999  
76 89 03. Cristian Bernard y Flavio Nardini. 1999.  
El mismo amor, la misma lluvia. Juan José Campanella. 1999  
Nueces para el amor. Alberto Lecchi. 2000  
Kamtchatka. Marcelo Piñeyro. 2002  
Figli / Hijos. Marco Bechis. 2003  
Los rubios. Albertina Carri. 2003  
Cautiva. Gastón Biraben. 2003  
Hermanas. Julia Solomonoff. 2004  
Iluminados por el fuego. Tristán Bauer. 2005  
Crónica de una fuga. Adrián Caetano. 2006

## **Documentales**

La República perdida II. Miguel Pérez. 1985  
Juan: como si nada hubiera sucedido. Carlos Echeverría. 1987  
A los compañeros, la libertad. Carmen Guarini y Marcelo Céspedes. 1987  
Desaparición forzada de personas. Andrés Di Tella. 1989  
Hundan al Belgrano. Federico Urioste. 1993  
Montoneros, una historia. Andrés Di Tella. 1994  
Mala junta. Eduardo Aliverti. 1995  
Cazadores de utopías. David Blaustein. 1995  
H.G.O. Víctor Bailo y Daniel Stefanello. 1998

Tosco, grito de piedra. Daniel Ribetti y Adrian Jaime. 1998.  
P4R+ Operación Walsh. Gustavo Gordillo. 1999  
Padre Mujica. Gustavo Gordillo. 1999  
Historias cotidianas (h). Andrés Habeger. 2000  
H.I.J.O.S. Francisco Zinzer. 2000  
Papá Iván. Maria Inés Roqué. 2000  
Generación golpe. Fabián Acosta y Lisandro Costa. 2001  
Los malditos caminos. Luis Barone. 2002  
El juicio a las juntas. Miguel Rodríguez Arias. 2002  
Sol de noche. Pablo Milstein y Norberto Ludin. 2002  
H.I.J.O.S. el alma en dos. Carmen Guarini. 2002  
Raymundo. Ernesto Ardito y Virna Molina. 2002  
Che vo cachai. Laura Bondarevsky. 2002  
Trelew. Mariana Arruti. 2003  
Flores de septiembre. Roberto Testa y Pablo Osos. 2003  
El Nüremberg argentino. Miguel Rodríguez Arias. 2004  
Nietos (Identidad y memoria). Benjamín Ávila. 2004  
Paco Urondo, la palabra justa. Daniel Desaloms. 2005  
Encontrando a Victor. Natalia Bruschtein. 2005  
Errepé. Gabriel Corvi y Gustavo de Jesús. 2006  
Gaviotas Blindadas. Grupo Mascaró. 2006  
JP Rawson. Nahuel Machesich. 2006  
EME. Nicolás Prividera. 2007





