



Tipo de documento: Tesina de Grado de Trabajo Social

Título del documento: Memoria(s), educación e interseccionalidad : una mirada hacia el recorrido histórico de la ex EsMA

Autores (en el caso de tesis y directores):

Lucía Pilar Escudeiro

Daniela Felitte

Micaela Megias

Fernando Grosso, dir.

Eliana, Lijterman, co-dir.

Alejandra, Zani, co-dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2021

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL
ÁREA DE INVESTIGACIÓN**

MEMORIA(S), EDUCACIÓN E INTERSECCIONALIDAD

Una mirada hacia el Recorrido Histórico de la ex EsMA

Trabajo de Investigación Final/Tesina

AUTORAS: Escudeiro, Lucía Pilar - 39.910.218 - luliescudeiro@gmail.com

Felitte, Daniela - 38.991.095 - felittedaniela@gmail.com

Megias, Micaela - 39.770.577 - micaelamegias@gmail.com

Tutor: Grosso, Fernando - grossofernando2012@gmail.com

Co-tutoras temáticas: Lijterman, Eliana - eliana.lijterman@gmail.com

Zani, Alejandra - alejandra.m.zani@gmail.com

Seminario TIF/Tesina: Primer cuatrimestre 2021

Fecha de presentación: 04 de noviembre de 2021

“MEMORIA(S), EDUCACIÓN E INTERSECCIONALIDAD

Una mirada hacia el Recorrido Histórico de la ex EsMA.”

Autoras: Escudeiro, Lucía Pilar - luliescudeiro@gmail.com

Felitte, Daniela - felittedaniela@gmail.com

Megias, Micaela - micaelamegias@gmail.com

Fecha de presentación: 04 de noviembre de 2021

Palabras clave: memoria - género - dispositivo pedagógico - interseccionalidad

RESUMEN

El objetivo del presente Trabajo de Investigación Final es dar cuenta del proceso de construcción de la memoria en las visitas guiadas del Recorrido Histórico de la ex EsMA a partir del intercambio que se produce con lxs estudiantxs de escuela secundaria y las inquietudes que emergen en torno a los géneros. El período analizado abarca desde el año 2018 hasta la actualidad. Retomaremos conceptualizaciones del campo de la memoria, la pedagogía y los estudios de género para analizar el trabajo de transmisión de la memoria que se lleva adelante en el Recorrido Histórico. En este proceso, reconocemos a la interseccionalidad como una herramienta fundamental para facilitar el ejercicio de la memoria con las nuevas generaciones que no han sido testigos directos de los hechos traumáticos ocurridos durante la última dictadura cívico militar argentina (1976-1983). Para ello realizamos un análisis cualitativo a partir de entrevistas a trabajadorxs de la institución y referentes en la temática, valiéndonos a su vez de fuentes secundarias de archivo y documentales.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
Fundamentación	3
Aclaraciones para facilitar la lectura del documento	5
Estrategia metodológica	7
Facilitadores y obstaculizadores del proceso de investigación	9
Estructura de la tesina	10
CAPÍTULO I	
MEMORIA(S): EJERCICIO COLECTIVO Y TRANSMISIÓN	12
Memoria(s) y políticas de memoria	12
De Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio a Sitios de Memoria	16
De Escuela de Mecánica de la Armada a Ente Público “Espacio para la Memoria para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos”	20
Transmisión de la memoria y presentación del dispositivo	28
A modo de síntesis	30
CAPÍTULO II	
PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA	31
Recorrido Histórico como dispositivo	31
Sobre lxs guías y su modalidad de trabajo	37
Educación formal y no formal: un diálogo posible	41
La dimensión pedagógica	44
A modo de cierre	48
CAPÍTULO III	
LOS INTERROGANTES EN TORNO AL GÉNERO	50
Una genealogía de la relación entre el movimiento feminista y los Derechos Humanos en la Argentina	51
La perspectiva de género(s) y el Recorrido Histórico	54
Los estudios de género y el Recorrido Histórico	57
Militancia y género, distintas perspectivas	61
La interseccionalidad, una herramienta posible para hacer memoria	64
Para concluir	66
REFLEXIONES FINALES	68
BIBLIOGRAFÍA	71
ANEXO	81

INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo de Investigación Final de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, nos proponemos investigar sobre el trabajo del equipo de guías que lleva a cabo la actividad denominada “Recorrido Histórico” en el ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio EsMA, y a partir de ello conocer el entramado de disputas y relaciones de poder que se ponen en juego dentro del Espacio en el proceso de incorporación de la perspectiva de género(s)¹. De esta manera, identificamos la intersección de tres grandes campos: la memoria, los estudios de género y la pedagogía.

Fundamentación

Nos centramos en la intersección de la perspectiva de género(s) y memoria porque es una discusión vigente dentro del equipo de guías a cargo del Recorrido Histórico, que se presenta en el Espacio desde el año 2018 con el comienzo de la muestra “Ser Mujeres en la EsMA²”, y paralelamente con el proceso de juicios de la Megacausa EsMA³. Además, hemos detectado -a raíz de entrevistas realizadas a las trabajadoras del Sitio de Memoria⁴- las propias inquietudes del equipo de guías en torno a las temáticas de género(s) y memoria(s) y las tensiones que ello conlleva no solo a nivel institucional sino también a nivel social. Esta problematización se expresa en la planificación de capacitaciones al interior del equipo de guías y en la discusión para adaptar el contenido de las visitas del Recorrido Histórico a los distintos grupos. En esta investigación en particular, nos enfocaremos en las visitas escolares.

Destacamos la importancia de abordar esta temática desde nuestra disciplina, ya que la Ley Federal del Trabajo Social N° 27.072 (2014) reconoce como principios del ejercicio profesional a la Justicia Social, los Derechos Humanos, la responsabilidad colectiva y respeto a la diversidad, entre otros, y a la Justicia como ámbito de nuestro quehacer profesional. Se contemplan contextos institucionales y comunitarios, así como también el campo de la educación no formal para la práctica profesional, aspectos que se ajustan a los intereses de

¹ La explicación de esta elección del término género(s) con el plural entre paréntesis se dará en la página 6.

² La muestra “Ser Mujeres en la EsMA testimonios para volver a mirar” es una muestra temporaria inaugurada en el año 2018, basada en los testimonios judiciales de las sobrevivientes, centrado en la violencia de género y delitos sexuales cometidos por el Grupo de Tareas de la EsMA.

³ La Megacausa EsMA es el proceso judicial compuesto por los distintos juicios por crímenes de lesa humanidad cometidos en la EsMA durante su funcionamiento como centro clandestino de detención, tortura y exterminio. Está a cargo de su desarrollo el Tribunal Oral y Federal N°5 . Recuperado de https://www.espaciomemoria.ar/megacausa_esma/

⁴ Las entrevistas se enmarcan en la elaboración del artículo “Apuntes sobre el ejercicio de memoria y género. Una mirada hacia el recorrido histórico de la ex-EsMA.” (Escudeiro et al., 2020). Recuperado de http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2020/12/25_Escudeiro.pdf

nuestra investigación. Paralelamente, la Ley N° 26.691 (2011) que declara a los ex Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio como “Sitios de Memoria”, reconoce las funciones investigativas, educativas, de capacitación y de difusión de estos Espacios, siempre en vinculación con la participación ciudadana en el diseño de las políticas de memoria.

Entendemos a la memoria como un campo de disputa en donde las nuevas inquietudes socio-culturales del presente buscan reconfigurar la construcción de la memoria histórica, lo que se vincula estrechamente con un modelo societal deseado. El ejercicio profesional del Trabajo Social puede insertarse en este campo a partir del principio de Derechos Humanos en el ámbito de la Justicia, entendiendo a la inserción profesional en arenas de conflicto entre el Estado y la sociedad, haciendo especial énfasis en la praxis social (Clemente, 2013), vinculando el proyecto ético-profesional con un proyecto de sociedad (Montaño, 2004).

Además de estas articulaciones entre los marcos legales que permiten la práctica desde el Trabajo Social en este campo, fundamentamos la incumbencia de la profesión dado que las luchas sociales y demandas colectivas por políticas sociales son el campo de intervención del Trabajo Social (Colegio de Trabajadorxs Sociales CATSPBA, 2020). De esta forma, las reivindicaciones del ejercicio profesional se articulan con la lucha por *Memoria, Verdad y Justicia* que llevan a cabo los organismos de Derechos Humanos y los espacios de memoria como los Sitios.

Por otro lado, como expresó Netto, hace algunas décadas atendemos a un proceso de expansión profesional donde el Trabajo Social ha ampliado en gran medida su ámbito de intervención. Esta ampliación de las incumbencias alcanza distintos campos temáticos tanto para la intervención como para la investigación (Colegio de Trabajadorxs Sociales CATSPBA, 2020). También se observa que existe un consenso académico por la superación de la posición subalterna en la que se colocó históricamente a la disciplina con respecto a la producción de conocimiento, siendo el campo de memoria un área vigente en la conquista de espacios estratégicos para transformar dicha posición (Ierullo, 2019).

A partir de esta fundamentación de nuestro Trabajo de Investigación Final, nos planteamos la siguiente **pregunta problema**:

¿De qué manera el relato de memoria transmitido en el dispositivo pedagógico del ex CCDTyE EsMA se reconfigura a partir del intercambio en las visitas

escolares y las inquietudes en torno a los géneros en el período que se comprende entre el año 2018 y la actualidad?

Considerando la formulación de este problema, nos propusimos como **objetivo general** de la investigación:

Conocer cuál es la relación entre la construcción de la memoria y la perspectiva de género(s) en el dispositivo pedagógico del Sitio de Memoria ex EsMA desde 2018 hasta a la actualidad.

Para abordar dicho objetivo, nos centraremos en tres **objetivos específicos**:

1. Caracterizar el funcionamiento del dispositivo pedagógico a partir del relato de lxs guías.
2. Conocer el proceso de elaboración de contenidos realizado por el grupo de guías y analizar cómo se incorpora la perspectiva de género(s) a partir de sus propios relatos.
3. Indagar las disputas en torno al relato de memoria institucional y la incorporación de la perspectiva de género(s) a partir de las voces de lxs trabajadorxs.

Aclaraciones para facilitar la lectura del documento

Considerando que algunos de los términos y conceptos que utilizaremos pueden tener múltiples interpretaciones, a continuación realizaremos breves aclaraciones respecto de los mismos. Además, explicitaremos decisiones de escritura que hemos tomado a partir de nuestro posicionamiento ético, político y teórico, con el fin de facilitar la lectura del documento.

Tomamos lo postulado por Monique Wittig (1992) al sostener que el lenguaje reproduce y expresa las desigualdades de género, siendo pieza fundamental del sexismo, la homofobia y la heteronormalización. En consecuencia, usaremos la “x” para dar cuenta de las vastas posibilidades históricamente invisibilizadas, ya que como expone val flores⁵ (2013) “si la herida del lenguaje nos constituye, nos apremia herir al lenguaje con rupturas y saltos de imaginarios” (p. 70). Intervenirlo, entonces, es discutir, por un lado, su rol en el contrato social -dejando de lado su binarismo sexo-genérico- y, por el otro, habilitar otras formas de escritura académica que no se vean restringidas por las aspiraciones a la legibilidad (flores,

⁵ Dicha autora no admite que se publique su nombre en mayúsculas.

2013). A pesar de ello, respetaremos las formas binarias y no binarias de expresión de lxs entrevistadxs y las citas textuales de lxs autorxs utilizadas a lo largo del trabajo.

Utilizaremos el universal masculino para nombrar a los **represores, torturadores y perpetradores** ya que los cargos jerárquicos militares de la época -y hasta la actualidad- pertenecían a varones. Sin embargo, nuestro objetivo no es negar la existencia de mujeres dentro del circuito represivo de la EsMA, pero comprendemos a sus roles enmarcados en la configuración sexo-genérica de la época, remitiéndolas a tareas del cuidado como la enfermería o la cocina.

Asimismo, utilizaremos el término “**género(s)**” ligado a la idea de la perspectiva con la que llevaremos adelante este trabajo ya que, como postula Marcela País Andrade (2018), es necesario deconstruir las aparentes totalidades, entendiendo que las construcciones homogeneizantes de mujeres y varones invisibilizan otras experiencias de vida y trayectorias posibles. A su vez, utilizaremos el término “**géneros**” en plural para dar cuenta de las distintas expresiones identitarias y “**género**” en singular para referirnos a la categoría teórica tomada por los estudios académicos.

No obstante, el trabajo puede resultar binario en términos de géneros, siendo esto un reflejo de las discusiones dadas al respecto dentro del campo de la memoria. Sin embargo, pretendemos que el presente trabajo acompañe el proceso de deconstrucción en clave interseccional de este campo de estudio, comprendiendo a la memoria como un proceso inacabado y de construcción colectiva.

Por otra parte, quisiéramos puntualizar las acepciones de ciertos términos que utilizaremos a lo largo de la tesina:

- Los *Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio* también serán nombrados por su abreviación “**CCDTyE**”.
- Utilizaremos las siglas “**EsMA**” para referirnos a la *Escuela de Mecánica de la Armada* y “**ex EsMA**” para nombrar al *Ente Espacio para la Memoria, para la Promoción y la Defensa de los Derechos Humanos*.
- Al utilizar el término “**Sitio**” nos referimos al *Museo Sitio ex Casino de Oficiales* y no al Ente previamente mencionado, ya que los dos espacios comparten predio pero no gestión.

- Al hablar de *última dictadura, terrorismo de Estado y dictadura cívico militar* nos estaremos refiriendo al gobierno de facto del período 1976 - 1983.
- Utilizaremos el término *visita guiada* para referirnos al Recorrido Histórico.

Para finalizar, comprendemos a la memoria como un campo de disputa. Como consecuencia, cuando sea pertinente, utilizaremos la denominación “**memoria(s)**” para dar cuenta de la tensión -a desarrollar en los siguientes capítulos- entre la memoria en singular y las memorias plurales.

Estrategia metodológica

Realizamos una investigación cualitativa para indagar la dinámica del equipo de guías que lleva adelante el dispositivo pedagógico dentro de la ex EsMA en el período que abarca desde el año 2018 hasta la actualidad. A partir de los datos empíricos construidos en nuestro trabajo de campo buscamos enriquecer las categorías analíticas de las que partimos y las perspectivas adoptadas, lo que nos permitió profundizar la caracterización de nuestro objeto de estudio (Elizalde, 1996; Mendizabal, 2007). A partir de las entrevistas realizadas, se han producido datos descriptivos y explicativos de la relación entre el relato de memoria, la pedagogía y la perspectiva de género(s). Los mismos se construyeron a partir de las voces de lxs propixs trabajadorxs del dispositivo y de la institución.

Nos basamos en un diseño flexible, por lo que la propuesta metodológica inicial ha sufrido algunas revisiones y cambios que se consideraron pertinentes y enriquecedores a lo largo del proceso de investigación. Dicha flexibilidad abrió la posibilidad de identificar aspectos relevantes y nuevas situaciones de la realidad estudiada que no fueron previstas en el Diseño, y de allí las consecuentes modificaciones durante el transcurso de la investigación. En este sentido, mantuvimos una actitud abierta, creativa y expectante para lograr captar estos emergentes no contemplados *a priori* (Mendizabal, 2007). Es preciso remarcar que la flexibilidad adoptada no afectó la rigurosidad metodológica en la construcción, procesamiento y análisis de los datos.

La **unidad de análisis** con la que hemos trabajado es el dispositivo pedagógico del Recorrido Histórico para escuelas secundarias del ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio Escuela de Mecánica de la Armada (ex CCDTyE EsMA), actual Espacio para la Memoria y Derechos Humanos, ubicado en Avenida del Libertador 8151, en el barrio de Núñez de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta unidad de análisis fue contemplada en

su funcionamiento previo a la pandemia por COVID-19 y su reconfiguración y adaptación durante la misma.

Para su análisis, hemos tomado distintas **unidades de recolección** de información. En primer lugar, hemos entrevistado a cinco trabajadorxs del Ente Público que llevan a cabo el dispositivo a ser estudiado: cuatro guías y una coordinadora⁶. En segundo lugar, también organizamos una instancia de entrevista con Mercedes Depino⁷, ex militante montonera de los años '70, Licenciada en Historia, Magíster en Historia Latinoamericana y Titular de la Cátedra “Historia Social Argentina” de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. Su equipo de cátedra dictó capacitaciones a los primeros grupos de guías del Recorrido Histórico.

Para la obtención de información utilizamos la técnica de entrevista, que nos permitió recuperar los relatos de lxs distintxs actorxs involucradxs en el dispositivo pedagógico y en la institución obteniendo, de esta manera, la información necesaria para la consecución de nuestros objetivos de investigación.

Las entrevistas realizadas fueron semiestructuradas y en profundidad tanto con lxs guías del dispositivo pedagógico, como con la coordinadora del Área y con la profesora Depino. Estos instrumentos fueron contruidos con las pertinentes adecuaciones según quién sea lx actorx entrevistadx, para recuperar sus propias voces, categorías y reflexiones sobre nuestro problema de estudio. Debido a la situación de pandemia por COVID-19 estas técnicas fueron implementadas en su mayoría de manera virtual, a excepción de la entrevista con la coordinadora del Área institucional, que fue realizada en el predio de la ex EsMA. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento informado de todxs lxs sujtxs participantxs y desgrabadas por las mismas autoras de la presente investigación para su posterior análisis.

Para el procesamiento, codificación y análisis de la información recabada, luego de una lectura crítica y profunda de las desgrabaciones, tomamos criterios explícitos de clasificación previamente elaborados, así como también los emergentes y categorías nativas que identificamos a lo largo del proceso investigativo. Con ello, realizamos un análisis comparativo entre las distintas categorías y al interior de las mismas, para establecer

⁶ Para respetar el anonimato pautado a la hora de las entrevistas serán referenciadxs de la siguiente manera: E -de *entrevistadx*- + N° -para diferenciarlxs-. De esta manera, en el cuerpo del texto podrán leerse sus testimonios citados como E1, E2, E3, E4 y E5.

⁷ Mercedes Depino prestó su consentimiento para utilizar la referencia a su persona en las citas textuales de la entrevista que llevamos a cabo, por lo que su nombre no figura codificado.

relaciones e identificar núcleos de sentido que nos permitieron una conceptualización más precisa y en profundidad sobre el vínculo entre el relato de memoria, los estudios de género y la pedagogía en el dispositivo estudiado (Elizalde, 1996).

Facilitadores y obstaculizadores del proceso de investigación

El proceso de investigación y escritura de nuestro Trabajo de Investigación Final se vio signado por distintos facilitadores y obstaculizadores. El principal obstáculo fue la pandemia por COVID-19, definida por Maristella Svampa (2021) como aquella que “deja enormes heridas sin restañar en nuestros cuerpos, en nuestras subjetividades y memorias”. Dicha catástrofe a escala planetaria marcó nuestro proyecto e imposibilitó la realización de observaciones del Recorrido Histórico con escuelas y de un grupo focal con el grupo de guías, dos líneas de acción contempladas en nuestro Diseño de Investigación. Asimismo, reconocemos la injerencia profesional del Trabajo Social en la disputa por incorporarse al campo de la memoria, lo que demandó redoblados esfuerzos para construir una mirada desde nuestra disciplina.

Sin embargo, consideramos que fueron más los facilitadores y queremos resaltarlos. En primer lugar, queremos agradecerles especialmente a lxs trabajadorxs del Recorrido Histórico por su disposición, apertura y calidez desde nuestro primer contacto en el año 2018⁸. Reconocemos en ellxs una especial sensibilidad en torno a la temática, mostrándose siempre abiertxs y comprometidxs con el ejercicio colectivo de la memoria. También queremos agradecer sentidamente a Mercedes Depino por brindarnos su testimonio, su tiempo y sus afectuosas palabras de aliento y apoyo en nuestro proyecto.

Asimismo, queremos agradecer a la trabajadora social Ana Torelli y al educador Claudio Altamirano por los encuentros orientadores y tan esclarecedores que nos han brindado al comienzo de este proceso investigativo.

En la elaboración del presente trabajo hemos contado con comprometidos acompañamientos a lo largo de todo el trayecto. En este sentido, consideramos indispensable a nuestro tutor Fernando Grosso tanto para nuestro recorrido académico y realización del presente trabajo como para nuestro pasaje por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos

⁸ Para la realización del artículo “Apuntes sobre el ejercicio de memoria y género. Una mirada hacia el Recorrido Histórico de la ex-EsMA” (Escudeiro et al., 2020).

Aires. Gracias por tu afectuosidad como maestro y tu mirada firme como trabajador social, acérrimo defensor de los Derechos Humanos.

A continuación haremos una especial mención a nuestras co-tutoras temáticas. Por un lado, queríamos agradecerle a Alejandra Zani, becaria doctoral en Estudios de Género (CONICET/UBA), por su lectura crítica y feminista hacia nuestra escritura, que nos ayudó a construir la noción de interseccionalidad, eje central de nuestros aportes al campo de la memoria. Y por el otro, queríamos reconocer a Eliana Lijterman, trabajadora social y Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Gracias por tu acompañamiento a lo largo de los años -tanto como docente, referente y co-tutora- y por tu pasión por el campo de la memoria, que despierta en nosotras el mismo nivel de compromiso.

Para finalizar, queremos agradecer a todas las personas que queremos y que nos acompañaron en este intenso proceso de escritura, convencidas de que, como escribió Ana María “Loli” Ponce durante su cautiverio en la ESMA: “Mientras mis manos / puedan escribir / mientras mi cerebro / pueda pensar, / estaremos / vos, yo, todos / y habrá un mañana.”

Estructura de la tesina

Los resultados de nuestra investigación se presentarán en el presente documento a lo largo de tres capítulos.

En el Capítulo I abordaremos las principales conceptualizaciones de la categoría de memoria, dando cuenta de ésta como un campo de disputa. También analizaremos las políticas públicas de memoria, particularizando en el período posterior a la última dictadura militar, tanto a nivel nacional como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este recorrido nos permitirá introducirnos en el proceso de creación del Ente Público “Espacio para la Memoria, para la Promoción y la Defensa de los Derechos Humanos”, estudiando sus especificidades y terrenos de debate. Asimismo, nos interiorizaremos en el concepto de la transmisión de la memoria y su importancia a nivel societal.

En el Capítulo II realizaremos una descripción en profundidad del Recorrido Histórico definiéndolo como dispositivo pedagógico. En este capítulo también se estudiarán las modalidades de trabajo de quienes llevan esta actividad adelante y la importancia de su trabajo en la construcción de una memoria crítica. Haremos mención al reciente campo de las Pedagogías de la Memoria que retoma las potencialidades de los Sitios de Memoria como

espacios pedagógicos y comprende a las nuevas generaciones como actorxs legítimxs en la construcción de dicho campo.

En el Capítulo III haremos especial énfasis en la manera en que los discursos en torno al género ingresaron a la ex EsMA y al dispositivo objeto de nuestra investigación a partir de los interrogantes de estudiantxs secundarixs. Para comprender este proceso en toda su complejidad, realizaremos una breve genealogía de la relación entre el campo de los Derechos Humanos y el movimiento feminista en nuestro país. Presentaremos la herramienta de la interseccionalidad como aquella que potencia el diálogo entre el pasado y el presente en el marco del ejercicio colectivo de la memoria propuesto por el Recorrido Histórico.

Por último, presentaremos algunas reflexiones finales recopilando los puntos más relevantes desarrollados en cada uno de los capítulos. A su vez, a partir del análisis realizado, daremos cuenta de nuestro posicionamiento ético-político y profesional respecto del ejercicio de memoria con lxs jóvenxs en nuestra sociedad. Para ello, creemos indispensable retomar los aportes que el movimiento transfeminista ha desarrollado en nuestro país.

CAPÍTULO I

MEMORIA(S): EJERCICIO COLECTIVO Y TRANSMISIÓN

En este primer capítulo comenzaremos por abordar la categoría de memoria desde distintos enfoques para, a partir de ello, problematizar la existencia de una única memoria o la pluralidad de las mismas. Nos interesa en este punto abordar cómo estas conceptualizaciones se materializan en las políticas públicas, para dar cuenta de la construcción de una memoria pública oficial. Estas políticas no se dirigen únicamente a las personas que han sido testigos de los hechos que se busca recordar, sino que apuntan a la sociedad en su conjunto. Es por ello que retomamos conceptos como “posmemoria” (Robin, 2012) o “memoria secundaria” (LaCapra, 2009) para dar cuenta de cómo las nuevas generaciones hacen memoria.

Luego, realizaremos un breve recorrido histórico sobre el proceso de institucionalización de los ex CCDTyE en Sitios de Memoria. Para ello contextualizaremos el período de la última dictadura militar y los años posteriores a la misma, buscando comprender el desarrollo de las políticas de memoria tanto a nivel nacional como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A continuación, particularizaremos el análisis en el proceso de recuperación de la ex Escuela de Mecánica de la Armada, dando cuenta de sus especificidades y los debates que se dieron en torno a la conformación del Ente Público “Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos”. A su vez, intentaremos dar cuenta de los principales debates que identificamos en la actualidad en torno a los usos del predio donde se encuentra ubicado el Ente.

Por último, abordaremos conceptualmente la transmisión de la memoria que se realiza en los Sitios de Memoria, para dar cuenta de su importancia a nivel social y, de esta manera, plasmar los desafíos que esta tarea implica.

Memoria(s) y políticas de memoria

La memoria en tanto “conciencia del tiempo transcurrido” (Todorov, 2013, p. 19), “visión del pasado siempre mediada por el presente” (Traverso, 2007, p. 74), puede ser abordada desde distintas conceptualizaciones. Traverso (2007) describe a la memoria como “representaciones colectivas del pasado tal como se forjan en el presente, [que] estructura las identidades sociales, inscribiéndose en una continuidad histórica y otorgándoles un sentido, es decir, una significación y una dirección” (p. 69). Entonces, la memoria como presencia del pasado es la

marca de lo vivido en quienes han tenido la experiencia directa de lo sucedido, o bien, la huella en las personas a las que se les han transmitido aquellos hechos (Groppo, 2002).

Por qué es importante recordar y qué memorias se legitiman desde el Estado para la transmisión nos hace indagar las conceptualizaciones en torno a la memoria pública y las políticas de memoria. La existencia de la disputa por los contenidos de la memoria por parte de grupos o personas es constitutiva a las sociedades y supone conflictos por aquella imposición, ya que las memorias grupales que coexisten pueden sostener representaciones del pasado contrapuestas y estar en conflicto abierto (Groppo, 2002).

En estas disputas de significaciones podemos reconocer, al menos, dos tipos de memoria(s): dominante y subterránea (Bertotti, 2016). Por un lado, la memoria dominante ocupa un espacio legítimo dentro de la sociedad, con su construcción de sentido propio. En consecuencia, se consolida un régimen de memoria que habilita un campo social de disputa por el sentido del pasado. Es allí donde entran en conflicto las memorias dominantes y otras que no lo son, llamadas subterráneas o silenciadas, poniendo en cuestionamiento qué es lo que se puede y cómo se debe recordar. Bertotti (2016) sostiene que estas memorias subterráneas luchan por correr los límites y modificar los sentidos que proponen las memorias dominantes, habilitando nuevos horizontes de escucha social.

La idea de escucha social trae a cuenta la distinción de memoria-monumento y el realzamiento de la importancia de la historia oral en clave de recuperación de las memorias subterráneas. Portelli (2013) define a la memoria-monumento como una “memoria practicada y a menudo impuesta por las instituciones” (p. 3) asociadas a la narración de una identidad nacional específica. En contraposición, retomar la fuente de la historiografía oral recupera las narraciones y relatos subjetivos que median el trabajo de la memoria. Sin embargo, como establece Groppo (2002), aunque las memorias contengan todas una parte de verdad y por lo tanto sean todas legítimas, las memorias sociales de distintos grupos, en su afán de reconstruir e interpretar el pasado, “no pueden reemplazar a la historia” (p. 197).

En esta instancia es preciso hacer una distinción entre historia y memoria. La primera se pretende universal y externa a los grupos, reteniendo en sus conciencias lo que permanece vivo del pasado. En cambio, la categoría de memoria implica necesariamente la coexistencia de múltiples memorias inscriptas en una misma historia (Halbwachs, s/f, como se citó en Svampa, 2013). En este sentido, podemos entender a la(s) memoria(s) como un campo de disputa permanente. Esto implica reconocer el rol activo y productor de sentidos de lxs

sujetxs que forman parte de estas luchas, en las que se ponen en juego relaciones de poder, incluyendo los distintos posicionamientos generacionales (Jelin, 2001).

En este sentido, las políticas de memoria son *verdaderas* políticas en tanto buscan encauzar o diseñar el destino de la sociedad (Groppo, 2002). Las mismas se definen como aquellas acciones deliberadas, establecidas por actores políticos, gubernamentales o sociales que tienen por objeto la conservación, transmisión y valorización del recuerdo de determinados aspectos del pasado que se consideran significativos o importantes (Groppo, 2002). Este proceso de construcción de las políticas, como sostiene Pastorini (2000), es el resultado histórico de relaciones de lucha entre distintos actores que disputan y negocian según sus intereses y visiones del mundo, para obtener tanto ganancias como pérdidas. La autora resume este proceso con la categoría de “demanda-otorgamiento”.

La política de memoria se presenta como un “conjunto de intervenciones de actores públicos, [que] apunta a producir y a imponer una memoria pública oficial a la sociedad a favor del monopolio de los instrumentos de acción pública” (Michel, 2010 como se citó en Svampa, 2013, p. 7-8). La memoria consolidada a través de las políticas de memoria no concierne únicamente a aquellas personas que sufrieron de forma directa los hechos históricos de aquel pasado, sino al conjunto de la sociedad. De esta manera, se busca crear un espacio de contemplación del pasado de manera retrospectiva, es decir, un ejercicio de rememoración. Según Robin (2014), este espacio es el que permite la herencia y la transmisión del pasado que aún se encuentra abierto.

El objetivo de transmitir la memoria a sujetxs que no vivenciaron el período que se busca recordar se puede abordar a través de la noción de posmemoria. Ésta se vincula con las generaciones que no han sido testigo de los hechos traumáticos del pasado; es decir, su relación con aquel no deriva de recuerdos en base a una experiencia directa sino de relatos, imaginarios y creaciones que les han sido transmitidas a lo largo de su socialización. Es esta característica la que convierte a la posmemoria en una forma particular y poderosa de hacer memoria (Hirsch, 1997, como se citó en Robin, 2014). La memoria, entonces, no es un concepto estático, y cada generación resignifica sus particularidades a partir de (re)preguntas respecto de su contenido⁹. El ejercicio de memoria con esta población presenta, así, distintos desafíos que analizaremos en los siguientes capítulos.

⁹ Comprendemos que las percepciones al interior de las generaciones distan de ser homogéneas. No obstante, retomamos dicha perspectiva ya que resulta útil para el planteo que simplifica cierto clima de época diferencial de las décadas posdictatoriales.

Robin (2012) también presenta el concepto de “memoria prótesis” (p. 393), que hace alusión a una memoria incorporada -aunque ajena- a la corporalidad de quienes no vivieron las experiencias traumáticas del pasado. La manera de construir estas memorias protésicas es a partir de estrategias culturales que permiten crear memorias vivientes para aquellxs que se encuentran distantes en el tiempo de los hechos que se busca rememorar. Este tipo de memoria circula en el ámbito público sin una base orgánica, aunque se la vive como una experiencia corporal y formadora de subjetividad, siendo parte del archivo existencial de lxs sujetxs y permitiendo una articulación con el presente y futuro (Robin, 2012). Se requieren dispositivos -como el que aquí nos proponemos analizar- para la creación de estos espacios transferenciales donde lxs sujetxs pueden realizar nuevas experiencias.

Robin (2012) cuestiona la diferencia entre una memoria auténtica, propia, arraigada en la experiencia directa de ciertos hechos traumáticos y una memoria prótesis, y sostiene que “hay que hacer el duelo de la autenticidad” (p. 396). Precisamente, porque una memoria prótesis permite comprender la realidad desde relatos y experiencias ajenas, pero que son apropiadas para su uso, resignificándolas en ese mismo proceso. La naturaleza de este tipo de memorias no impide que se definan identidades auténticas a partir de ellas, ya que la memoria se construye sin cesar, orientada al pasado, pero también al futuro, recordando lo inevitable del presente. Esta memoria se encuentra en el tejido social y permite una transmisión artificial de los acontecimientos vividos en el pasado, sin por ello estar despojada de empatía y emocionalidad. La autora, de esta manera, pone en cuestión la búsqueda de la autenticidad, pues acaba por fetichizarla.

Desde una postura similar, LaCapra (2009) introduce la distinción entre memoria primaria y secundaria. La primera pertenece a quien ha vivido los acontecimientos relevantes y los recuerda de un modo en particular. Esta memoria primaria, junto a su inmenso poder e inmediatez, implica también *lapsus* producto de represiones, negaciones y evasiones. La memoria secundaria, en cambio, resulta de un trabajo crítico a partir de la memoria primaria; ésta puede ser construida por la misma persona que ha pasado la experiencia, o bien, y más frecuentemente, por personas ajenas a dichas vivencias o testigxs secundarixs. En esta elaboración entra en debate la relevancia de ciertos recuerdos para la actualidad política y social, así como también para el futuro. Ambas memorias, entonces, funcionan como complemento en un ejercicio crítico. Con este objetivo, Robin (2012) afirma que la memoria prótesis puede ser parte del ejercicio y la construcción de una memoria crítica siempre y cuando ese ejercicio y transmisión pueda evidenciar los debates vigentes y pasados, los

progresos y olvidos, las dudas y deseos en torno a la construcción de la memoria. Esto implica renunciar a la autenticidad y transparencia, permitiendo vacíos y ausencias en esa memoria.

De Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio a Sitios de Memoria

El 24 de marzo del año 1976 la Junta Militar compuesta por Jorge Rafael Videla, Comandante General del Ejército, Emilio Massera, Comandante General de la Armada y Orlando Ramón Agosti, Comandante General de la Fuerza Aérea, derrocó al gobierno democrático de María Estela Martínez de Perón e instauró un gobierno de facto, también conocido como el “Proceso de Reorganización Nacional”. En un contexto nacional signado por la intermitencia de gobiernos democráticos y períodos dictatoriales¹⁰, la ya instaurada violencia política por parte del Estado llegó a su auge con la sistemática desaparición forzada de personas y la puesta en funcionamiento de CCDTyE, aproximadamente¹¹ 800 en toda la Argentina¹². Comisaría, escuelas, hospitales y empresas, entre otros espacios, tuvieron un doble valor de uso (Crenzel, 2010) o doble funcionalidad; es decir, las instituciones mantenían su funcionamiento oficial y legal en simultáneo con la actividad represiva, clandestina e ilegal, bajo la forma de espacios de detención, tortura y exterminio.

El período posdictatorial tuvo distintos climas sociales con marcadas rupturas y continuidades signadas por el énfasis en la reconstitución democrática. Sin pretender ser exhaustivas, identificamos que a partir de la década de los ‘80, con la vuelta a la democracia junto a la continua militancia de los movimientos sociales, los organismos de Derechos Humanos y la sociedad civil, se puso en agenda la demanda por justicia y memoria respecto de los hechos sucedidos en la última dictadura. En este marco, nos interesa recuperar ciertos hechos históricos y medidas tomadas tanto a nivel nacional como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que dan cuenta de un nuevo impulso de las políticas de memoria respecto a la última dictadura, adquiriendo una institucionalidad propia. De esta manera, el campo de la memoria se articula con el de los Derechos Humanos, incorporando a la demanda por la Memoria, la Verdad y Justicia (Guglielmucci, 2011a). Desde distintos lineamientos, la memoria incorporada en la “agenda pública” coloca el foco en la importancia de la “interpretación y adjudicación de responsabilidades jurídicas e históricas sobre determinados

¹⁰ Los períodos dictatoriales en Argentina previos a la dictadura de 1976 - 1983 fueron: 1930 - 1932 (José Félix Uriburu), 1943 - 1946 (“Revolución del ‘43”), 1955 - 1958 (“Revolución Libertadora”), 1962 - 1963 (José María Guido), 1966 - 1970 (“Revolución argentina”).

¹¹ Referimos una cifra aproximada debido a que, hasta el día de la fecha, se continúan identificando CCDTyE.

¹² Ver Anexo I.

hechos, su documentación y (re)presentación ante las nuevas generaciones” (p. 6). En este marco, los procesos de recuperación¹³ de los Sitios se destacan dentro de la política de memoria como parte territorializada de su nueva institucionalidad.

“Cada Sitio se institucionalizó a través de una modalidad de cogestión particular: el territorio sobre el que se asientan, los actores que allí despliegan sus prácticas, los procesos de recuperación, las organizaciones que participan en dichos espacios, lxs trabajadorxs, etc., los dotaron de una particularidad que hace a la diversidad de políticas desplegadas en cada uno de ellos.” (Anastasia y Recalde, 2019).

A nivel nacional, en la década del ‘80, en el marco del gobierno de Raúl Ricardo Alfonsín se crea en 1983 la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) y comienza el proceso del Juicio a las Juntas Militares¹⁴. Sin embargo, este período estuvo marcado por ciertas tensiones ya que a nivel legislativo se llevaron adelante las llamadas “políticas de impunidad”, es decir, las leyes de Punto Final -Ley 23.492 en el año 1986- y de Obediencia Debida -Ley 23.521 en el año 1987-. Asimismo, durante el gobierno de Carlos Saúl Menem se otorgaron indultos mediante decretos presidenciales a los Jefes de las Juntas Militares, en 1989 y 1990. La promulgación de dichas leyes y decretos no obturó la masivas movilizaciones y participación política de la sociedad, en los denominados “lugares de memoria” (Lijterman, 2018).

“Las masivas movilizaciones, la conformación de asambleas barriales y el aumento de la discusión y participación política en el espacio público contribuyeron a la proliferación de iniciativas vinculadas a la construcción de espacios de memoria, museos, memoriales y marcas territoriales de diversa índole, tales como: colocación de baldosas y placas que recuerdan a personas desaparecidas; plantación de árboles; cambio de nombre de calles, plazas y escuelas; señalización de sitios donde funcionaron centros clandestinos de detención; graffitis y pintadas con siluetas y nombres de desaparecidos, entre otras.” (Messina, 2016, p. 115)

Para ilustrar dicha efervescencia social, tomaremos los debates planteados por Memoria Abierta. Esta alianza surge en el año 1999 como la reunión de distintos organismos de

¹³ Entendemos que la “recuperación” de Sitios de Memoria se constituye como una categoría nativa que surge al interior de los discursos de los organismos de Derechos Humanos, sobrevivientxs, familiares de desaparecidxs y vecinxs de ex CCDTyE, retomada por el Estado para referir a la transformación de estos lugares en Sitios de Memoria (D’Ottavio, 2016).

¹⁴ Se refiere al proceso judicial iniciado en Argentina en 1985 a partir de un Decreto del entonces Presidente Raúl Ricardo Alfonsín, que tenía por fin enjuiciar a las cúpulas de la Marina, la Ejército y la Fuerza Aérea.

Derechos Humanos¹⁵ para trabajar a lo largo y ancho del país con el objetivo de hacer memoria sobre lo sucedido en la última dictadura militar y promover el ejercicio de la democracia. En ese año se organizaron las primeras Jornadas de Debate Interdisciplinario “Organización institucional y contenidos del futuro Museo de la Memoria”. El documento redactado por Memoria Abierta (2000) sobre las Jornadas reconoce como fundamento de las mismas ciertos sucesos históricos de relevancia. Entre ellos se destaca el impacto que generaron las confesiones de Adolfo Scilingo¹⁶ en el año 1995 en la presencia de la memoria sobre la última dictadura en el espacio público; las movilizaciones, actos de homenaje, artículos escritos y los distintos gestos al cumplirse 20 años del golpe de Estado; y el proyecto de ley para erigir un Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado presentado por las organizaciones de Derechos Humanos en la Legislatura Porteña en 1997. Dado que el proyecto tuvo plena aprobación en la Cámara de Legisladores, comenzó la etapa de desarrollo que tenía como objetivo la creación de un Museo de la Memoria. Entonces, se decidió convocar a distintas personalidades no sólo del ámbito académico, sino también militantes y miembros de la comunidad, para pensar los contenidos del futuro Museo (Memoria Abierta, 2000).

A lo largo de las Jornadas¹⁷ se llevaron adelante distintas mesas de intercambio y discusiones que nos interesa destacar. Por un lado, se debatió acerca de la necesidad -o no- de la constitución de un Museo de la Memoria y cómo convertir un reclamo de un sector en particular a un imperativo de la sociedad toda. Entre los principales aportes se encuentra la importancia de generar un diálogo entre generaciones a partir de una puesta en escena del mensaje que se quiere comunicar, evitando una exposición estática. Para ello, consideraron necesario recortar y seleccionar información para la construcción de un relato y comprender al Museo como un espacio de investigación y difusión (Memoria Abierta, 2000).

Por otro lado, se discutió conceptualmente el término *memoria* como las construcciones subjetivas e intersubjetivas de un sentido del pasado que dialoga con el presente. De esta

¹⁵ Abuelas de Plaza de Mayo, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, Centro de Estudios Legales y Sociales, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas, Liga Argentina por los Derechos del Hombre, Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos, Servicio, Paz y Justicia, Fundación Memoria Histórica y Social Argentina y Asociación Buena Memoria (Memoria Abierta, 2000).

¹⁶ Adolfo Scilingo se desempeñó como Oficial de la Marina y participó de la actividad represiva en la EsMA. En el año 1995 dio una entrevista al periodista Horacio Verbitsky en Página 12 en la que “revela que los prisioneros en la EsMA fueron arrojados vivos al mar por orden de las autoridades superiores de la Armada”. La entrevista completa puede ser leída en https://www.pagina12.com.ar/especiales/20aniversario/la_solucion_final.html.

¹⁷ Las Jornadas tuvieron lugar el 30 de septiembre, 2 y 3 de octubre de 1999.

manera, se buscó ampliar el *nosotrxs* que rememora y el grupo social que recuerda. Esto invita a quebrar las voces con supuesta legitimidad para hablar *del tema*, construyendo una barrera entre lx afectadx y lxs demás, abriendo el diálogo en clave de memoria colectiva. Los límites de esta pluralidad de memorias también fueron interrogados en el marco de una sociedad democrática frente a los discursos negacionistas. Esto dio cuenta de la necesidad de establecer un consenso sobre lo sucedido en el pasado, basándose en los valores considerados primordiales para la construcción de un futuro (Memoria Abierta, 2000).

A partir de la asunción de Néstor Kirchner en el año 2003, con la continuidad de los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner¹⁸, la discursividad oficial comenzó a entrelazarse “con una discursividad militante asentada en el lazo con los movimientos sociales, así como en el vínculo generacional de los entonces funcionarios con los/as desaparecidos/as por la dictadura cívico militar, en especial con la resistencia peronista” (Lijterman, 2018, p. 137). En dicho período es importante resaltar la creación del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos en el predio de la ex EsMA en el año 2004, como consecuencia de la expropiación de dicho predio a las Fuerzas Armadas y la remoción de los cuadros de los represores Leopoldo Fortunato Galtieri y Jorge Rafael Videla del Colegio Militar. A nivel judicial, se reanudaron los Juicios a las Juntas y, en el año 2005, la Corte Suprema declaró la inconstitucionalidad y la invalidez de las leyes de impunidad mencionadas anteriormente.

Las políticas de memoria durante el período de la posdictadura tuvieron sus particularidades en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A mediados de la década del ‘90 se creó la Comisión de Derechos Humanos dependiente de la Secretaría de Cultura. Este organismo no se abocaba especialmente a la memoria sobre los hechos acaecidos durante la última dictadura militar, sino que abordaba temáticas como migraciones, salud, violencias, asistencia, etc. A partir del año 2000, con la gestión de Aníbal Ibarra como Jefe de Gobierno, se creó la Dirección General de Derechos Humanos dependiente de la Jefatura de Gabinete, con el objetivo de preservar la memoria del último período dictatorial. Estas medidas fueron acompañadas por diferentes acciones y movilizaciones desde la sociedad civil:

“Desde la década de 1990 diversas organizaciones y asociaciones de Derechos Humanos, vecinales y familiares de víctimas, venían desarrollando un trabajo de memoria territorializado, a través de escraches, marcaciones y constitución de lugares

¹⁸ El período de gobierno de Néstor Kirchner fue desde el año 2003 hasta el 2007. Asimismo, los períodos de Cristina Fernández de Kirchner fueron 2007 - 2011 y 2011 - 2015.

de memoria que incluían -excediéndolos- a los espacios donde habían funcionado los CCDTyE.” (Lijterman, 2018, p. 139)

Los debates respecto de la expropiación y refuncionalización de los ex CCDTyE llevaron a un proceso de negociación entre la Dirección General de Derechos Humanos y múltiples organizaciones sociales que resultó en la adopción de una modalidad de cogestión de estos predios. Esta modalidad se vio consolidada con la creación del Instituto Espacio para la Memoria (IEM) en el año 2002, cuyo Consejo Directivo estaba integrado por representantes de diez organizaciones de Derechos Humanos, cinco diputadxs titularxs y cinco suplentxs, cinco funcionarixs del Poder Ejecutivo y seis sujetxs comprometidxs con la defensa de los Derechos Humanos¹⁹. Una de las atribuciones del IEM, según la Ley 961/02, era “recuperar los predios o lugares en la Ciudad donde hubieran funcionado Centros Clandestinos de Detención o hubieran ocurrido otros acontecimientos emblemáticos de la época, promoviendo su integración a la memoria urbana” (Art. 3). Estos procesos de recuperación y de cogestión, sin embargo, tuvieron características particulares y diferentes actores protagonistas, dando lugar a una variedad de políticas en cada uno de ellos (Lijterman, 2018; Anastasia y Recalde, 2019).

De Escuela de Mecánica de la Armada a Ente Público “Espacio para la Memoria para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos”

El predio donde hoy se erige el Ente Público Espacio para la Memoria, para la Promoción y la Defensa de los Derechos Humanos tuvo su génesis en el año 1924, cuando la entonces Municipalidad de Buenos Aires²⁰ le cedió las 17 hectáreas del predio a la Armada con el objetivo de fundar una escuela de suboficiales. Con ese fin se construyó la Escuela de Mecánica de la Armada -hoy denominada “edificio de las Cuatro Columnas”-, junto a pabellones de usos múltiples: espacios de alojamiento, una enfermería, talleres automotores y eléctricos, una capilla, comedores, entre otros, en el espacio delimitado por las avenidas del Libertador, Comodoro Rivadavia y Lugones, y las calles La Cachila, Pico y Calzadilla, en el barrio de Nuñez de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires²¹. Asistían a la Escuela de Mecánica de la Armada aspirantes navales de todo el país con un promedio de 15 años de edad, que podían formarse en siete especialidades: mar, electricistas, maquinistas, artilleros,

¹⁹ El IEM fue disuelto en el año 2014 y los Sitios de Memoria de la Ciudad pasaron a la órbita de Nación.

²⁰ En el año 1994, la “Municipalidad de Buenos Aires” comenzó a denominarse “Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.

²¹ Ver Anexo II.

comunicaciones, abastecimientos y técnicos en radar. El acuerdo entre partes incluyó una cláusula que establecía que la Municipalidad de Buenos Aires determinaría la pertenencia del predio en caso de que éste sea utilizado para otros fines no educativos.

A partir del año 1976, con la instauración del último gobierno dictatorial, la EsMA comenzó a funcionar como un Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio por el que se estima pasaron cinco mil detenidos desaparecidos²². Para conceptualizar al aparato represivo llevado adelante en el predio es posible valerse, en palabras de un guía, “*de su dimensión y de su doble funcionalidad*”²³ (E3). En primer lugar, la *dimensión* refiere a la enormidad del terreno. Las 17 hectáreas que componían la EsMA estaban al servicio de la actividad ilegal, valiéndose de la infraestructura y los recursos que puso a disposición la Marina. Y en segundo lugar, la *doble funcionalidad* se refiere a la actividad legal e ilegal que se desarrollaba dentro de sus edificios. De esta manera, y aunque se reconoce como el núcleo de la actividad represiva al Casino de Oficiales²⁴, es posible afirmar que toda la estructura material estuvo al servicio del centro clandestino.

El año 1983 y la vuelta de la democracia en la Argentina no implicó el cese de actividades del predio sino que continuó funcionando como escuela formando suboficiales, aunque sí se abandonó la actividad represiva. Sin embargo, los testimonios sobre los crímenes cometidos allí dentro y la militancia de los organismos de Derechos Humanos comenzaron a formular el interrogante sobre qué hacer con el espacio.

El gobierno de Carlos Saúl Menem, en el año 1998, presentó un proyecto para demoler gran parte del predio de la EsMA e instalar el “Parque de la Unidad Nacional”. Es por esta razón que Laura Bonaparte de Madres de Plaza de Mayo y Graciela Lois de Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas presentaron un amparo en el que “tratan de evitar que se borren las huellas que puedan permitirles conocer dónde estuvieron sus familiares, cómo pasaron sus últimos días y dónde están sus cuerpos” (Palacio de Lois Graciela y otro c/PEN s/Amparo Ley 16.689). En el documento dieron cuenta del valor patrimonial, testimonial y probatorio del lugar, y lograron impedir su demolición,

²² El dato sobre la cantidad de personas que pasaron por el Centro Clandestino es aproximado debido a que existen un total de 250 testimonios del predio de la EsMA que deben contextualizarse en escasa información brindada por las Fuerzas Armadas sobre su accionar en este y otros Centros.

²³ Al tomar las palabras textuales de los entrevistados utilizaremos la letra cursiva para diferenciarlas de las citas textuales bibliográficas.

²⁴ El Casino de Oficiales es un edificio de tres pisos, altillo y sótano. En la planta baja se encontraba la “Casa del Almirante”, en el primer y segundo piso las habitaciones de los Oficiales, y, durante la última dictadura, en el tercer piso y altillo permanecían en cautiverio los detenidos desaparecidos.

considerándolo un espacio en el que se materializó y aplicó de manera concreta la represión estatal planificada y su preservación es necesaria para oficiar de testimonios del terrorismo de Estado (Tavani, 2012).

En el contexto antes descripto de impulso a nivel nacional de las políticas de memoria y de recuperación e institucionalización de espacios en la Ciudad, a partir del año 2002, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires comenzó a señalar ex CCDTyE como "sitios para la recuperación de la memoria histórica sobre el terrorismo de Estado" (Guglielmucci, 2011a, p. 118). La situación de la ex EsMA tuvo la particularidad de ubicarse dentro de la órbita del Estado nacional desde los inicios de su recuperación. Así, en el año 2004, el presidente Néstor Kirchner y el jefe de gobierno Aníbal Ibarra, firmaron un acuerdo para convertir a la EsMA en un Espacio para la Memoria. El 19 de marzo, acompañadxs por el presidente, lxs ex detenidxs entraron por primera vez al predio. Víctor Basterra, sobreviviente de la EsMA, al ser entrevistado sobre su experiencia, dijo: “Entramos públicamente a un lugar que antes era clandestino y de alguna forma estamos recuperando pedazos de vida” (Pastoriza, 2019). Este hecho representa un punto fundante en la consolidación de las políticas de memoria e imprime una particularidad al proceso de recuperación del espacio que es la “institucionalidad” o recuperación “desde arriba”²⁵ que lo distingue de otras experiencias, espacios o Sitios de Memoria.

En ese mismo año, y como consecuencia de la recuperación del predio, Memoria Abierta convocó a la Segunda Jornada de Debate Interdisciplinario llamada “El Museo que queremos”²⁶. Se llevaron adelante mesas de debate a partir de los disparadores que habían dejado las Jornadas previas: “El museo será el testimonio vivo de lo ocurrido”, “El museo deberá ser el legado intergeneracional”, “El museo deberá presentar una articulación de voces y versiones distintas de lo ocurrido”, “El museo deberá abordar el tema de las violaciones a los derechos humanos desde la época del terrorismo de Estado hasta el presente”, “El museo será el lugar para homenajear a los desaparecidos”, “El guión del museo deberá ser dinámico y con final abierto”, “El museo deberá mostrar una reconstrucción exacta del espacio de tortura y horror” y “El museo será parte de un recorrido turístico de la ciudad de Buenos Aires”, entre otros (Memoria Abierta, 2004a).

²⁵ En contraposición, entendemos a los procesos de recuperación de otros ex CCDTyE “desde abajo” como aquellos que se caracterizaron por la activa lucha de asociaciones de vecinxs y otras organizaciones de Derechos Humanos por la expropiación y recuperación de estos espacios.

²⁶ La Jornada tuvo lugar el 24 de julio de 2004.

Luego de los debates, las conclusiones a las que se arribaron consistieron en que el Museo iba a montarse en el predio de la ex EsMA, financiado por el Estado, donde uno de sus actores iban a ser los organismos de Derechos Humanos -pero no los únicos- y que no iba a estar destinado sólo a lxs afectadxs directxs, sino que iba a estar abierto a toda la comunidad (Memoria Abierta, 2004a).

La tercera Jornada Interdisciplinaria²⁷, también titulada “El Museo que queremos”, tuvo el objetivo de “avanzar y dejar asentada la voluntad y las primeras líneas del relato del futuro museo” (Memoria Abierta, 2004b, p. 1). Los ejes principales de discusión fueron: teoría de los dos demonios, modelo económico y otrxs actorxs sociales. Se resaltó el impacto a nivel social que tuvo el plan económico de la dictadura; la relación del terrorismo de Estado con la sociedad civil y los distintos grupos que se vieron beneficiados -o no- a partir de sus políticas; y la problematización de la teoría de los dos demonios y los discursos negacionistas. Al respecto quisiéramos resaltar el interrogante que plasmó la historiadora Hilda Sabato en su exposición: “¿De qué manera podemos avanzar, partiendo del desarmado de esas teorías, pero al mismo tiempo evitando que esa operación nos cierre la puerta a la interrogación sobre nuestro pasado político?” (Memoria Abierta, 2004b, p. 11).

En el año 2007, durante la gestión de Jorge Alberto Telerman, se creó el Ente Público Espacio para la Memoria, para la Promoción y la Defensa de los Derechos Humanos mediante un acuerdo entre la Nación y la Ciudad. El órgano es definido por la Ley 26.415 como un “ente de derecho público interjurisdiccional con autarquía administrativa y económico-financiera, autonomía en los temas de su incumbencia y capacidad para dictar su propia reglamentación”. El órgano ejecutivo tripartito del Ente está gestionado por un representante del Poder Ejecutivo Nacional, uno del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Directorio, conformado por quince miembrxs -catorce representantxs de organismos de Derechos Humanos²⁸ y unx representantx elegidx por el Consejo Asesor-. Al año siguiente, en una coyuntura de reapertura de los juicios a los represores, la presidenta Cristina Fernández de Kirchner declaró el edificio ex Casino de Oficiales como Monumento Histórico, dada su condición de prueba material judicial.

²⁷ La Jornada tuvo lugar el 02 de octubre de 2004.

²⁸ Los mismos son: Asamblea Permanente por los Derechos Humanos –APDH-, Asociación Madres de Plaza de Mayo, Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, Abuelas de Plaza de Mayo, Liga Argentina por los Derechos del Hombre (LADH), Servicio Paz y Justicia –SERPAJ-, Centro de Estudios Legales y Sociales –CELS-, Asociación de Ex Detenidos-Desaparecidos, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas, Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio –HIJOS-, Fundación Memoria Histórica y Social, el Movimiento Ecuaménico de Derechos Humanos (MEDH), Buena Memoria, Herman@s.

En el año 2011 se sanciona la Ley N° 26.691 que define a los Sitios de Memoria como “lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención, tortura y exterminio o donde sucedieron hechos emblemáticos del accionar de la represión ilegal desarrollada durante el terrorismo de Estado ejercido en el país hasta el 10 de diciembre de 1983”. Por su parte, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) define a los Sitios de Memoria como

“Aquellos lugares donde se cometieron graves violaciones a los derechos humanos, o donde se padecieron o resistieron esas violaciones, o que por algún motivo las víctimas o las comunidades locales consideran que el lugar puede rendir memoria a esos acontecimientos, y que son utilizados para repensar, recuperar y transmitir sobre procesos traumáticos, y/o para homenajear y reparar a las víctimas.” (RES. 3/2019, p. 6).

En el año 2015, se inauguró el Museo Sitio de Memoria EsMA en el ex Casino de Oficiales, y se montó una muestra museográfica permanente sin modificar la estructura edilicia que continúa siendo prueba para los juicios²⁹. El nuevo Museo se inscribe dentro de la Secretaría de Derechos Humanos, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, es decir, funciona con una lógica diferente a la del Ente Público tripartito, a pesar de que comparten la materialidad del predio.

Respecto del organigrama³⁰ del Ente Público Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos, éste contiene en su interior una Coordinación General que incluye al Área de Promoción y Relaciones Institucionales. Esta Área contiene las subáreas de Prensa, Relaciones Institucionales, Contenido y Pedagogías de la Memoria. Dentro de esta última se encuentra Programas Educativos, Actividades de Promoción y el Recorrido Histórico. La presente investigación se basa en el análisis del dispositivo del Recorrido Histórico, que será caracterizado en el siguiente capítulo.

En las instancias embrionarias de constitución, el Ente como figura responsable de la definición, producción y apertura del espacio se posicionó en la articulación de la materialidad del predio y la memoria transmitida -y a transmitir- expresada en dos ejes:

“El primero de ellos, ha girado en torno a la preservación, transformación y/o reconstrucción de los edificios, en tanto prueba material para la Justicia y documento

²⁹ Es por esto que cuando nos referimos al “Sitio de Memoria” hacemos alusión únicamente al edificio ex Casino de Oficiales y no al predio de la ex EsMA en su totalidad.

³⁰ Ver Anexo IV.

testimonial para la Historia. (...). El segundo eje, ha girado en torno a la construcción de un relato sobre el lugar, articulando pasado, presente y futuro de un modo particular” (Guglielmucci, 2011b, p. 323).

La materialidad del predio, como se establecerá en el próximo capítulo, condiciona la forma de la transmisión, configurando la manera de articular los hechos históricos resaltados y los aspectos de la memoria a transmitir. Sin embargo, como reconstruye la autora Guglielmucci (2011b), se estableció un consenso en torno a “un criterio conservacionista y de reconstrucción virtual de operación de los CCDTyE (mediante maquetas, planos, infografías, animaciones tridimensionales, etc.), por sobre un criterio de reproducción material o transformación total” (p. 324). Es decir, primó el resaltado de las condiciones materiales existentes, realizando reconstrucciones que no afectasen a la estructura preservada al momento de constituirse como Sitio. Este consenso general tiene en la actualidad una serie de matices. Debido a la naturaleza heterogénea y multi-institucional del Ente, se producen debates en torno a los usos del predio y tensiones en los espacios comunes del mismo.

Como hemos desarrollado anteriormente, tras la recuperación del predio de la ex EsMA tuvieron lugar debates respecto de la utilización del espacio. En este sentido, lxs sobrevivientes presentaron distintas posturas:

Hay sobrevivientes que dicen que la EsMA había que tirarla toda abajo y hay sobrevivientes que dicen [que] no se puede tocar absolutamente nada y [que] no se pueden hacer actividades recreativas. (E3)

Al respecto, la ex militante montonera Mercedes Depino sostiene que habitar estos espacios implica “*hacer de la derrota un triunfo en términos de estar cerca de los compañeros que estuvieron ahí sufriendo*”. De esta manera, la cotidianeidad que se produce al trabajar diariamente en el Ente no significa olvidar y banalizar lo que allí sucedió, sino que

Vos seguís sintiendo que es un lugar sagrado, que ahí estuvieron los compañeros y que estamos cerca de ellos y que de algún modo los llegamos a reivindicar.

Asimismo, como establece unx de lxs guías entrevistadx, la recuperación del predio no se presenta como un proceso acabado. A lo largo de los años, el retiro de la Marina -fuerza que

deja definitivamente el terreno en el año 2008- se solapó con el proceso de ingreso de las distintas instituciones que conforman y trabajan dentro del predio en la actualidad³¹.

El predio es (...) institucionalmente heterogéneo. Nosotros tenemos una mirada sobre la dictadura y sobre lo que el predio debería ser, el Casino de Oficiales tiene otra, el Conti tiene otra y el Malvinas tiene otra. (E4)

Esta multiplicidad institucional genera la coexistencia de distintos proyectos en pugna al interior del predio que comparten. En palabra de lxs guías:

Si vos querés hacer algo más orientado hacia el presente con unas pequeñas referencias al pasado, o si vos querés poner el plato gordo en lo que pasó en el pasado y condimentar con algunas cosas del presente, ¿no? (...) Hay como proyectos diferentes. (E2)

Creo que todas esas tensiones y discusiones permanecen de algún modo en el predio hoy en día, en todas las instituciones que lo componen. Porque de algún modo lo que se fue generando es un equilibrio entre esos diversos proyectos. Hay espacios que están más vinculados con las actividades culturales, con la apertura al público en general. Y hay otros espacios (...) [como] los edificios preservados a los que no entra nadie, distintos modos de intervención sobre esos edificios, distintas propuestas de intervención. Bueno, son parte de las discusiones que siguen sosteniendo y ordenando las relaciones dentro del predio. (E1)

En el marco de estos diversos proyectos institucionales, algunxs trabajadorxs del grupo de guías del Recorrido Histórico localizan disputas recurrentes en el armado de una dinámica en común. En este sentido, problematizan y alertan sobre la banalización de la memoria dentro de los Sitios a partir de un uso “inadecuado” de dispositivos de transmisión.

³¹ Las instituciones públicas, organismos de Derechos Humanos y asociaciones de la sociedad civil -locales, regionales e internacionales- que comparten el predio son: el Ente Público “Espacio para la Memoria, para la Promoción y la Defensa de los Derechos Humanos”, Museo Sitio de Memoria EsMA, Casa por la Identidad (Abuelas de Plaza de Mayo), Casa de Nuestros Hijos, la Vida y la Esperanza (Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora), Espacio Cultural Nuestros hijos (Asociación Madres de Plaza de Mayo), Casa de la Militancia (H.I.J.O.S), Edificio 30.000 Compañeros Presentes (Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas), Equipo Argentino de Antropología Forense, Memoria Abierta, Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, Archivo Nacional de la Memoria, Centro Cultural de la Memoria “Haroldo Conti”, Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur, Instituto Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR y Contenidos Públicos Sociedad del Estado.

Las distintas formas de “*aproximarse a la historia de [la EsMA]*” (E4) por parte de los actores que habitan el espacio entran en tensión. La convivencia de propuestas culturales, militantes, archivísticas, entre otras, da lugar a la discusión los riesgos de transmitir la memoria como “*entretenimiento y turismo del horror*” (E2), lo que perpetuaría la realización simbólica de la dictadura. En palabras de Feierstein (2014):

“Las prácticas sociales genocidas no culminan con su realización material (es decir, el aniquilamiento de una serie de fracciones sociales vistas como amenazantes y construidas como “otredad negativa”), sino que se realizan en el ámbito simbólico e ideológico, en los modos de representar y narrar dicha experiencia traumática.” (p. 237)

De esta manera, surge el interrogante sobre cómo narrar dichas experiencias sin hacer un espectáculo del horror y, a su vez, evitando negar la identidad de las víctimas, ya que “sin saber quiénes eran las víctimas y por qué fueron aniquiladas, difícilmente sepamos quiénes somos nosotros y por qué vivimos cómo vivimos” (Feierstein, 2014, p. 250).

Entender un fenómeno no tiene que ser algo cómodo, no tiene que ser algo entretenido (...) Ahí está el neoliberalismo y la pulsión de goce eterno, ¿cuál es ese mandato de que todo tiene que ser divertido? (E2)

Estos señalamientos ilustran la existencia de distintos proyectos que imprimen su propia lógica y dinámica en el trabajo cotidiano y en las relaciones al interior del predio. En esta convergencia espacial no se desarrollan consensos generales en torno a la forma de llevar a cabo las distintas tareas, sino que lxs trabajadorxs del Recorrido Histórico negocian y acceden a determinados acuerdos que pueden considerarse como concesiones parciales en un encuadre siempre problematizado. En este sentido, se observa la manera en la que estos proyectos producen tensiones que resultan emergentes de los debates en torno a los usos del predio de la ex EsMA, reproduciendo el dinamismo del campo de la memoria.

Por otro lado, existen acuerdos institucionales respecto del contenido de la transmisión de memoria, que se encuentran diagramados por lo que establece el Ente Público. Algunos de los consensos son:

Condenar el terrorismo de Estado, condenar la violencia institucional. (E3)

Trabajar mucho con la identidad de les desaparecidas, trabajar con las memorias de vida. (E1)

El espacio tiene un posicionamiento institucional, político, muy claro. (...) El espacio dice que son 30.000, no hay debate hacia adentro (...), el debate a lo sumo se da hacia afuera. (E4)

El discurso se sostiene sobre los sobrevivientes, es decir que la óptica desde la cual el espacio imprime su guión, o su entramado, es desde el lugar de la víctima y no del victimario. (E4)

Todas ellas son consignas y lineamientos que dan cuenta de la construcción de la memoria institucional. No obstante, Mercedes Depino resalta la importancia de considerar el relato de la memoria como una instancia inacabada.

A su vez, Depino destaca la función conmovedora que adquieren los testimonios de sobrevivientes en el marco de los Sitios de Memoria. De esta forma, apelar a la conmoción implica apuntar a generar emociones que devengan en un aprendizaje significativo sobre lo que sucedió en ese espacio. Dicho proceso está orientado a transmitir de forma clara y facilitar el entendimiento del circuito represivo para ilustrar la experiencia de los secuestrados en el CCTyE EsMA.

Transmisión de la memoria y presentación del dispositivo

La transmisión de la memoria en los Sitios se produce a partir de un ejercicio colectivo que pretende hacer dialogar el pasado con el presente. Hassoun (1996) sostiene que transmitir una memoria y hechos de cultura es un imperativo constante de toda sociedad para, a la luz de lo antiguo, poder afrontar y reconocer continuidades y discontinuidades. Sin embargo, se debe tener presente que no hay transmisión de cultura que no conozca la pérdida; esto es, una porción de olvido que comanda aquella memoria. Una transmisión lograda, según el autor, ofrece a quien la recibe un ámbito de libertad y logra desprenderse del peso de las generaciones pasadas para reencontrar la verdad subjetiva de aquellos ideales por los que esas generaciones amaron, sufrieron y desearon. Transmitir, entonces, es ofrecer a las nuevas generaciones un “saber vivir”. En la particularidad que nos proponemos investigar, se trata de transmitir y rememorar para comprender el pasado de la última dictadura militar “*como parte constitutiva de la identidad argentina*” (E5).

Robin (2012) identifica ciertos elementos que en la transmisión pueden obturar el ejercicio de una memoria crítica. Por un lado, la autora llama “pedagogismo” a las prácticas motivadas

desenfrenadamente por el deber de memoria que acaban comunicando solamente el traumatismo, sin saber qué es particularmente lo que se quiere transmitir. Por otro lado, el “turismo de la memoria” también obstaculiza una memoria crítica al confundir el *revival*³² con la supervivencia. El *revival* opera como un simulacro de lo sucedido, como la nostalgia de lo que no se vivió que puede dar lugar a algo nuevo en una forma diferente, en la ilusión de que lo trágico se encuentra ausente. La supervivencia, en cambio, es una verdadera marca dejada por la ausencia de aquello que ya no está, que fue perdido, desaparecido. El desafío de la transmisión es, entonces, representar aquella ausencia.

El hecho de que los Sitios den cuenta del proceso en el trabajo de memoria y olvido, que los distintos relatos, las distintas miradas y formas de rememoración estén inscritas en ellos es un elemento fundamental para la memoria crítica ya que invita a lxs visitantxs a ser activxs, interrogarse al respecto y poner en juego sus propias ideas y opiniones que, a su vez, pueden enriquecer el mismo relato. Exponer el debate siempre inconcluso y cambiante respecto de qué tipo de memoria se debe preservar es, según Robin (2012), el mejor memorial.

La autora advierte sobre la posibilidad de que los memoriales, museos o sitios envejezcan y que acaben reflejando más la coyuntura en la que fueron creados que la reconstitución del pasado que se pretende rememorar según las tareas y desafíos del presente. Entonces, se vuelve necesario reformular la manera en que se conmemora el pasado, incorporando nuevas visiones, abordajes y tecnologías para comunicarse con las nuevas generaciones en su propio lenguaje (Robin, 2012).

En esta línea, nuestra investigación se centrará en indagar sobre el trabajo colectivo de memoria y sus modificaciones en las visitas guiadas a estudiantxs de escuelas secundarias enmarcadas en el Recorrido Histórico de la ex EsMA. Las mismas consisten en recorridos guiados por lxs trabajadorxs del Sitio que permiten la contextualización de lo ocurrido durante la última dictadura cívico militar en el país. En este recorrido se promueve el paso por los distintos edificios del predio y marcas históricas, generando una interacción entre estudiantxs-guía-predio, dando lugar a opiniones e interrogantes que lxs mismxs puedan tener. La naturaleza y desarrollo del dispositivo se abordará en el siguiente capítulo.

³² En tanto reposición o resurgimiento.

A modo de síntesis

En este primer capítulo buscamos introducirnos en el campo teórico de la memoria, para dar cuenta de las distintas conceptualizaciones que se encuentran en constante disputa. De esta manera, ilustramos la coexistencia de una pluralidad de memorias que nos permiten analizar su transmisión y ejercicio con sujetxs que no han sido testigxs directxs de aquello que se busca recordar.

La contextualización que realizamos del período de la posdictadura nos permitió ilustrar la distinción que presentan las políticas de memoria orientadas al terrorismo de Estado de la última dictadura, dando cuenta del lugar central que adquieren los Sitios de Memoria como instituciones propias de estas políticas. A su vez, describimos la particularidad del proceso de recuperación de la ex EsMA que se distingue de otros Sitios al depender parcialmente de Nación desde sus inicios.

A lo largo del capítulo hemos plasmado los distintos debates que tuvieron lugar en las últimas décadas respecto de la creación de un Museo de Memoria y sobre el funcionamiento de la ex EsMA como Espacio para la Memoria. Al retomar los principales debates actuales, que hemos identificado a raíz de nuestro trabajo de investigación, pudimos dar cuenta de cómo aquéllos se ven renovados al día de hoy. De esta manera, reconfirmamos al campo de memoria como terreno de disputa.

Finalmente, retomamos la importancia del trabajo de transmisión que se realiza en estos espacios y dispositivos, para efectuar el ejercicio colectivo de una memoria crítica con las nuevas generaciones. Con estos insumos, analizaremos en el próximo capítulo el funcionamiento del Recorrido Histórico con estudiantxs de escuelas, identificando las herramientas pedagógicas que lxs guías ponen en juego para promover la construcción colectiva de la memoria.

CAPÍTULO II

PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA

Comenzaremos el presente capítulo definiendo al Recorrido Histórico como un dispositivo pedagógico. Para fundamentar nuestra afirmación, realizaremos una amplia descripción de la actividad; esto es, cómo se lleva a cabo el Recorrido con estudiantes de escuelas secundarias, con qué objetivos y qué contenidos se transmiten.

A continuación, caracterizaremos al equipo de guías y sus modalidades de trabajo, lo que nos permitirá ilustrar el carácter pedagógico del dispositivo. En este sentido, daremos cuenta de cómo lxs guías llevan a cabo la pedagogía de la memoria para trabajar los contenidos con lxs estudiantxs. A partir de ello, sostendremos que el dispositivo pedagógico se inscribe en el ámbito de la educación no formal, aunque manteniendo un vínculo fundamental con el ámbito educativo formal, es decir, con las escuelas.

Para finalizar, analizaremos el rol de lxs guías y lxs estudiantes en la puesta en acción del Recorrido Histórico para resaltar la importancia del trabajo que se realiza para la construcción de una memoria crítica de manera colectiva.

Recorrido Histórico como dispositivo

Como ya fue mencionado, las visitas guiadas del Recorrido Histórico en la ex EsMA se enmarcan en el área de “Pedagogías de la Memoria”³³. Previamente, el área se nominaba “Programas y Actividades”: el cambio se inscribe en actuales reflexiones sobre la especificidad del trabajo de los Sitios de Memoria en torno a lo educativo; estas vinculaciones serán analizadas en el presente capítulo.

Partimos de definir a las visitas de escuelas como un dispositivo pedagógico. Siguiendo a Foucault en Agamben (2011) el dispositivo se conforma por un conjunto de elementos heterogéneos que incluye instituciones, discursos, estructuras arquitectónicas, leyes y medidas regulativas, proposiciones filosóficas, lo explícito y lo no-dicho, entre otros. La red de estos elementos realiza una función estratégica, interviniendo en medio de relaciones de fuerza con una determinada dirección. Esta inscripción del dispositivo en un juego de poder da cuenta de su carácter esencialmente político. De esta manera, se enuncian sentidos y significaciones instituidas, pero el dispositivo presenta también la posibilidad de generar visibilidad y nuevos instituyentes (D’Agostino y Lamarque Angelillo, 2017). El dispositivo

³³ Ver Anexo IV.

de las visitas guiadas en particular, es utilizado para materializar el ejercicio colectivo de la memoria.

El Recorrido Histórico como actividad del Espacio para la Memoria de la ex EsMA surgió en el año 2005. Lxs guías que lo llevan a cabo lo definen como un recorrido flexible y con diversos objetivos según las características del grupo que asiste y participa. Es decir, los contenidos del relato, los lugares que se visitan y las reflexiones que se promueven dependen de las edades de lxs sujetxs, sus conocimientos previos y la institución de la que provienen, entre otros aspectos.

Uno como guía tiene que tener todos los objetivos presentes al momento de arrancar la visita y elegir algunos cuando te encontrás con el grupo ¿no? Porque no vas a poder cumplirlos todos y va a depender en buena parte de lo que sepa el grupo. (E4)

En términos generales y salvando las particularidades de cada grupo, lxs guías coinciden en que es un objetivo fundamental de la visita que lxs participantxs comprendan el funcionamiento de la EsMA como CCDTyE en su contexto histórico. Esto es, poder identificar las causas y antecedentes de lo sucedido, la coyuntura nacional previa a la dictadura de 1976, su vínculo con el plan económico entonces vigente y las consecuencias que perduran hasta la actualidad en el tejido social. Asimismo, buscan reflexionar en torno a las militancias de los años ‘60 y ‘70 y comprender el proceso en su complejidad, considerando sus dimensiones política, económica, militar, social y jurídica. El Recorrido Histórico también tiene como objetivo brindar información respecto de la doble funcionalidad del predio durante la última dictadura, es decir “*cómo funcionaban las instituciones de la Marina en confluencia y articulación con el funcionamiento del centro clandestino*” (E3). Unx de lxs guías también resalta como objetivo:

Entender que [la ex EsMA] es un memorial para las víctimas del terrorismo de Estado, del genocidio organizador dentro de la Argentina durante la última dictadura económico-corporativo-militar, y a partir de eso entender esas marcas, ese patrimonio doloroso, cómo eso fue irradiando el terror al resto de la sociedad en su conjunto. (E2)

En la particularidad de las visitas con escuelas secundarias, unx de lxs guías menciona dentro de los objetivos la comprensión de algunos conceptos centrales como golpe de Estado,

terrorismo de Estado y sus implicancias. En suma, el equipo de guías pone en juego distintas herramientas pedagógicas para alcanzar el objetivo de interpelar a lxs studentxs; en palabras de lxs guías:

Y también hay otro objetivo que es quizás el que más nos interesa, que tiene que ver con proponerles una mirada sobre la historia que los haga (...) sentir partícipes; generar una mirada que les permita apropiarse de eso. Es quizás esa parte la más difícil pero la que más nos interesa y creo que la intención es que haya preguntas, que haya una presencia activa de ellos en la visita, intentar construir ese lugar. (E1)

Con los pibes y pibas de escuelas secundarias quizás el objetivo es que puedan tener un lugar para pensarse también en términos históricos. Creo que esto ya es, más que objetivo, como un curriculum oculto. El poder pensar que Argentina fue diferente antes de la dictadura, que teníamos tejidos sociales, modelo productivo, una distribución de la riqueza distinta a la que tenemos hoy, y teníamos además una sociedad más solidaria, más equitativa; esto quiere decir que en el futuro podemos ser también otro tipo de sociedad. (E3)

A lo largo de la visita presencial, el grupo de studentxs, junto a unx guía y su docente, recorren el predio visitando distintos edificios e instituciones significativas de lo que fue la EsMA en las que se detienen y profundizan al respecto. Lxs guías afirman que es el propio predio y su materialidad lo que organiza el relato que se transmite. Además, la duración o la cantidad de edificios en los que se detienen va a depender del tiempo que la escuela disponga para la visita. Esto implica que el Recorrido puede variar según los grupos pero, en general, existe un itinerario base para las distintas visitas que inicia en la entrada al predio desde Avenida del Libertador para luego dirigirse hacia el edificio de las Cuatro Columnas en el pabellón central:

En general, lo que hacemos es hacer una introducción en la entrada frente a un mapa que es de todo el predio donde explicamos en líneas generales qué fue el terrorismo de Estado, las características de las fuentes con las que trabajamos, explicamos cómo va a ser la actividad, qué vamos a hacer. También es el momento en que nosotros hacemos una evaluación de diagnóstico rápidamente del grupo, a partir de las preguntas: ¿por qué vinieron acá?, ¿qué saben de este lugar?, ¿qué hablaron antes de venir? A

partir de esas preguntas, ir reconstruyendo primero lo que se trabajó en el aula o en la institución de donde vengan y de a poco con esos datos es ir reconstruyendo fundamentalmente qué fue el terrorismo de Estado y el funcionamiento de la EsMA [en este marco]. (E3)

Entonces, vamos desde la historia de la EsMA, desde el 24 hasta el 2004, o después del 2004, pero por lo menos hasta su transformación en Espacio de Memoria y de ahí al funcionamiento de la EsMA en particular y todo el tiempo [hacemos] un paralelismo o un doble camino entre EsMA exclusivamente y generalidades de la dictadura. (E4)

El proceso de recuperación del predio es un tema que suelen abordar al iniciar el Recorrido, en el edificio de las Cuatro Columnas. Luego ingresan a dicho edificio para contar el funcionamiento de la Escuela; un funcionamiento legal en paralelo al funcionamiento clandestino del centro de detención.

Trabajamos en este primer momento la doble funcionalidad del predio (el carácter clandestino y el carácter legal). Cómo es que institucionalmente en la Marina se define que la EsMA va a empezar a funcionar como centro clandestino y cómo se lleva a cabo eso. (E3)

Y después íbamos a la plaza de armas, a los talleres automotores, volvíamos y hacíamos una parada en la enfermería, y una parada también en la instalación de la muestra de memorias de vida y militancia. (E1)

Luego de estas paradas más fundamentales, el Recorrido puede variar; entre las posibilidades “a la carta” (E2) que pueden realizarse, una de las guías menciona:

Y después más adelante ahí dependiendo el grupo (...) hay algunos que les gusta la Casa por la Identidad, o tienen ganas de conocer algo de Abuelas de Plaza de Mayo, entonces por ahí entramos y charlamos un poco ahí, ya desde el lugar de identidad y de qué es Abuelas de Plaza de Mayo. Lo mismo en el edificio de H.I.J.O.S., la Casa por la Militancia también, hay grupos que se puede hacer eso, o que se puede hablar un rato de H.I.J.O.S. y demás. (E2)

A continuación, los grupos se dirigen hacia el fondo del predio, más cerca de la Avenida Lugones, donde se encuentra la imprenta y los talleres automotores. Allí las guías

profundizan sobre la funcionalidad que tuvieron estos espacios durante la dictadura para contribuir al funcionamiento clandestino y represivo del predio.

Y la última parada la hacíamos ya en el ingreso al área restringida; podía llegar a ser en la garita que marcaba el ingreso al área (...), o a veces también en la instalación que está justo en esa zona de la “Carta Abierta de un Escritor a la Junta Militar” de Rodolfo Walsh. (E1)

Una parada obligada e interesante que es la de la garita, donde se ve la marca de la cadena (...), es más algo institucional del Ente que quiere que siempre pasemos por ahí. (...) Está bueno del lado arqueológico, ¿no? Desde la conexión arqueológico-histórica de mirar algo que todo el tiempo aparece en los relatos de los sobrevivientes y las sobrevivientes, y que ahí aparece como una marca real. O sea, ese “saltito” que sentían en el auto y (...) la [marca de la] cadena [que] estaba ahí. (E2)

El área restringida que mencionan lxs guías se corresponde con los alrededores del Sitio, donde se ubicaba el Casino de Oficiales. Al finalizar el Recorrido Histórico presencial, podía coordinarse con una segunda visita en el ex Casino de Oficiales, a cargo de otro equipo de guías.

En el transcurso de toda la visita hay ciertos contenidos mínimos y hechos históricos que se han instalado como “necesarios” de ser mencionados y trabajados, y les permiten a lxs guías estructurar el discurso. Según unx guía del equipo estos son:

Cuál es la historia del predio de la EsMA (...), su funcionamiento como Escuela de Mecánica de la Armada, su adaptación al funcionamiento como centro clandestino de detención, el período posterior a ese funcionamiento y su recuperación, y funcionamiento como Sitio o Espacio de Memoria. Además de eso, terrorismo de Estado, a qué nos referimos cuando hablamos de terrorismo de Estado. Pensar en cuáles fueron sus consecuencias, una introducción a lo que fue el plan económico de la dictadura. También incorporar todo lo que tiene que ver con luchas de los organismos de Derechos Humanos, Juicios, la lucha de Abuelas, qué implica la restitución de la identidad de nietos y nietas que fueron apropiados durante la dictadura. Y otro de los contenidos es (...)

trabajar sobre las trayectorias de vida de les desaparecidos, quiénes eran, la identidad de esas personas que fueron secuestradas. (E1)

Como síntesis, el Recorrido abarca los hechos históricos comprendidos desde el golpe de Estado el 24 de marzo de 1976 y su finalización el 10 de diciembre de 1983, desarrollando el proceso de la dictadura en sus distintas dimensiones, la violación sistemática de los Derechos Humanos por parte del Estado y particularizando en el funcionamiento de la EsMA. Pero el relato durante el Recorrido Histórico también incluye el contexto regional, los procesos históricos previos al golpe de Estado, las militancias de la época, la proscripción del peronismo a partir de 1955, el funcionamiento de la EsMA de aquel entonces, así como también los procesos posteriores a nivel nacional y de la Escuela en particular.

El equipo de guías también ha establecido consensos respecto de la forma de trabajar estos contenidos. La modalidad de abordar la historia en el Recorrido implica interpelarla desde el presente. Es decir, activar una memoria que haga dialogar el pasado con y desde la actualidad. A la hora de trabajar las secuencias represivas, los propósitos del interrogatorio bajo tortura, las condiciones en las que se encontraban lxs sujetxs detenidxs desaparecidxs, se intenta no transmitir la literalidad del horror para evitar reproducir el terror que lxs propixs perpetradorxs buscaban instalar.

Debido a la situación de pandemia por COVID-19, el Recorrido Histórico debió reformularse de manera virtual, lo que permitió federalizar las visitas. La visita virtual se basa en una presentación de diapositivas con los contenidos previamente mencionados, en conjunto con materiales que la presencialidad no permitía, como son las fotografías históricas de distintas partes del predio, o incluso, audios que reproducen los testimonios de sobrevivientxs. Lxs guías resaltan el impacto que este último recurso tiene en la experiencia de lxs participantxs, e identifican una potencia que no podían aprovechar en la presencialidad. Sin embargo, también reconocen que la visita virtual es menos dialogada y las voces de lxs guías monopolizan más el encuentro:

Si bien funcionan bien las visitas, por ahí las preguntas pasan a ser algo muy puntual sobre el material (...) que estamos trabajando y quizás hay menos preguntas que se escapen de lo frecuente. (E1)

A su vez, un aspecto importante del Recorrido Histórico que se ha perdido en el marco de la virtualidad es la interacción de lxs visitantxs con la materialidad del predio. Lxs trabajadorxs

resaltan la importancia del “estar ahí” para tomar dimensión de la extensión del predio, comprender las funciones originales y su vinculación con la actividad represiva (Escudeiro et al., 2020). Como mencionamos al inicio del capítulo, las estructuras arquitectónicas e instituciones del predio, junto con los discursos, regulaciones, lo explícito y lo implícito, entre otros, son los elementos constitutivos del dispositivo pedagógico en estudio. De esta manera, la materialidad del espacio es uno de los componentes fundamentales del dispositivo para viabilizar el ejercicio colectivo de la memoria con lxs estudiantxs.

Sobre lxs guías y su modalidad de trabajo

El equipo de guías que lleva a cabo el Recorrido Histórico está conformado por nueve trabajadorxs, de lxs cuales cinco se reconocen como mujeres y cuatro como varones. Entre sus diversas formaciones académicas se encuentran la Sociología, Historia, Letras, Derecho, Ciencias Políticas y Medicina. Además, varixs guías han militado y participado en bachilleratos de educación popular. Estas trayectorias, según expresan, les permiten introducir su propia impronta en la manera de transmitir el relato en la visita, poniendo distintas herramientas en juego según sus posibilidades e intereses. Todxs lxs guías entrevistadxs se encuentran trabajando en el equipo por lo menos hace seis años, algunxs de ellxs desde los inicios del Recorrido en el año 2005.

Guglielmucci (2013) describe que lxs trabajadorxs del campo de la memoria suelen nuclear dos componentes: una capacidad técnica asociada a su formación profesional y un compromiso personal que implica una actitud militante en relación al trabajo de la memoria. En el caso de lxs guías del Recorrido Histórico, también identificamos una inscripción militante en el campo educativo. No obstante, la importancia atribuida a la mística militante no debe invisibilizar que la memoria es también para lxs trabajadorxs una fuente económica y laboral (Guglielmucci, 2013). De esta manera, el rol de lx guía puede afirmarse como un rol político, ya que trabaja sobre relaciones de poder entre distintos actores con diversos intereses y objetivos. Se trata de dar cuenta de las consecuencias presentes de aquel pasado que se busca transmitir, tomando al conflicto social como algo inherente a nuestras sociedades.

Al interior del equipo no hay divisiones de roles preestablecidas a excepción de unx de lxs entrevistadxs que comenzó a desempeñarse recientemente como capacitadorx, funcionando de nexo entre el equipo y la Coordinación. El resto trabaja distintos proyectos en subgrupos según sus intereses como, por ejemplo, la elaboración de podcasts o la indagación en

profundidad de algunas temáticas como el género. Sin embargo, estos roles se van modificando conforme avanza la tarea y surgen nuevos proyectos.

El contenido del relato que se transmite en las visitas guiadas es producto de un trabajo acumulado desde el primer grupo de guías. Los informes sobre distintos temas elaborados en aquel inicio funcionan en la actualidad como un “*boceto de guión*” (E1) sobre los que se continúa trabajando, profundizando y reformulando, a medida que el equipo avanza en discusiones y capacitaciones. A su vez, estos lineamientos son parte de una decisión institucional:

La historia del predio y su doble funcionalidad (...) es ya nuestro contenido básico y fundamental que está definido institucionalmente. (E3)

La construcción de estos contenidos y su reelaboración se basan en distintas fuentes de información, según afirman lxs guías. Las más fundamentales son las fuentes de primera mano, es decir, los testimonios de sobrevivientxs. El acceso a ellos puede ser a partir de los juicios de la Megacausa EsMA, el Juicio a las Juntas, entrevistas que lxs sobrevivientxs han brindado, libros que han escrito o, incluso, encuentros que han tenido con el propio equipo de guías. Todxs lxs entrevistadxs resaltan la central importancia de estos relatos ya que “*son las fuentes fundamentales de todo proceso genocida en la historia de la humanidad*” (E2) y además

Al recoger la palabra de los y las sobrevivientes especialmente es recuperar esa identidad borrada. (...) En la Argentina fueron desaparecidos por eso que eran, y eso que eran era acción. Entonces con los relatos de los sobrevivientes vos recuperas todo eso que fue negado (...) por los perpetradores durante el genocidio. (E2)

Otros testimonios que aportan información valiosa son los de familiarxs de desaparecidxs, vecinxs que han vivido en el barrio durante la época de la dictadura, declaraciones de ex conscriptos y de estudiantes de la EsMA.

Por otra parte, el equipo de guías trabaja con archivos, ya sean de las Fuerzas Armadas, con el Archivo Nacional de la Memoria y distintos informes que se elaboran en torno a ellos. Mantienen espacios de capacitaciones que les aportan nueva información para ser trabajada e incorporada al Recorrido a partir de bibliografía pertinente y autorxs reconocidxs en el estudio de estas temáticas.

Semanalmente el equipo tiene un espacio de reunión y capacitación para ordenar su trabajo. Estas instancias pueden ser de dos tipos:

Algunas que son más internas donde por ahí es pensar una dinámica de trabajo con textos, materiales que queramos introducir [al relato del Recorrido]. Y otras que sí, que son externas, con personas con algún conocimiento específico, ya sea sobre cuestiones más de contenidos o cuestiones más metodológicas. (E1)

Las reuniones externas pueden ser con algunx especialista, con sobrevivientxs o participando de audiencias de los Juicios, todas ellas consideradas instancias de capacitación. Respecto de la comunicación con superiores institucionales, no suelen tener reuniones periódicas. El diálogo se establece principalmente a través de la Coordinación del Área, y no entre lxs guías y las jerarquías institucionales de manera directa, salvo instancias excepcionales. De esta manera, la Coordinación de “Pedagogías de la Memoria” permite la vinculación entre el trabajo de campo realizado en el Recorrido Histórico y los objetivos a nivel institucional. A partir de las entrevistas realizadas es posible inferir que no hay canales formales para establecer un debate o discusión respecto de los contenidos o el relato a nivel institucional.

La articulación con otras áreas del Ente Público o instituciones que funcionan dentro del predio no se encuentra tan desarrollada. Varixs guías manifiestan que se debería trabajar más en conjunto ya que las articulaciones se dan por algunas actividades específicas, como Proyectos de Vida y Militancia³⁴ o algunos proyectos con el área de Prensa, o por razones cotidianas como organizar horarios de visitas con el ex Casino de Oficiales.

Respecto de la perspectiva de trabajo del propio equipo de guías podemos afirmar a la Pedagogía como eje articulador de la transmisión de la memoria. Entendemos a la misma como la disciplina que conceptualiza y aplica los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos de cada cultura (Zuluga et al., 2003). El diálogo construido entre lo experimentado y lo aprehendido es lo que posibilita la transformación de los conocimientos en saberes. Una pedagogía que se reconozca transformadora comenzará entonces desde la pregunta (Freire, 1969), partiendo de los conocimientos, necesidades e intereses de lxs sujetxs con quienes dialoga.

³⁴ Actividad que se realiza de manera articulada con el Centro Cultural de la Memoria “Haroldo Conti” y con el Archivo Nacional de Memoria.

Cuando uno asiste a un evento sea cultural, sea de memoria, sea político, (...) uno asiste siempre con un sentido común previo. Y cuando uno llega al momento de interacción con otro sentido común que no es el de uno, ahí se provoca una eclosión que puede quebrar ese sentido común previo. (E2)

Para dialogar con estos *sentidos comunes previos* lxs guías trabajan a partir de la transposición didáctica. Al introducir este concepto, Yves Chevallard (1998) explica que “para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado” (p. 3). De esta manera el saber construido a partir de testimonios, prueba material y desarrollos teóricos específicos a la temática es transformado en pos del funcionamiento didáctico.

Minatti (2011) define a los Sitios de Memoria como “soportes o vehículos para la construcción de memorias” (p. 2). Esto implica no sólo ejercitar una memoria vindicativa, que presente los hechos históricos y los critique, sino dar cuenta de la potencialidad de la misma en el aquí y el ahora, pensando en la construcción de un futuro (Uranga, s.f.). Es por esta razón que se piensa una *pedagogía de la memoria* para “no petrificar las memorias, [para] no esclerosar la transmisión, porque sería la peor contribución que podemos hacer a que el ‘Nunca Más’ se instale como compromiso colectivo duradero” (Dussel, 2002, p. 24). La potencialidad de lo pedagógico radica tensionar y problematizar a la idea de memoria como algo inmóvil, “para ayudarnos a aprender a analizar los discursos que están disponibles y circulan entre nosotros, cuáles nos invisten, cómo estamos inscriptos por lo dominante, y también cómo estamos afuera de ello, y somos otro que lo dominante” (Lather, 1991 como se citó en Dussel, 2002, p. 290). Para hacer foco no sólo en la literalidad del horror sino que, en palabras de lxs guías:

Nuestro propósito es que les estudiantes de escuela secundaria puedan pensarse como sujetos y sujetas políticos. (E3)

De esta forma la memoria circula en un presente que dialoga con lo político, lo social, lo cultural y lo económico. Las Pedagogías de la Memoria hacen foco en la transmisión, destacando la importancia de la interacción y la participación de lxs sujetxs, de sus interrogaciones, en la construcción del relato de memoria, ya que la participación activa de lxs contemporáneos en el ejercicio de memoria es lo que le da sentido (Robin, 2012).

De esta forma, el dispositivo pedagógico toma el rol de mediador entre las experiencias y conocimientos previos de lxs sujetxs, y la memoria. Es en este encuentro donde surgen las emociones, ya que como postula Sara Ahmed (2015) las mismas no están ni “adentro” del individuo, ni “afuera” en la sociedad, sino que se producen en la mediación de lxs sujetxs con el mundo. El giro emocional o afectivo (Abramowski, 2019) propone entender a las emociones como relacionales, desplazarlas de la primera persona y trabajar a partir de ellas para pensar el lenguaje, los tonos, los cuerpos, los climas y las prácticas. Mirar la pedagogía “a través” de las emociones pone énfasis en lo relacional, cuestionando la individualización de las prácticas educativas, y apostando a pensarlas en clave política y colectiva.

Educación formal y no formal: un diálogo posible

El espacio de enseñanza constituido a partir del dispositivo pedagógico se inscribe dentro de la educación no formal, un espacio descrito por Sirvent et al. (2010) como aquel que está “más allá de la escuela”, ya que tiene una especificidad, un significado y un valor educativo propio. El significado original de la educación no formal comprendía a toda “actividad educativa organizada, sistemática, realizada por fuera del marco del sistema oficial” (p. 43), que facilita algunos tipos de aprendizajes a determinados subgrupos de la población. Sin embargo, el abordaje de las autoras propone una revisión crítica de esta definición, reconociendo los límites de considerar a este tipo de educación por la negativa y por fuera de la institucionalidad escolar, atendiendo a un efecto de “simplificación y descalificación” de las experiencias que este tipo de educación remite. Proponen, en cambio, la formulación de una perspectiva holística e integrada de la educación, en un estado permanente y anclada en un continuo de formalización. El paradigma de la educación permanente que refieren las autoras tiene como supuestos teóricos y metodológicos:

“I. La concepción de la educación como una necesidad permanente a lo largo de la vida y como un derecho (...) II. El reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos de aprendizaje a lo largo de toda su existencia, III. La consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo, IV. El reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, dentro y más allá de la escuela, V. El supuesto de la potenciación de todos los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule, VI. El reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento” (Sirvent et al., 2010, p. 46).

Sirvent et al. (2010) postulan tres dimensiones para analizar este tipo de educación: sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje. La primera dimensión refiere a la relación entre la educación y el Estado, en donde la experiencia educativa se encuentra contextualizada por determinadas políticas públicas y legislación que regula su funcionamiento. La segunda dimensión refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, considerando el tipo de institución y la delimitación de sus fines y objetivos. La tercera dimensión refiere a la interrelación entre lx sujetx que enseña, lx sujetx que aprende y el contenido, constituyendo la tríada que define el acto o espacio educativo. Las tres dimensiones pueden ser consideradas a partir de distintos grados de formalización, entendiendo a la misma como el nivel de “estructuración, organización, regulación y planificación de los aspectos de una experiencia educativa” (p. 48) y no necesariamente a su nivel de semejanza o diferencia con el sistema escolar de la educación formal.

El fenómeno educativo interviene en los aprendizajes sociales, aquellos que se dan de manera no intencional en la vida cotidiana, impulsados por los acontecimientos históricos y los avances tecnológicos. A su vez, la perspectiva de la formalización permite observar las tramas educativas en el espacio del dispositivo pedagógico que se plantea “más allá de la escuela” pero también “dentro” y a partir del espacio curricular que brinda la institución. Esto es, tomando las categorizaciones de Sirvent et al. (2010), reconocer los grados de formalización de las distintas dimensiones permitirá conocer la inscripción socioestructural y sociosimbólica que conlleva el desarrollo del dispositivo pedagógico, dentro de las especificidades del grupo que lo lleva a cabo y el campo temático en el que se pretende educar.

De esta manera el Recorrido Histórico dialoga, a través de los grupos escolares, con la educación formal. Es posible definir a la institución escuela como “uno de los medios privilegiados para asegurar la herencia cultural y para mantener jerarquías en el acceso, la posesión y utilización del conocimiento” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 39). Ésta conjura dentro de los sistemas educativos una determinada distribución social del contenido cultural que se busca transformar y transmitir con el objetivo de generar o reforzar cierto reparto de los bienes definidos como culturales.

Por otra parte, se podría interpretar a la escuela a partir de la esfera del *tiempo libre*. Como postulan Masschelein y Simons (2014), ésta les permite a lxs estudiantxs habitar un espacio “en suspensión” que no tiene relación con lo productivo, dejando atrás el hogar, el club y

otras instituciones gubernamentales donde cumplen roles y llevan adelante tareas. Esta separación, señalan lxs autorxs, no sólo existe entre las cuatro paredes del aula, sino que los métodos y herramientas que hacen a lo escolar también la delimitan. En este esquema, la figura de lx docentx toma un rol central al ser quien habilita la suspensión del pasado y el futuro, situando a lxs studentxs en el tiempo presente, en el aquí y ahora. (Pennac, 2010 como es citado en Masschelein et al., 2014). Lxs guías dan testimonio de su importancia al señalar, en primer lugar, el trabajo que realizan previo a las visitas:

El trabajar antes de la visita, ir preparando, ir creando entusiasmo, ir creando preguntas (...) es súper importante porque eso cambia muchísimo el Recorrido.
(E3)

Por otro lado, reconocen esencial la relación que tienen con lxs adolescentxs:

Es fundamental que estén porque conocen al grupo, porque conocen sus dinámicas, porque además a veces orientan muy bien hacia dónde trabajar. Porque saben cuáles son los intereses de les pibis y por dónde van a ir las preguntas. (E1)

Para la realización del Recorrido es requisito para la escuela completar un formulario en dónde, además de explicarles cuáles son los contenidos y el objetivo de la propuesta, se consulta qué temas estuvieron trabajando a lo largo del año para comprender el nivel de conocimiento que tienen con respecto a la temática. Se espera que lxs adolescentxs hayan trabajado conceptos y contenidos relacionados a la historia argentina, y por esta razón se hace foco en recibir a studentxs de los últimos años del nivel medio. De esta manera, la propuesta de concurrir al Ente es contemplada dentro de las trayectorias educativas de lxs estudiantes a la luz de la noción de currículum, entendido como un instrumento producto de la lucha de distintos contenidos por constituirse como aquello a “ser enseñado”. En tanto “artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 50), el currículum escolar forma parte de una “porción de cultura que ha sido organizada, disciplinada, normativizada (...) y oficializada (legitimada por autoridades científicas, culturales y políticas).” (p. 36-37). Dentro de ese documento oficial -o conjunto de documentos- se vuelve material el proceso de selección y traducción de la cultura (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Al indagar en el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015), dos de los objetivos de aprendizaje de cuarto año son:

“Conocer e identificar los golpes de Estado en la Argentina y Latinoamérica y vincularlos con la búsqueda de alternativas políticas en el contexto del clima de ideas nacionalistas y/o corporativistas vigentes en la época. (...) Identificar y conocer las características específicas de los procesos de inestabilidad y violencia política en la Argentina y en la región en el contexto de las grandes transformaciones políticas y culturales de las décadas de 1960 y 1970.” (p. 297)

Es necesario dicho conocimiento ya que, como plantea la coordinadora del Área Pedagogías de la Memoria, *“les pibes que hacen ahora la visita crecieron... o sea tienen la misma edad que la recuperación de los sitios”* (E5). Los grupos escolares no tienen relación directa con ese pasado -ya no- tan reciente, no fueron protagonistas, ni son hijxs de aquellxs que lo vivieron. Con el fin de que lxs jóvenes puedan apropiarse de la memoria es necesario que conozcan lo sucedido para luego conversar con la materialidad de los Sitios de Memoria, sintiendo que *“aquellos recuerdos pasan por su cuerpo, es decir, tienen una significación práctica y activa, en su cotidianidad actual”* (Uranga, s.f.).

La dimensión pedagógica

En el marco de las visitas guiadas con estudiantxs de escuelas secundarias, el rol de lxs guías no solo es fundamental para alcanzar los objetivos propuestos por la propia actividad, sino para lograr acercar a lxs jóvenes los contenidos de aquella(s) memoria(s) que se buscan transmitir. En este trabajo, lxs guías ponen en juego distintas herramientas didácticas y reconocen ciertos desafíos en su práctica.

A partir del mensaje que se busca transmitir, lx guía debe ser unx facilitadorx de la información y, eventualmente, desandar sentidos comunes previos. Todxs lxs entrevistadxs resaltan la potencia que tiene la materialidad del predio para que el relato y la propia visita encuentren algún sentido. En este proceso intentan no monopolizar la palabra y siempre generar espacios de escucha, abiertos a dudas, expectativas y emergentes de lxs estudiantxs. Unx de lxs guías define su rol como el nexo entre lo que sucede en la coyuntura actual de lxs jóvenes, la historia, la memoria colectiva y lo material del espacio.

El Recorrido es una interacción didáctica en tanto lxs guías explicitan la intencionalidad por la transformación del sistema de conocimiento -que incluye “los medios de decisión, el

vocabulario, los modos de argumentación, las referencias culturales” (Brousseau, 2007, p. 49)- de lxs estudiantxs que asisten al mismo. Como tal, sus actorxs median herramientas para hacer efectivo el ejercicio de transposición didáctica, definida como la fabricación del saber enseñado a partir del saber erudito (Arsac, 1992 como se citó en Terigi, 1999), mencionado anteriormente.

El carácter pedagógico del Recorrido impone una serie de mecanismos facilitadores para la aprehensión de los contenidos y la estimulación a las instancias de intercambio. La propuesta central es la exposición dialogada, que se complementa con distintos soportes didácticos que se fueron adaptando e innovando con la trayectoria del grupo. Al ser una actividad territorial, que incluye caminar, detenerse, observar, escuchar e intercambiar, lxs guías del Recorrido también comprometen su propia corporalidad en la realización de la misma.

Como dispositivo didáctico para mí lo que mejor tenemos son nuestros propios cuerpos y nuestras propias mentes. Después tenemos soportes didácticos, que sería otra cosa. (E3)

Los soportes didácticos de los que se valen lxs guías son la cartelería del predio, los edificios y la propia disposición espacial del lugar. En las visitas de escuelas en particular también implementan el uso de tarjetas con fragmentos de testimonios, fotos históricas, recortes de notas de diarios y textos breves vinculados al Recorrido Histórico y a la dictadura en general, que entregan al inicio del recorrido.

El recurso didáctico se desarrolla con que a cada pibe y piba se le entrega una tarjeta al principio de la visita (...). Es una manera de invitar a la participación, (...) cuando consideren que su tarjeta tiene que ver con lo que estamos hablando levantan la mano y leen o dicen cómo es la foto. Entonces es un soporte también en función de esta idea del ejercicio colectivo, es una manera de lograr que los estudiantes, las estudiantes puedan animarse a participar, y al animarse a participar defendidos... o con el escudo de la tarjeta... bueno quizás después se animan a participar ya sin eso, con una pregunta más genuina, sumando alguna información que saben ellos, alguna experiencia familiar, etcétera. (E1)

Como fue mencionado anteriormente, las diversas formaciones e intereses de lxs guías se traducen en distintas formas de llevar a cabo el Recorrido. Sin embargo, tienen detrás una

trayectoria común que resulta próspera a la hora de perfeccionar y poner en perspectiva crítica su propia práctica. En este sentido, el devenir de la propuesta a lo largo de los años configuró una forma de comprender la actividad, distinta a la de “visita guiada”. Como establece unx de lxs guías:

La visita guiada es algo un poco más pasivo desde el punto de vista del visitante: está el guía y está el visitante. En el Recorrido Histórico esos roles, por lo menos desde el nombre, los busca romper o mover un poquito. Y segundo, la idea de recorrido en este sentido de [facilitar] una articulación entre las argumentaciones. O sea lo que yo estoy diciendo al final va a tener que estar justificado, hilado argumentalmente con lo que dije al principio. Entonces, en ese sentido, el visitante se lleva esa impresión de (...) completudes, de cierre. (E3)

De esta forma, la denominación de “Recorrido Histórico” se plantea como una definición más exacta en función de la estrategia didáctica que proponen lxs guías. El resultado del mismo, además de la coherencia argumental, es la invitación al diálogo con lxs studentxs, quienes toman un rol protagónico. Lxs adolescentxs son definidxs como “*el sujeto a interpelar, el sujeto a buscar su participación, a buscar que su subjetividad se ponga en juego en el transcurso de la visita*” (E3) y distan de conformarse, según lxs guías, como sujetos homogéneos. En cambio, lxs guías dan cuenta de las distintas actitudes que lxs mismxs llevan al momento de la visita, que en algunos casos es apatía, desinterés, provocación. Dentro de las particularidades que observan, como potenciales del diálogo intergeneracional, se encuentra la naturalidad y apropiación de ciertas nociones como el Estado de derecho, la responsabilidad de organismos y Estados internacionales con el mismo y la identificación de la violencia institucional en nuestras sociedades. Como establece unx de lxs guías:

Algo que aportan también es esto de hacer conversar el pasado y el presente, es algo que les sale muy naturalmente. (E3)

En esta conversación se materializa la noción primaria de la educación popular, definida por unx de lxs guías como

No entenderse como en un lugar repetidor de saberes, sino que sea como una dialéctica constante con los educandos o siendo todos educandos. (...) Y cuando se encuentran con un antecedente histórico relativamente reciente [lxs

estudiantxs] se abren más y ahí se produce algo muy lindo, que es que los dos estamos aprendiendo y enseñando al mismo tiempo. Y recalculás muchas cosas, tus discursos mismos, ¿no? (E2)

El ejercicio colectivo de memoria que se pretende construir a partir de estos encuentros estimula reflexiones e inquietudes que traen lxs estudiantxs, correspondidas con el propio proceso de intercambio y transmisión de la memoria. Algunos de esos emergentes intentan ser sistematizados por el equipo de guías, mas no conforma una instancia sencilla ante la naturaleza de los recorridos -en general largos, demandantes física e intelectualmente, sin pausa y con el tiempo siempre apremiando-. Sobre las potencialidades de esa instancia, unx de lxs guías remarca:

La posibilidad de repensar qué recursos queríamos usar, qué materiales, qué cosas nos resultaban más difíciles, qué cosas más interesantes y ahí bueno, registramos muchas preguntas que nos hacen. Y ese registro que son preguntas que se repiten más seguido y otras más raras o inusuales, también nos fueron definiendo para dónde ir. Y a veces hay preguntas que nos descolocan. (E1)

Como reflexiona la autora Robin (2012), el ejercicio de construcción de una memoria crítica transforma un relato estanco o impuesto en una construcción constante y fluctuante a partir de la interacción y el diálogo, aún frente a los riesgos que este diálogo pueda implicar. En el caso del Recorrido Histórico, lxs guías construyen una conversación con la deconstrucción del propio sentido común, por un lado, y el enfrentamiento con los límites y consensos de la memoria a nivel institucional, por el otro. Al respecto unx de lxs guías explica:

Estamos trabajando con temas, contenidos que se debaten todo el tiempo en la agenda pública, en la academia, en todo tipo de ámbitos, entonces no puede no haber debate en la visita, lo hay. (E1)

La potencialidad de las instancias de intercambio con lxs estudiantxs no sólo tiene que ver con dialogar sobre debates ya establecidos a nivel social -por ejemplo, el debate sobre si fueron o no 30.000 desaparecidxs-, sino que también está relacionada con aquellos nuevos interrogantes que le aportan a la(s) memoria(s). Construir un marco donde nuevas miradas puedan aflorar es el desafío del dispositivo, ya que “si la voluntad pedagógica intenta que aquel pasado sea considerado de la misma forma que lo hicieron las generaciones afectadas

por el trauma en forma directa, de ello resulta una perspectiva empobrecedora, reductora, a-histórica” (De Amézola y D'Achary, 2013 como se citó en Pighin, 2018, p. 121-122).

Al respecto, los aportes de Marianne Hirsch (2008) sobre posmemoria son centrales para pensar estas nuevas construcciones. La autora explica que los hechos como la última dictadura argentina sucedieron en el pasado, pero sus efectos continúan en el presente. De esta manera, las generaciones de la posmemoria *miran* lo sucedido desde la imaginación, la proyección y la creación, ya que no vivieron en primera persona el pasado traumático pero lxs atraviesa de igual manera. Cita a Susan Sontag al preguntarse qué significa el dolor de otrxs, qué les debemos a las víctimas y de qué manera podríamos transmitir sus memorias sin generar una apropiación acrítica. Continúa interrogándose sobre cómo estamos todxs y cada unx implicadxs en los crímenes de los genocidios, y cómo esa memoria puede traducirse en acción y resistencia (Sontag, 2003 como se citó en Hirsch, 2008).

Es entonces que el trabajo del Ente Público -y de todos los Sitios de Memoria- también es el reconocimiento de nuevas necesidades y demandas por parte de quienes asisten al Recorrido Histórico; dentro de estos emergentes se inscribe la perspectiva de género(s) y su relación con la memoria. A la luz de los aportes del amplio movimiento feminista y de sus distintos hitos, entre ellos la movilización “Ni Una Menos” desde el año 2015 y el debate por el aborto desde 2018, las juventudes tuvieron nuevas preguntas. Para ilustrar este proceso unx de lxs guías relató el momento en el que una adolescente le preguntó si “*secuestraban mujeres también*”, ya que ellx hablaba de lxs desaparecidxs en masculino -“*los desaparecidos*”-. Tomar estas nuevas preguntas y dialogar con ellas tiende puentes entre el pasado y el presente, a la vez que reconoce la(s) memoria(s) de las nuevas generaciones como válidas y valiosas para la construcción de un futuro en clave colectiva.

A modo de cierre

En este segundo capítulo, la descripción y el análisis del funcionamiento del Recorrido Histórico nos permitió dar cuenta de la dinámica de la visita guiada, la forma de elaboración de los contenidos y la construcción de los consensos necesarios para llevarlo a cabo.

A partir de ello, nos propusimos exponer la manera en que el dispositivo de memoria y la Pedagogía se articulan y habilitan que lxs guías y el relato de memoria se vean interpeladxs por lxs sujetxs de las posmemorias. De esta manera, el mencionado desafío del dispositivo respecto de construir los marcos necesarios para la emergencia de nuevas miradas de lxs

jóvenxs, a su vez, desafía al propio dispositivo, ya que esas miradas abren la posibilidad de disputar los contenidos.

En otras palabras, la modalidad de trabajo que la institución y el equipo de guías proponen es abierta, flexible y democrática, lo que permite que lxs estudiantxs puedan interpelar la memoria que se transmite. Las instancias de intercambio en el Recorrido dan lugar al conflicto ya que habilitan el diálogo con las lecturas que traen las nuevas generaciones. Este mecanismo, que es inherente al dispositivo y alberga las tensiones y disputas, será ilustrado en el próximo capítulo a partir de la irrupción de los discursos en torno al género.

CAPÍTULO III

LOS INTERROGANTES EN TORNO AL GÉNERO

En el presente capítulo intentaremos describir y analizar las maneras en que los discursos en torno al género ingresaron a la ex EsMA y al dispositivo del Recorrido Histórico en particular. Nos interesa dar cuenta de las voces que han esbozado estos interrogantes, así como también, de los debates y tensiones que han desencadenado.

Para ello, comenzaremos por exponer un breve recorrido de la histórica relación entre el movimiento feminista y el campo de los Derechos Humanos en nuestro país en las últimas décadas. Con esta contextualización, podremos analizar las distintas formas en que los discursos de género ingresan a la institución a partir del Recorrido Histórico, considerando la coyuntura social y las discusiones más actuales. A su vez, buscamos plasmar las inquietudes que estos emergentes generan al interior del equipo de guías y de qué manera problematizan su propia práctica laboral a partir de la perspectiva de género(s).

A continuación, presentaremos los estudios de género y los feminismos en Argentina desde la década del '70 para caracterizar las trayectorias militantes de lxs detenidxs desaparecidxs y sobrevivientxs de la época. Sostenemos que la manera en que hacemos memoria se encuentra enmarcada en nuestra condición de género. Por ello, proponemos la categoría de memoria generizada para pensar la experiencia particular de las distintas identidades.

A partir de este desarrollo, plasmaremos los distintos posicionamientos de las sobrevivientes y ex militantes de la época respecto de su militancia y condición de género, dando cuenta de los debates actuales entre ellas. También ilustraremos las posiciones y tensiones que estos debates abiertos generan al interior del equipo de guías y de la institución en general, respecto de los contenidos a transmitir y la memoria a construir desde el dispositivo.

Para finalizar, presentaremos la herramienta de la interseccionalidad y analizaremos de qué manera se sirve de ella el equipo de guías al realizar el Recorrido Histórico, en el ejercicio colectivo de la memoria con lxs studentxs. A partir de ello, daremos cuenta de nuestra posición respecto de las formas de hacer memoria con jóvenxs, en articulación con los discursos y debates en torno al género.

Una genealogía de la relación entre el movimiento feminista y los Derechos Humanos en la Argentina

Los interrogantes en torno al género en el circuito represivo de la última dictadura militar ingresaron a la ex EsMA en el año 2018 a través de dos canales. Por un lado, lxs participantxs del Recorrido Histórico, a través de sus intervenciones, comenzaron a preguntarse sobre la experiencia particular de las mujeres detenidas desaparecidas en la EsMA. Por otro lado, las trabajadoras del equipo de guías realizaron distintas trayectorias militantes en torno al feminismo y trasladaron sus inquietudes a su espacio laboral (Escudeiro et al., 2020). La emergencia de estos debates se enmarca en el proceso de reconocimiento de derechos que obliga al Estado a la elaboración e implementación de políticas públicas; proceso que, a su vez, promueve la conciencia ciudadana en torno a la titularidad de derechos y la capacidad de exigir su cumplimiento (Birgin y Gherardi, 2008). Es por ello que escindir las militancias feministas de las trabajadoras de su desarrollo profesional sería desacertado, ya que la problematización en torno al género se implica tanto en los debates sobre derechos conquistados y por conquistar, así como también, en los discursos y prácticas profesionales. Es preciso aclarar que partimos de comprender al género como un elemento fundamental para la constitución de las relaciones sociales basadas en la diferencia entre sexos. Scott (2015) lo define como “el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (p. 366). Por lo tanto, es un facilitador para decodificar significados y comprender las distintas conexiones que se dan en la interacción humana.

Para analizar este proceso de irrupción de los discursos sobre el género en el campo de la memoria, consideramos menester historizar brevemente la relación entre el movimiento feminista y los Derechos Humanos en la Argentina. Como referentes de los organismos de Derechos Humanos en el país, queremos destacar la lucha y organización de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Las Madres son una asociación de mujeres organizadas en torno a la búsqueda de sus hijxs desaparecidxs. En 1977 comenzaron a marchar alrededor del monolito ubicado en el centro de la Plaza de Mayo, reclamando al gobierno de facto la aparición con vida de sus hijxs, utilizando el pañuelo blanco como símbolo de su lucha. Por otra parte, Abuelas se organiza en el mismo año para exigir la restitución de sus nietxs nacidxs y apropiadxs en cautiverio. Como estrategia en esta compleja búsqueda desarrollaron, junto a la comunidad científica internacional, el llamado “índice de abuelidad”, creando en el año 1987 el Banco Nacional de Datos Genéticos. Lxs guías del Recorrido Histórico resaltan la importancia de reconocer a

Las Madres y las Abuelas como mujeres y activistas, o sea saliendo de sus casas siendo amas de casa. La aparición del sujeto político, como mujeres que saltan la trampa del patriarcado y que la dictadura misma les decía, cuando las madres iban a alguna comisaría, a algún juzgado, (...) "señora vaya a su casa, ocúpese de sus otros hijos" y todo el tiempo el tratarlas individualmente, todo el tiempo remitidas a lo privado, en tanto madre de una persona que desapareció. (E3)

Antes de que los derechos de las mujeres se pensaran y se consideraran Derechos Humanos, en nuestro país, desde los inicios de los años '80, se tejieron lazos y articulaciones entre grupos feministas y dichos organismos (Tarducci, 2020). En palabras de Trebisacce,

“En los '80 se empieza a pensar mucho una intervención de interpelación al Estado. Parece un interlocutor más claro (...) Pensar estrategias para que las demandas de las feministas tomarán la forma del derecho. Y ahí aparecen los Derechos Humanos como una forma bien plástica para formar derechos. Aparece no sólo el horizonte del derecho y de los Derechos Humanos en particular, sino [que] aparece la noción de violencia que va a sintetizar un montón de padecimientos antes nombrados de otra manera” (Portal Edu.car, 2020, 2m56s).

A lo largo de esta década surgieron distintas publicaciones y organizaciones: en 1984, la Multisectorial de la Mujer y Alternativa Feminista; en 1985, Mujeres en Movimiento; en 1986, la revista Unidas y el Encuentro Nacional de Mujeres -en el que participaron a título personal Nora Cortiñas, madre de Plaza de Mayo, y Lita Boitano, presidenta de Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas-; en 1987, los Cuadernos de Existencia Lesbiana; en 1988, el Taller Permanente de la Mujer y la Revista Feminaria; y en el 1989, la Comisión Feminista por los 20 años de la Segunda Ola Feminista, entre otras (Ministerio de Educación de Nación, 2020).

Para ilustrar esta vinculación entre los feminismos y los organismos de Derechos Humanos, podemos tomar las Jornadas de la Asociación de Trabajo y Estudio de la Mujer “25 de noviembre” (ATEM)³⁵. En 1983, las Jornadas se adhirieron a las Madres de Plaza de Mayo y sus reclamos. En este espacio Belloti y Koifman presentaron la ponencia “Una perspectiva feminista frente a los Derechos Humanos”, y la ex detenida desaparecida Ana María Careaga brindó su testimonio sobre su experiencia en un CCDTyE (Tarducci, 2020).

³⁵ Este grupo feminista se constituyó en 1982 en la ciudad de Buenos Aires.

En 1984, se organizó el panel “Las mujeres y los Derechos Humanos”, donde disertaron las Madres, las Abuelas y Familiares. En este marco, Alicia Lombardi, integrante de ATEM expuso “Las Madres de Plaza de Mayo, un enfoque feminista”. En el siguiente año, la Multisectorial de la Mujer entregó en el acto del 8 de marzo un volante que declamaba “Formas específicas de violencia contra la mujer en la represión”, donde explicaban que:

“En el caso de las mujeres, que constituyen aproximadamente el 30% de los detenidos-desaparecidos, se agregaban tormentos adicionales: violaciones, vejámenes sexuales de todo tipo y torturas aplicadas a embarazadas con el consiguiente temor por la vida del futuro niño y, sabiendo de antemano, que una vez nacido, los represores lo separarían definitivamente de ella y de su familia” (como se citó en Tarducci, 2020).

Desde entonces, el vínculo entre los organismos y el movimiento feminista continuó desarrollándose y afianzándose motorizado por distintas luchas. Entre ellas queremos destacar un *amicus curiae* en la causa 4012/03, “Riveros, Santiago Omar y otros” presentado por el Comité de Latinoamérica y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer junto al Instituto de Género, Derecho y Desarrollo. En el mismo se buscaba que los delitos contra la identidad sexual de hombres y mujeres mantenidxs en cautiverio se juzgaran como delitos de lesa humanidad (Tarducci, 2020).

Dos años después, en 2015, se realizó la primera convocatoria del movimiento “Ni Una Menos” y el 3 de junio de 2016 ocurrió la primera marcha masiva como respuesta a los femicidios en el país. El 8 de marzo de 2017 se organizó el Primer Paro Internacional de Mujeres en colaboración con más de 30 organizaciones de 45 países distintos. Al respecto, María Florencia Alcaraz, integrante del colectivo, afirma que “frente a toda la crueldad que vivimos, la respuesta que hemos tenido siempre las mujeres organizadas es aún más feminismo, más organización, más movilización en las calles y mostrarnos juntas” (Zani, 2017).

Por último, queremos hacer mención a la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, desde donde se difunde la consigna “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”. La militancia por la Interrupción Voluntaria del Embarazo es resumida por María del Mar Ramón (2020) de esta manera:

“La lucha de las argentinas que fue de las bases a las puntas, en un ida y vuelta, es pasión, convicción y método; una praxis que no es nueva y que se enmarca en una genealogía de mujeres, lesbianas, travestis y trans conquistando derechos.”

La repercusión social de estas consignas conforma la denominada Marea Verde, que además de instalar en la agenda pública el debate por el aborto legal, seguro y gratuito, masificó la adhesión de las juventudes al movimiento feminista. Es por ello que lxs jóvenxs, en particular, son quienes interpelan a la memoria desde una perspectiva de género(s) en el marco del Recorrido Histórico con escuelas.

La perspectiva de género(s) y el Recorrido Histórico

En el año 2018, de la mano de la fuerza de los feminismos y cuando el debate por el aborto legal, seguro y gratuito resonaba entre las voces de las juventudes, amplios sectores de la sociedad comenzaron a asociar los derechos de las mujeres con los Derechos Humanos (Escudeiro et al., 2020). En el contexto de estos debates a nivel social y paralelamente con el proceso de juicios de la Megacausa EsMA, se inauguró en 2019 la muestra “Ser Mujeres en la EsMA” en el Sitio de Memoria Ex Casino de Oficiales, basada en los testimonios judiciales de las sobrevivientes y centrada en la violencia de género y delitos sexuales cometidos por el Grupo de Tareas³⁶ de la EsMA.

Paralelamente, lxs guías del Recorrido identifican el año 2018 como el momento de la irrupción de los discursos sobre el género de manera más contundente en el marco de las visitas guiadas. Estas demandas, como la ya mencionada intervención de una estudiante sobre sí “*secuestraron mujeres también*”, convoca al equipo a repensar la visita desde una perspectiva de género(s). Entendemos a esta perspectiva como “una nueva lente desde la cual mirar viejos problemas, [que] nos permite (re)interpelar las representaciones sociales de la realidad social, y nuestra intervención en ella” (Pais Andrade y González Martín, 2014, p. 5). Parte de las inquietudes del lxs estudiantxs en torno a esta temática fueron:

³⁶ La última dictadura militar denominó “*Grupo de Tareas*”, “*GT*” o “*patotas*” a cuerpos de seguridad estatales y paramilitares que, dentro del aparato represivo clandestino, secuestraban, torturaban y asesinaban. Al respecto, el Nunca Más (1984) recupera el testimonio de un oficial de la Provincia de Buenos Aires acerca del modus operandi de los mismos: “... conocido un “objetivo” o “blanco” (elemento subversivo) o sospechoso de tal, se lo detenía, se lo llevaba a un lugar de interrogatorio y se le daba “máquina” (tortura con picana) extrayéndole información de otros sospechosos, a los que se procedía a detener así, hasta tener todo un “mosaico” o cadena de personas. En algunos casos, esa cadena se cortaba cuando algún detenido se “quedaba” (moría) en la tortura. Recién entonces con un grupo de personas investigadas o un cierto cúmulo de información se elevaba a la Superioridad, tanto a la Jefatura de Policía como a la Jefatura del Área Militar. Esa información iba codificada y partía desde el mismo **Grupo de Tareas**. En las Comisarias se hacía un “informe reservado” (donde se ponía la verdad del procedimiento) y un Acta 20840 (donde se volcaban los datos que servían para la cobertura de “legalidad” como por ejemplo en los casos de detenidos a los cuales se “cortaba” -mataba- haciendo figurar que habían muerto en un enfrentamiento)”. [El resaltado es propio]

Las preguntas acerca de (...) las embarazadas y qué tratamiento recibían, y por la violencia sexual dentro del centro clandestino... (E3)

Un reclamo de las chicas cuando uno (...) habla de una manera muy masculina o habla de 'los desaparecidos' (...) [o] si vemos postales de 'Memoria de vida y militancia' de hombres, [reclaman] 'no, pero queremos leer una de una mujer también'. (E2)

Aparecen muchas preguntas también ahí del rol de los estudiantes, de la disciplina sobre los cuerpos, de las familias de los militares, qué pasaba con las esposas, con los hijos. Que quizás una piensa que (...) no tiene que ver directamente con la perspectiva de género, pero en un punto sí, estamos preguntándonos, estos tipos que eran padres de familia también, cómo funcionaban esas familias. (E1)

A la luz de esta nueva forma de *mirar*, lxs guías comenzaron a problematizar tanto las marcas en el lenguaje como los relatos que trabajaban en los recorridos con escuelas, focalizando en lo didáctico. El feminismo, como explica Nelly Richard (2008), busca revisar las bases epistemológicas del conocimiento; de esta manera, la perspectiva de género(s) logra poner en cuestionamiento las imparcialidades, y desandar prejuicios, exclusiones y arbitrariedades que estos saberes presentan (como se citó en Piper Shafir y Troncoso Pérez, 2015). Partiendo de este posicionamiento feminista y de las observaciones y preguntas de lxs jóvenxs, lxs trabajadorxs del Recorrido se vieron frente a la necesidad de revisar el contenido del relato de memoria transmitido en las visitas (Escudeiro et al., 2020).

Siempre sentimos constantemente que necesitamos más formación en lo que tiene que ver con la didáctica. ¿Cómo hacemos las preguntas? ¿Con qué lenguaje hablamos? ¿Cómo nos relacionamos con los pibes y las pibas? Y eso si bien (...) fue cambiando mucho, porque la misma sociedad ha ido cambiando mucho, y nosotros lo hemos propuesto también, (...) es una gimnasia constante que hay que hacer. (E3)

La decisión por parte del Ente de incorporar la perspectiva de género(s) a sus propuestas hizo que el debate tome relevancia institucional. El primer consenso al que arribaron estas disputas fue el hablar en lenguaje inclusivo. Lxs guías refieren que

Usamos el lenguaje inclusivo medio como podemos, como nos sale. Por ahí no con la búsqueda de usarlo perfectamente sino con la búsqueda de un posicionamiento político. (E3)

En la misma línea, lxs guías reconocen que esta nueva perspectiva junto a movimientos sociales como “Yo sí te creo”³⁷ y “Me too”³⁸ permitió la disminución del cuestionamiento hacia lxs sobrevivientxs de los CCDTyE y legitimó cambios en sus testimonios.

La idea de que una persona puede tardar mucho tiempo en denunciar y que sus denuncias pueden cambiar a lo largo del tiempo. Es (...) mucho más fácil explicar eso ahora, que alguien puede decir ‘No, yo no fui torturado’ y después a los diez años diga ‘Si fui torturado’ y que eso no implique [que] estaba mintiendo. (E3)

De esta forma, comenzaron a gestarse distintas líneas de acción dentro del equipo de guías para pensar colectivamente una correcta aplicación de la perspectiva de género(s) a la recorrida. En primer lugar, buscan organizar capacitaciones internas quincenales sobre género, donde el objetivo sea trabajar entre todxs distinta bibliografía para entender cuáles son los aspectos de la temática que querrían profundizar. A su vez, proyectan realizar entrevistas con sobrevivientxs puntualizando en la temática del género para conocer sus puntos de vista e interpretaciones acerca de la temática. En sus palabras:

Hace mucho tiempo que con algunas compañeras venimos planteando la necesidad de pensarlo como parte de la capacitación; iniciar una instancia donde discutirlo y poder ponernos de acuerdo con eso. (E1)

Y, por otro lado, están motorizando una capacitación en la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral

[Para que] haya una comprensión más profunda de la necesidad, de que la ESI es un derecho de les pibis, de que somos un espacio que labura con escuelas, de que es necesariamente parte de nuestros contenidos. (E1)

³⁷ La consigna “Yo sí te creo” es sostenida por el Colectivo que apoya a lxs sobrevivientes de abusos perpetrados por miembros de la Iglesia. Para más información recomendamos la lectura de “Yo sí te creo” por Lucía Cholakian Herrera para El Cohete a La Luna: <https://www.elcohetelaluna.com/yo-si-te-creo/>.

³⁸ El movimiento “Me Too” surge en Estados Unidos a partir de las denuncias al productor de cine Harvey Weinstein, para luego volverse una bandera a nivel global para la denuncia de acoso y la violencia sexual. Para más información recomendamos la lectura de la cronología del Movimiento propuesta por El País: <https://elpais.com/especiales/movimiento-metoo/cronologia/>.

Estas necesidades de formación del equipo de guías fueron reconocidas por el Ente a partir del año 2020, cuando la institución presentó interés en torno a las problemáticas de género.

Ahora sí está ordenado, es parte de los contenidos y objetivos del Ente Público y eso ya ayuda mucho a poder organizarnos y poder sostener algunas instancias de formación o de trabajo en conjunto con otros equipos de trabajo.

(E1)

Sin embargo, estos movimientos no sólo implican avances sino también tensiones. A raíz de las distintas entrevistas con lxs guías, pudimos percibir varias posturas y grados de apertura respecto de la incorporación de estas temáticas. Entendemos que posicionarse desde una perspectiva de género(s) implica dar cuenta de los entramados de poder contruídos entre los sexos, favoreciendo a los varones como grupo social, en detrimento de las mujeres (Gamba, 2007 como se citó en Sepúlveda, 2015). La posición ocupada por lxs sujetxs en estos entramados es lo que construye sus subjetividades y puntos de vista. Es en este sentido que la incorporación de la perspectiva de género(s) al relato de memoria puede ser interpretada por unxs como una urgencia y por otrxs como una cuestión accesorio y anecdótica.

Los estudios de género y el Recorrido Histórico

Los estudios de género son un conjunto de posiciones teóricas que surgen a partir de la necesidad de delimitar un campo de estudio que dé cuenta de las relaciones de poder establecidas en la sociedad, enfatizando la desigualdad entre los géneros. Desde un posicionamiento político determinado y una estrategia metodológica, retoman las voces silenciadas por las versiones hegemónicas de la historia, usualmente masculinas (Barrancos, 2005; Piper Shafir y Troncoso Pérez, 2015).

Dentro de los estudios de género coexisten distintos enfoques y aportes teóricos, ya que no existe una teoría unificada, aceptada y aplicada de manera universal. Diana Maffia (s/f) explica que en los años '70 surge el feminismo de la igualdad, luchando por promover leyes que permitan la igualdad formal de hombres y mujeres. En los '80 surge con fuerza el feminismo de la diferencia, discutiendo la jerarquización y la sexualización de las mujeres. Teóricamente existieron divergencias: feministas liberales (Bety Friedan y Emma Goldman), feministas radicales (Simone de Beauvoir y Adrienne Rich) y feministas socialistas (Alejandra Kollontai y Clara Zetkin). En los años '90 toma lugar el feminismo crítico que, de la mano del postestructuralismo, pone en jaque el par dicotómico hombre-mujer. El cambio

de paradigma pone en crisis todo lo desarrollado anteriormente y da como resultado la aparición de nuevas corrientes teóricas: el feminismo queer (Judith Butler), el transfeminismo (Emi Koyama), el poscolonial (Chandra Talpade Mohanty), el ecofeminismo (Françoise d'Eaubonne), entre otros.

Sin embargo, es necesario señalar a la genealogía propuesta anteriormente como un reflejo del recorrido anglosajón, principalmente centrado en Estados Unidos y Europa. Para pensar los años '70 y '80 del movimiento feminista en la Argentina tomaremos los aportes de Bellucci (2014). La autora señala al fin de la proscripción del peronismo y su retorno al poder en el año 1973 como un contexto en el cual se engrosaron las filas de las distintas agrupaciones políticas en pos de la transformación social. La ex militante montonera, historiadora y docente, Mercedes Depino, define esta militancia:

Teníamos un proyecto de país vinculado al socialismo nacional, a la construcción de una sociedad más igualitaria, a la idea del hombre nuevo.

De esta manera existieron, por un lado, mujeres que sostenían una militancia con el eje en el socialismo y la izquierda revolucionaria, y, por el otro, aquellas que buscaban una independencia de las agrupaciones mencionadas anteriormente, nucleándose en organizaciones de carácter feminista; Bellucci denomina a este proceso como “doble militancia”. Como consecuencia surgen en el año 1970 la Unión Feminista Argentina (UFA) y, en 1972, el Movimiento de Liberación Femenina (MLF). La UFA presenta en la revista SOMOS³⁹ sus objetivos; entre ellos: “... aspira a que las mujeres tomen conciencia cada vez más profunda de su condición. Conciencia que las llevará a modificar la realidad en que están insertas al modificarse ellas mismas” (1974, p. 29). Por su parte el MLF declamaba, en su declaración fundacional, “Nuestra liberación es la lucha por la libertad. Las mujeres estamos oprimidas por la sociedad, el Estado, la ley, el varón y las religiones” (Bellucci, 2014).

La instauración por la fuerza de la última dictadura militar profundizó la tensiones que provocaba la “doble militancia” político-partidaria y feminista de las mujeres. El terrorismo de Estado empujó a la clandestinidad o al exilio a aquellas que estaban organizadas en agrupaciones políticas o sindicales, y al exilio interno o *insilio* a las que se definían como militantes feministas. Illánz (2006) define al insilio como “una identidad vulnerada porque

³⁹ Editada entre 1973 y 1976 en Buenos Aires, SOMOS fue una revista del Frente de Liberación Homosexual, feminismo y revolución sexual. Para más información recomendamos leer sus distintos números recuperados por el Centro de Documentos e Investigación de la Cultura de las Izquierdas de la Universidad de San Martín en <https://americalee.cedinci.org/portfolio-items/somos/>.

es una memoria reprimida. (...) El *insiliado* está en su propia tierra en calidad de desterrado” (p. 164, como se citó en Bellucci, 2014, p. 221). Este “desplazamiento hacia los costados” (p. 156) implicó la creación de pequeños grupos de diálogo y estudio entre mujeres donde se comenzó a pensar en la dimensión micropolítica y cotidiana del poder, retomando textos de la Antropología, la Psicología, la sexualidad y las teorías feministas anglosajonas previamente mencionadas.

Los años ‘80 y la vuelta a la democracia interrogan a la pluralidad del feminismo argentino. Los conflictos sociales y políticos por los que había atravesado el país abren el diálogo regional y habilitan la crítica a las teorías anglosajonas en clave decolonial. Los feminismos latinoamericanos comenzaron a resaltar sus distintos rostros, cuestionando el modelo blanco y heteropatriarcal impuesto por las teorías que se pretendían universales (Bellucci, 2014), y reproducido por las expresiones locales. Frente a estas tensiones surgen distintas expresiones; entre ellas, “Los Cuadernos de la Existencia Lesbiana” (1987 - 1996), publicación que pretendía -en palabras de Adriana Carrasco, una de sus autoras- “librar no sólo una batalla a nivel cultural ‘generalizado’ o ‘global’, sino disputar el imaginario teórico, conceptual y político del feminismo” (Cano, 2017, p. 14). Estos debates constituyen el “ensanchamiento de los márgenes de los movimientos populares de mujeres en la región” (Bellucci, 2014, p. 250) y permiten el acercamiento -en continua tensión- entre el movimiento feminista y el movimiento de mujeres.

Estas nuevas formas de pensar la historia también traen desafíos para quienes las formulan. Los postulados tradicionales de los sistemas científicos suelen proporcionar explicaciones universales. Las generalizaciones tienden a ser limitadas, reductivas y demasiado simples, sin dar cuenta de la complejidad del entramado social (Scott, 2015). Los estudios de género también tienen su correlato en la forma de hacer memoria. La mirada esencialista nos propone una memoria colectiva patriarcal, dominante y acrítica que obtura las resignificaciones en clave de género(s) (Banchs, 2000, como se citó en Piper Shafir y Troncoso Pérez, 2015). La crítica anti-esencialista en clave feminista propone repensar los silencios, problematizar las verdades monolíticas y poner especial atención en la diferencia y la especificidad de cada experiencia. Es necesario reconocer que los modos tradicionales de hacer memoria tienen un fuerte arraigo en el androcentrismo, el colonialismo y el heterosexismo. Esto quiere decir que hemos construido una historia oficial a partir de premisas universales, que someten e invisibilizan las memorias subalternas (Braidotti, 2009, como se citó en Piper Shafir y Troncoso Pérez, 2015).

La propuesta superadora sostenida por Piper Shafir y Troncoso Pérez (2015) es la de trabajar con memorias generizadas “que no es homologable a una memoria de mujeres, ni a una memoria femenina” (p. 77). En un contexto patriarcal que oprime los distintos relatos de la vida cotidiana que no responden al cánón, se propone hacer memoria a partir de la experiencia particular de las identidades subalternas, pensando la desigualdad social, la dominación y la discriminación que perpetuamos cuando universalizamos los relatos. Entendemos que la forma que tenemos de recordar, de hacer memoria sobre nosotrxs mismxs y cómo nos proyectamos a futuro, están enmarcadas en nuestra condición de género. La memoria como parte de estos procesos nunca tiende a estar acabada, sino que se permite la disonancia y la incertidumbre, ya que las identidades nunca son coherentes ni bien constituidas (Lloyd, 2005, como se citó en Piper Shafir y Troncoso Pérez, 2015).

No obstante, el acuerdo que existe tanto a nivel institucional como dentro del equipo de guías acerca de la implementación de una perspectiva de género(s) no se traslada de igual manera a la modificación del relato del Recorrido en clave de memoria generizada. La razón más recurrente entre el equipo es la posibilidad y el riesgo de estar *forzando categorías*.

Queremos ser cuidadosos de no forzar categorías de análisis para hacer entrar el marco teórico feminista en la visita. Porque (...) la mitad de las compañeras que formamos el Recorrido somos mujeres, somos feministas, y obviamente sentimos esa urgencia y esa necesidad pero... (...) no queremos apurarnos y terminar transmitiendo algo sobre lo que por ahí no tenemos la suficiente idea. (E3)

Queremos tener cuidado de no apresurarnos a la necesidad que tenemos de pensar desde la perspectiva de género y de esa manera terminar haciendo generalizaciones que por ahí no son tan precisas, que por ahí no aportan tanto. Entonces estamos en ese proceso de trabajarlo y de pensarlo y de seguir investigando. (E3)

La desconfianza por forzar categorías es acompañada por la necesidad de respetar el tiempo de las sobrevivientes y sus testimonios, y el temor por “*tironear contenido o lectura desde perspectivas actuales*” (E3), concurriendo así en un error historiográfico. Sostienen que su tarea es de divulgación y no de producción científica, y consideran que para enriquecer debates como éstos sería necesario el rigor científico de lxs cientistas sociales que, al teorizar sobre el terrorismo de Estado, les permiten repensar su propia práctica.

De esta manera, la memoria generizada no logra, por ahora, impactar en el contenido del Recorrido Histórico. La pregunta que subyace los argumentos anteriormente desplegados es si al resaltar la condición de género no se incurre en un reduccionismo. Al respecto, la coordinadora del Área señala la necesidad de no perder de vista que los militares utilizaban lo que estaba a su alcance para “*retirar todo lo humano que había en una persona con el objetivo de desaparecerla en vida*” (E5) y que el género podía ser una de esas herramientas, “*pero que el objetivo principal era desaparecer determinadas identidades políticas*” (E5). Como consecuencia, parecería *a priori* que hacer el ejercicio de una memoria generizada implicaría incurrir en un error ya que invisibilizaría el fin último de los dictadores, eliminar identidades políticas.

Militancia y género, distintas perspectivas

Esta vigilancia para romper con la realización simbólica de la dictadura y no perder de vista los objetivos del ejercicio de la violencia política, nos permite introducirnos al debate entre sobrevivientes sobre la injerencia de su condición de género durante la dictadura cívico militar. El interés por retomar estas miradas y tensiones se relaciona con las fuentes de información para la construcción del contenido del Recorrido Histórico. Como ya fue mencionado, la principal fuente son los testimonios de sobrevivientxs de la EsMA, de otros centros clandestinos y de la militancia de las décadas de ‘60 y ‘70.

El *quid* de la cuestión se formula como un debate parteaguas en el diálogo entre las militantes de la época sobre su autopercepción por un lado como *doble víctima* o víctimas de un ensañamiento específico a partir de su condición de género y, por el otro, con el descreimiento de esa diferencia genérica y el solapamiento de la condición de igualdad entre compañerxs ante los represores, dada por la militancia política.

La primera postura mencionada se orienta a afirmar una situación diferencial con respecto a las identidades de género. Esto implica una forma específica que tienen lxs sujetxs de recordar y hacer memoria, siendo las mujeres particularmente ultrajadas en los centros clandestinos, y las sobrevivientes revictimizadas por su condición de *traidora* o de *puta* en el ejercicio de su sobrevivencia (Lewin y Wornat, 2014). Al recopilar distintas historias de mujeres en el período dictatorial, Miriam Lewin afirma que las sobrevivientes sufrieron un doble estigma.

“El dilema o la encerrona en que se debate la mujer militante capturada es el siguiente: se es puta o se es traidora. Si cede su sexo, se convierte en puta. Si da información, en

traidora. Se trata de una pesada doble carga, que no es la misma que soporta el varón que atraviesa la situación de secuestro y de tortura.” (2014, p. 207).

Sin embargo, establece que la posibilidad de sobrevida no tenía relación ni con la delación ni con transacciones que involucraran sus cuerpos. “No se nos veía como víctimas sino como dueñas de un libre albedrío en verdad improbable” (Lewin y Wornat, 2014, p. 30).

Algunas de estas tensiones se pusieron en jaque a partir de los enjuiciamientos particulares de delitos sexuales, que comenzaron a formularse como tales luego del fallo histórico del año 2021. Como establece Carolina Varsky, abogada del Centro de Estudios Legales y Sociales,

“Desde les sobrevivientes y los equipos de abogades que les acompañaron ‘siempre se buscó visibilizar la existencia de delitos contra la integridad sexual de manera autónoma, diferenciarlos de las torturas, las privaciones ilegales a la libertad, la reducción a la servidumbre, porque siempre se supo que eran varias y varios los y las que denunciaban, pero muchos más los que los habían sufrido. Y desde la Justicia no hubo más que desidia” (Bullentini, 2021)

Este camino judicial tiene su primera enunciación oficial en el año 2010, en el que se reconoce a la violencia sexual del terrorismo de Estado como un crimen diferenciado de otros. Previo a ello sucedía que

“En todos esos casos, las violaciones, vejaciones, y crímenes de toda índole que atacaban severamente la integridad sexual, física y mental de las víctimas, mujeres y hombres, fueron calificados y considerados dentro de las torturas y delitos de ‘aplicación de tormentos” (Espacio Memoria y Derechos Humanos Ex EsMA, 2021)

La actualidad del proceso está marcada por la primera sentencia realizada por el Tribunal Oral Federal N°5 que condenó a dos ex marinos de la EsMA -Alberto “Gato” González, ex oficial de inteligencia, y Jorge “Tigre” Acosta, ex jefe de la Sección Inteligencia del Grupo de Tareas 3.3.2⁴⁰-, por delitos de abusos y violaciones sexuales (Centro de Estudios Legales y Sociales, 2021) resultando un fallo histórico para la condena de estos delitos autónomos.

La elaboración de la *mujer traidora* fue otro parámetro que la incorporación de la perspectiva feminista ha ido desmembrando; las propias Lewin y Wornat (2014) se reconocen críticas a

⁴⁰ El Grupo de Tareas 3.3.2 (GT 3.3.2) era la unidad operativa que funcionaba dentro de la EsMA. La numeración hacía referencia a la Fuerza de la que dependían; en este caso, GT3 correspondía al Servicio de Inteligencia Naval de Marina de Guerra (Nunca Más, 1984). Su estructura constaba de tres sectores: Inteligencia; Operaciones y Logística. [El resaltado es propio]

sus históricas percepciones sobre relatos vinculares que acercaban a torturadores y torturadas en el marco de los CCTyE. La materialidad del “Ser Mujeres en la EsMA”, anteriormente mencionado, y actividades que se llevan a cabo en ese espacio como “La Visita de las Cinco”, entre otros, dan cuenta de una decisión institucional por seguir preguntando por la condición de género en la experiencia de la EsMA. Al respecto, una de las carteleras realizadas en pos de la intervención de la muestra de “Ser Mujeres en la EsMA” establece: “aquí las mujeres fueron sometidas a diversas formas de violencia sexual **solo por su condición de género**” [El resaltado es propio].

La segunda postura mencionada sostiene una condición de paridad de las mujeres con respecto a los hombres, legitimando la premisa que establece que lo central de la actividad represiva de la dictadura era la eliminación de ciertas identidades políticas por sobre otras identidades -de género, religión, etcétera-. En este sentido afirma la ex militante de Montoneros, Mercedes Depino,

[En] nuestra generación en realidad teníamos una relación de mucha paridad con nuestros compañeros.

En Columna Norte [de la UES] eran tres mujeres y tres varones los que conducían la columna (...). Porque cuando uno habla de [la] organización, no en todos lados fue lo mismo, no todo es igual.

No era prejuicio, era un problema ideológico (...) sobretudo a nosotros que llevábamos adelante la lucha armada⁴¹.

Las cosas que ocurrieron en los Sitios, en los centros clandestinos de detención respecto a las mujeres y a las violaciones, me parece que está en el marco de lo que implicó las prácticas del terrorismo de Estado de los campos de concentración. (...) Esto no quiere decir que minimizo lo que fueron las violaciones a las mujeres.

En la misma línea, desde la Coordinación del Área Pedagogías de la Memoria se hace especial hincapié en los objetivos políticos de los represores como lo central del proceso.

El género, la orientación sexual, religiosa, podían ser un agravante pero (...) el objetivo principal era desaparecer determinadas identidades políticas. Yo

⁴¹A partir de la pregunta sobre la existencia de una mirada específica ante las mujeres militantes, Mercedes Depino respondió lo citado.

nunca dejaría de decir eso porque ahí es, sino, donde me parece que se corre un riesgo de reduccionismo. (E5)

Retomando a Diana Maffía (s.f.), todas las miradas con su perspectiva particular son necesarias para describir el mundo. La exclusión y marginación de ciertas voces empobrece la cultura y limita el relato de la historia que se constituye por múltiples trayectorias de vida que merecen la pena ser retomadas. Un enfoque adecuado para conformar una visión redefinida y reestructurada sobre lo político y social, que se presenta como alternativo a las miradas segregacionistas-esencialistas pero también de los totalismos provenientes de los sentidos comunes, es la propuesta de intersección con respecto al género, la clase y la etnia, entre otros.

La interseccionalidad, una herramienta posible para hacer memoria

En el ejercicio de hacer memoria desde una perspectiva antiesencialista, es posible que situar la memoria de mujeres, por un lado y, la de varones por otro, tienda, nuevamente, a esencializarse. Por esta razón, y dado que las identidades son fluidas y diversas, creemos que el abordaje interseccional habilita una horizontalización del relato de memoria, visibilizando aquello que fue silenciado (Piper Shafir y Troncoso Pérez, 2015).

La autora Kimberlee Crenshaw (1993) expone la metodología de la interseccionalidad partiendo de establecer que los feminismos resignificaron distintos procesos sociales, reemplazando nociones individualistas y privadas por teorizaciones que dan cuenta de su carácter político y sistémico. Establece que las identidades políticas -como etnia, clase y género- se encuentran en tensión con la visión dominante de la justicia social que, dejando de lado las diferencias de padecimientos en los grupos, produce el efecto que pretende erradicar; esto es, la homogeneización y ocultamiento de las diferencias entre los mismos.

De esta forma, la interseccionalidad media entre la tensión que surge al reafirmar distintas identidades y la urgencia por pensar políticas identitarias que las acunen. La homogeneización no permite dar cuenta de la desigualdad estructural, pero es justamente esta diferencia la que estimula la acumulación de capital político y la reconstrucción social (Crenshaw, 1993). La interseccionalidad en el campo de la memoria habilita preguntarnos de qué manera nuestras identidades de género inciden en nuestra forma de hacer memoria, y a su vez, cómo nuestras prácticas de memoria repercuten en nuestras identidades de género. (Piper Shafir y Troncoso Pérez, 2015)

Para lograr un ejercicio colectivo de la memoria en el Recorrido Histórico con escuelas es preciso interpelar a lxs studentxs. Entendemos que la transmisión de lo sucedido en la última dictadura militar no implica sólo relatar lo ocurrido, sino que “se trata de impactar en la subjetividad, en las formas de pensar y de actuar de las nuevas generaciones que son los receptáculos de esa experiencia que no tuvieron pero que les pertenece” (Raggio, 2004 como se citó en Pighin, 2018, p. 5).

A partir de nuestro proceso de investigación podemos identificar la manera en que lxs guías traducen los contenidos del Recorrido, adaptándolos a la particularidad del grupo de studentxs, con el objetivo de hacer dialogar el pasado con el presente. Adoptando una perspectiva interseccional para comprender la complejidad de las identidades de lxs jóvenes, lxs guías toman aspectos significativos de sus subjetividades para vincularlos con aspectos de aquel pasado que se busca transmitir y de sus protagonistas. De esta forma, ponen en valor las particularidades que se oponen a lo universal y dan cuenta de la dimensión de lo cotidiano donde, según Platero (2013), se evidencian las intersecciones.

Para ilustrar este ejercicio de memoria que se vale de la interseccionalidad, retomaremos la palabra de lxs propixs guías sobre su trabajo con lxs studentxs. En una de las entrevistas realizadas, lx guía da cuenta de cómo se genera un mayor entendimiento con lxs studentxs provenientes de barrios populares acerca de la represión política de la última dictadura al relacionarla con la violencia institucional que viven cotidianamente y

Por qué la policía puede hacer eso a la noche, por qué las brigadas siguen funcionando en las villas o en barrios populares, teniendo el poder que tienen o de dónde viene. (E2)

A su vez, lx mismx entrevistadx da cuenta de cómo las estudiantes mujeres pueden hacer un paralelismo entre los dichos “*tenía la pollerita muy corta*” y “*algo habrán hecho*” y, por otra parte, menciona que al hablar de las militancias de los ‘70, las jóvenes las asocian con su lucha por el aborto legal,

Y por ahí vos hablabas de esta militancia, y ahí también había una mimesis y una identificación, y ahí salían y hablaban y te contaban cosas. (E2)

También sostiene que al ver las fotos de lxs detenidxs desaparecidxs se genera, en primer lugar, una distancia debido a las vestimenta y la moda de la época, pero al mencionar sus edades, es decir, que

En realidad tenían 18 [años], [las distancias] se desvanecen y hacen una mimesis con eso. (E2)

Otrx de lxs entrevistadxs menciona al feminismo como contrapunto para comprender los contenidos del Recorrido Histórico.

[Al] pensar por ejemplo la desaparición, es común que las pibas traigan el tema de las víctimas de trata; pensar las militancias y que traigan las militancias dentro del feminismo, va surgiendo (...) algo de lo conocido, de lo que resuena en la cabeza y de lo que nos preocupa además, que está en agenda y está cercano y a mano, que surge para hacer comparaciones y para entender mejor. (E3)

A partir de la adopción de una perspectiva interseccional, lxs guías facilitan el acercamiento de lxs estudiantxs a lxs militantrx de los '70 de una manera compleja. Rompiendo con una lógica lineal y binaria, les proponen comprenderse a sí mismxs a partir de sus vulnerabilidades y privilegios, para abordar la(s) memoria(s) que pretenden transmitir desde una mirada poliédrica (Platero, 2013). Las posmemorias de lxs estudiantxs, de esta manera, les permiten acercarse a lo transmitido en su fuerza afectiva (Hirsch, 2008). Así es como se promueve una capacidad amplia y relacional para comprender el mundo, que incorpora lo histórico, la reflexividad, lo emocional y “la situación del estudiante acerca de lo que aprende” (p. 52).

En el marco del Seminario de Pedagogías de la Memoria (2021) dos estudiantxs de la Escuela de Educación Media N° 1 D.E. 12 "Julio Cortázar", ubicado en el barrio de Flores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dieron testimonio acerca de su participación en el Programa “Jóvenes y Memoria”, que forma parte del Área de Pedagogías de la Memoria. Las jóvenes afirman “la necesidad (...) de la participación y que sea efectivamente escuchada la voz de la juventudes en estos procesos de memoria porque creemos ser una parte importante de estos procesos”. Esta participación activa evita pensar a lxs estudiantxs en un lugar pasivo de “consumidor de [una] memoria” impuesta y habilita el ejercicio de memoria crítica a partir de un diálogo interactivo (Robin, 2012).

Para concluir

En el presente capítulo pretendimos esbozar un cuadro general de la emergencia de la perspectiva de género(s) en el dispositivo analizado. El recorrido trazado implicó posicionarnos desde una historia común entre el movimiento feminista y los avances en el reconocimiento de los Derechos Humanos en nuestro país.

La pregunta por la perspectiva de género(s) en el ámbito del Recorrido Histórico se constituye como un proceso iniciado por las nuevas generaciones y las trabajadoras del dispositivo. La vigilancia sobre los emergentes de lxs studentxs y el énfasis en la capacitación interna y constante de lxs trabajadorxs forma parte de la responsabilidad asumida por el grupo de guías del Recorrido Histórico.

Sin embargo, como producto de nuestra investigación, identificamos la distinción entre la perspectiva de género(s) sobre el dispositivo pedagógico y la efectiva incorporación de los estudios de género al mismo. En esta línea, observamos que si bien es posible incorporar la sensibilidad de género(s) en la transmisión de la memoria mediante el diálogo entre los hechos a rememorar y las luchas actuales, el amalgame de los estudios de género con esos contenidos históricos no representa un acto legítimo -para lxs guías- por suponer una traspolación de las preguntas actuales a un contexto histórico pasado.

Esta advertencia nos enfrentó a los debates en torno a las militancias y el género en los años '70 y '80, con algunas aproximaciones a las disputas que se dan en la actualidad entre lxs actorxs directamente vinculadxs con el campo de la memoria. El foco en la particularidad de las sobrevivientes y su condición de género se da a partir de una disyuntiva en la forma de entender el peso de la categoría de *militante* y *mujer* en los CCDTyE y en el período postdictatorial con la materialidad de las prácticas revictimizantes. Este anclaje nos permitió comprender los matices en los que la *doble militancia* resultaba -o no- un adicional al proceso de *doble* funcionalidad de las instituciones estatales del último período dictatorial, sumando a pensar en la idea de *doble* -o no- víctima del terrorismo de Estado.

Como cierre, pudimos abordar la potencia de la herramienta de la interseccionalidad para el ejercicio actual y colectivo de la memoria. Mediante su uso, podemos observar la forma en la que la incorporación de la perspectiva de género(s) cobra presencia, traducándose en una adaptación en la transmisión del contenido del Recorrido Histórico, aproximándose a la compleja variedad de identidades que constituyen a lxs sujetxs.

Como conclusión de este análisis, sostenemos la riqueza de explicitar los debates abiertos y la falta de consensos en materia de memoria y de género en particular, al momento de la interacción con lxs estudiantxs que asisten al Recorrido Histórico. De esta manera, se logra interpelar a lxs visitantxs para que pongan en juego sus ideas y opiniones, evitando que permanezcan en un rol pasivo y receptor. Para el ejercicio de una memoria crítica y colectiva, es preciso reconocer a lxs jóvenxs como voces legítimas en la construcción de esa memoria y, para ello, incorporar una perspectiva pedagógica que lo habilite.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de la tesina, hemos buscado responder a nuestra pregunta problema:

¿De qué manera el relato de memoria transmitido en el dispositivo pedagógico del ex CCDTyE EsMA se reconfigura a partir del intercambio en las visitas escolares y las inquietudes en torno a los géneros en el periodo que se comprende entre el año 2018 y la actualidad?

Para ello, hemos desarrollado cómo el equipo de guías lleva adelante la visita del Recorrido Histórico a partir de las características de cada grupo de studentxs. En este sentido, nos parece pertinente retomar el proceso metodológico de mediaciones que propone el trabajador social brasileiro Pontes (2003) para comprender los procesos históricos en toda su complejidad. El autor propone trabajar con las dimensiones de la singularidad, la universalidad y la particularidad; siendo esta última la síntesis entre la universalidad y la singularidad. Entonces, lo que se busca comprender es la manera en que las grandes tendencias sociales y las leyes generales del complejo social -universalidad- se manifiestan en una situación particular, a partir del discurrir cotidiano de los hechos sociales que se presentan en la inmediatez de la vida de lxs sujetxs -singularidad-. En el Recorrido, lxs guías buscan mediar y vincular la universalidad del pasado que se busca transmitir con la singularidad de cada grupo y su presente. En esta adaptación, con el desarrollo de las herramientas pedagógicas e interseccionales que fueron analizadas, particularizan la intervención en cada visita, según el grupo destinatario.

En el Capítulo III fue resaltada la importancia de la interpelación al cotidiano de lxs studentxs y el impacto en sus subjetividades para realizar un trabajo crítico de memoria. De esta forma, el ejercicio de mediaciones en el Recorrido nos lleva a plantear el interrogante respecto de quiénes son las voces y sujetxs autorizadxs para la construcción del relato de memoria y para dialogar y/o discutir con los testimonios de lxs sobrevivientxs.

Como ya fue mencionado, el equipo de guías ejerce ciertas vigilancias para no forzar categorías del presente al revisar el pasado y, a su vez, evitan transmitir memoria(s) y contenidos que se encuentren en tensión y debate entre lxs sobrevivientxs. Sostenemos que al evidenciar y hacer visibles las distintas posturas enfrentadas en torno al género en las experiencias militantes de la época, lxs studentxs se verían obligadxs a ser activxs frente a esos debates (Robin, 2012), poniendo en juego sus propias ideas, opiniones y

emocionalidades. De esta manera, las voces de las nuevas generaciones se volverían legítimas en la construcción colectiva del relato de memoria, lo que motoriza y renueva “el debate jamás concluido sobre el tipo de memoria que hay que preservar” (p. 402).

Además de esta potencialidad en la explicitación de los debates y conflictos, identificamos como necesaria la discusión con los testimonios de lxs sobrevivientxs para avanzar en la legitimación de lxs estudiantxs como sujetxs de la construcción de la memoria. Como desarrollamos en el Capítulo I, la potencia de las memorias prótesis de las nuevas generaciones se articulan con el “duelo de la autenticidad” (Robin, 2012). En la misma línea, LaCapra (2009) sostiene que, para operar cambios deseables, la praxis efectiva debe ir “más allá del testimonio” (p. 26) para alcanzar una mayor comprensión de la práctica política y social. De esta manera, se puede establecer un diálogo con lxs jóvenxs en su propio lenguaje, utilizando nuevas herramientas y tecnologías, y así, contribuir al ejercicio de una memoria crítica (Robin, 2012).

Como sostiene Uranga (2016), para que las generaciones jóvenes puedan apropiarse de la memoria, ésta debe proporcionarles una motivación en su vida cotidiana actual. Las Pedagogías de la Memoria, tal como desarrollamos en el Capítulo II, habilitan que el recuerdo del pasado abone a la comprensión del presente, con una proyección hacia la ampliación de derechos de cara al futuro. Respecto de la modalidad de trabajo de lxs guías, queremos resaltar la importancia de la perspectiva pedagógica implementada que viabilice la emergencia de interrogantes, nuevas ideas y miradas hacia aquel pasado, dando lugar al conflicto. De esta manera, se reconoce a las voces de lxs estudiantxs como legítimas en la construcción colectiva de la memoria, introduciendo -entre otros- sus debates en torno al género.

Por último, nos parece importante volver al comienzo. Nuestro acercamiento al campo de la memoria fue producto de una lectura generacional provista por el encuadre feminista y las vacancias observadas a lo largo de nuestra formación de grado. Al conocer en profundidad las percepciones y construcción de sentidos del grupo de guías, nos aproximamos a un proceso abierto y conmovedor de formación y compromiso social. Nuestros intereses y los del equipo de guías fueron componiéndose a partir de distintas formas de comprender la realidad, aunque con un objetivo en común. La preocupación por la realización simbólica de la última dictadura es central para una generación de trabajadorxs que se integran en el complejo entramado habilitado por el Ente y retomado desde el Recorrido Histórico. Nosotras

arribamos con una inquietud diferente, una pregunta feminista. Nos interpeló la premisa de “Ser Mujeres en la EsMA” y desde allí, construimos una mirada integrada sobre el ejercicio de memoria.

La investigación desde una perspectiva interseccional nos brindó la posibilidad de realizar una vigilancia sobre este proceso de forma constructiva, permitiéndonos la formulación de preguntas que conjuren las formas actuales de inclusión y exclusión del campo de la memoria expuestas en consignas tales como “*Fueron 30.400*”. Consideramos esencial dicha interrogación ya que, como plantea María Belén Correa, fundadora de la Asociación de Travestis, Transexuales y Transgéneros de Argentina y del Archivo de la Memoria Trans, “nosotras también necesitamos memoria, verdad y justicia” (Rukone, 2020). Dar cuenta de esa urgencia nos permite acercarnos al surgimiento del número 30.400 en el marco de un testimonio publicado por Carlos Jáuregui, fundador de la Comunidad Homosexual Argentina, en su libro denominado “La homosexualidad en Argentina” (1987). Denuncia la existencia de 400 personas de la comunidad LGBT+⁴² que no fueron reconocidas en las listas de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de las Personas (CONADEP), a partir de una información que el rabino y ex integrante de la CONADEP Marshall Meyer le compartió al activista (Filo.news, 2020).

De esta manera, es menester visibilizar esas memorias silenciadas ya que, como plantea Trujillo (2015), no podemos “permitirnos el lujo de no recuperarlas” y “evitar esa sensación de estar comenzando todo el rato” (p. 16). En primer lugar, ya que empodera no sólo a la población LGBT+ sino a la sociedad toda. En segundo lugar, permite reconstruir la historia para incluir a todas las voces y de esta manera comprender el “desde dónde venimos” para construir un “hacia dónde vamos”. Y, en tercer lugar, permite que la transmisión intergeneracional no sea sólo un privilegio para los sectores hegemónicos, sino que todas las identidades puedan pasar de generación en generación sus memorias (Trujillo, 2015).

Es en este sentido que nos comprometemos a continuar deconstruyendo nuestro ejercicio del Trabajo Social en clave *transfeminista*, para lograr reconocer e incorporar a todas las posibilidades incluidas dentro del “*nunca más*”.

⁴² Utilizamos las siglas “LGBT” para referirnos a las lesbianas, gays, bisexuales y trans, y el “+” para dar cuenta de las vastas posibilidades identitarias que existen dentro de dicha comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2019). Por ese palpitar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo. En N. Arata et al. (Coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Agamben, G. ([2007] 2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica. Universidad Autónoma Metropolitana*, 26(73).
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Anastasia, S. C. y Recalde, E. (2019). *La memoria como política de Estado. Rememoración y experiencias en torno al “Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos Virrey Cevallos”*. [Trabajando de Investigación Final, Universidad de Buenos Aires].
- Barrancos, D. (2005). Primera recepción del término "feminismo" en la Argentina. *Labrys*, 8.
- Bellucci, M. (2014). *Historia de una desobediencia. Aborto y feminismo*. Capital intelectual.
- Bertotti, M. C. (5-7 de diciembre de 2016). *Las relaciones entre las memorias dominantes y las que construyen los vecinos de un Centro Clandestino de Detención* [Disertación]. IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, Buenos Aires, Argentina.
- Birgin H. y Gherardi N. (2008). El acceso a la justicia como un derecho humano fundamental: retos y oportunidades para mejorar el ejercicio de los derechos de las mujeres. En *Mujer y Acceso a la justicia*. El Mono Armado.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Bullentini, A. (2021). Delitos sexuales en la Esma: Por qué el fallo es histórico. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/361639-delitos-sexuales-en-la-esma-por-que-el-fallo-es-historico>

- Cano, V. (2017). Políticas del archivo y memorias tortilleras: Una lectura de los Cuadernos de existencia lesbiana y Potencia tortillera. *Boletín Onteaiken*, 24.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editorial.
- Cholakian Herrera, L. (2021). Yo sí te creo. *El cohete a la luna*. <https://www.elcohetelaluna.com/yo-si-te-creo/>
- Clemente, A. (2013). La investigación en la consolidación disciplinar del Trabajo Social. Una breve reflexión sobre lo propio y lo compartido. *Revista La Investigación en Trabajo Social*, 11.
- Crenshaw, K. ([1991] 1993). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra mujeres de color. En R. L. Platero Méndez (Coord.), *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.
- Crenzel, E. (2010). Memorias de las desapariciones. Los vecinos del Centro Clandestino de Detención del Hospital Posadas, Buenos Aires, Argentina. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*.
- _____ (2016). Sitio de Memoria en la Argentina, una reflexión. *Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (1984). *Nunca Más*. Eudeba.
- D'Agostino, A. y Lamarque Angelillo, C. (15 al 17 de noviembre de 2017). *Dispositivos de intervención comunitaria e institucional*. VI Congreso Internacional de Investigación de la Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, Buenos Aires, Argentina.
- D'Ottavio, A. L. (2016). *Apuntes sobre conservación material de sitios de memoria emplazados en ex CCDTyE de la Ciudad de Buenos Aires: desafíos y tensiones*. Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Revista Anclajes*, 6(6).

- Elizalde, C. (1996). *Reflexiones en torno al plan de análisis... o de por qué tomarse el trabajo de elaborarlo*. Programa de Investigación en la Escuela Media (PROIEM) - Claves didáctico pedagógicas para la aplicación de la Metodología Científica en las actividades áulicas. Universidad Nacional de San Juan.
- Escudeiro, L., Felitte, D., Megias, M. y Schneider, C. (2020). Apuntes sobre el ejercicio de memoria y género. Una mirada hacia el recorrido histórico de la ex-EsMA. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 10(20).
- Feierstein, D. ([2007] 2014). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- flores, valeria. (2013). *interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, poética, pedagogía*. La Mondonga Dark.
- Freire, P. ([1969] 2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Groppa, B. (2002). *Las políticas de la memoria*. Sociohistórica.
- Guglielmucci, A. (2011a). *El proceso social de consagración de la memoria sobre el terrorismo de Estado como política pública estatal de derechos humanos en Argentina*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- _____ (2011b). La construcción social de los espacios para la memoria sobre el terrorismo de Estado en Argentina como lugares de memoria auténtica. *Sociedade e Cultura, Universidade Federal de Goiás*, 14(2).
- _____ (2013). *La consagración de la memoria: Una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en la Argentina*. Antropofagia.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- Hassoun, J. ([1994] 1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.
- Hirsch, M. (2008). *The Generation of Postmemory. Writing and Visual Culture After the Holocaust*. Columbia University Press.

- Ierullo, M. (2019). *Trabajo Social y producción de conocimientos: estrategias de visibilización y reconocimiento desde el campo disciplinar* en Mastandrea, G. y Larsen, C. (Comps.) Programa Grupos de Investigación en Grado.
- Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno editores.
- _____. (2001). *Exclusión, memorias y luchas políticas*. Clacso.
- LaCapra, D. (2009). *Historia y memoria*. Prometeo Libros.
- Lewin, M. y Wornat, O. (2014). *Putas y Guerrilleras*. Planeta.
- Lijterman, E. (2018). Trabajo Social y políticas de memoria: notas para pensar la intervención profesional en sitios de memoria. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 8(15-16).
- Maffia, D. (s/f). *Contra las dicotomías: Feminismo y epistemología crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género Universidad de Buenos Aires.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa en I. Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Messina, L. (2016). Reflexiones sobre la articulación estado-sociedad civil en las políticas de la memoria en Argentina. *Revista memória em rede*.
- Minatti, A. (2011). Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes. *Apertura*, 1.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2015). Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general.
- Montaño, C. (2004). Hacia la construcción del Proyecto Ético-Político Profesional crítico [Disertación]. XVIII Seminario Latinoamericano De Escuelas De Trabajo Social. ALAETS. Costa Rica.

- País Andrade, M. A. y González Martín, M. (2014). Política(s), Prácticas e Intervención. En el camino de una perspectiva teórica-metodológica del Trabajo Social desde una perspectiva de género. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 4(7).
- _____. (2018). Intervención/investigación desde una perspectiva de géneros. En M. A. País Andrade (Comp.), *Perspectiva de géneros. Experiencias interdisciplinarias de intervención/investigación*. Ciccus.
- Pastorini, A. (2000). Las políticas sociales y el Servicio Social. ¿Instrumento de reversión o manutención de las desigualdades? En C. Montaña, *La naturaleza del Servicio social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Cortez.
- Pastoriza, L. (2019). Volver juntxs a la ESMA. *Haroldo. La Revista del Conti*. <https://revistaharoldo.com.ar/nota.php?id=360>
- Pighin, D. (2018). Transmisión del pasado traumático: posmemoria y enseñanza de la historia reciente. *Clío & Asociados*, 27.
- Piper Shafir, I. y Troncoso Pérez, L. E. (2015). Género y memoria: articulaciones críticas y feministas. *Athenea Digital*, 15(1).
- Platero, L. (2013). Marañas con distintos acentos: Género y Sexualidad en la Perspectiva Interseccional. *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5.
- Pontes, R. (2003). Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social. En *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Cortéz Editora.
- Portelli, A. (2013). *Sobre los usos de la memoria: memoria-monumento, memoria involuntaria, memoria perturbadora*. Sociohistórica.
- Ramón, M. (2020). No somos más víctimas de la espera. *Vice*. <https://www.vice.com/es/article/dy848x/no-somos-mas-victimas-de-la-espera>
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Waldhuter Editores.
- _____. (2014). Sitios de memoria e intercambio de lugares. *Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 2.

- Rukone, C. G. (2020). “Estuvimos en todos los tiempos” - Archivo de la Memoria Trans. *Colectiva* Colibrí. <https://revistacolibri.com.ar/estuvimos-siempre-todos-tiempos-archivo-de-la-memoria-trans/>
- Scott, J. W. ([1940] 2015). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG.
- Sepúlveda, P. (2015). *Mujeres insurrectas Condición femenina y militancia en los '70*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Quilmes]
- Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno, C. (2010). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 29(1).
- Svampa, M. (2021). La pandemia desde América Latina. Nueve tesis para un balance provisorio. *Nueva Sociedad*, 291. <https://nuso.org/articulo/la-pandemia-desde-america-latina/>
- Svampa, M. L. (2013). *Políticas de memoria en la Argentina reciente ante la loca resistencia*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Tavani, E. (2012). *Leyes: principales instrumentos legales sobre derechos humanos y memoria*. Instituto Espacio para la Memoria.
- Tarducci, M. (2020). Feminismo y derechos humanos en la posdictadura. *LATFEM*. <https://latfem.org/feminismo-y-derechos-humanos-en-la-posdictadura/>
- Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Todorov, T. (2013). *Los usos de la memoria*. Signos de la Memoria.
- Traverso, E. (2007) Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco y F. Levin *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Trujillo, G. (2015). *Que las memorias se multipliquen*. En v. flores, “El sótano de San Telmo. Una barricada proletaria para el deseo lésbico en los ‘70”. Madreselva.
- Unión Feminista Argentina (1974). Qué es U.F.A. *Revista Somos*, 2, 29.

Uranga, W. (s.f.). Pedagogía de la memoria. *Página* 12.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-295394-2016-03-25.html>

Verbitsky, H. (1995). La solución final. *Página* 12.
https://www.pagina12.com.ar/especiales/20aniversario/la_solucion_final.html

Wittig, M. ([1992] 2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Égales.

Zani, A. (2017). Entrevista al Colectivo Ni Una Menos: “El feminismo es un movimiento revolucionario”. *La Primera Piedra*.
<https://www.laprimera piedra.com.ar/2017/03/paro-internacional-mujeres-ni-una-menos-feminismo-movimiento-revolucionario/>

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Informes institucionales

Memoria Abierta (2000) Informe de las Primeras Jornadas de debate interdisciplinario: Organización Institucional y Contenidos del Futuro Museo de la Memoria. 30 de septiembre, 2 y 13 de octubre de 1999, Memoria Abierta, Buenos Aires.

_____ (2004a) Jornada El Museo que queremos. Memoria Abierta, Biblioteca Nacional, 24 de julio de 2004, Buenos Aires.

_____ (2004b) Jornada El Museo que queremos. Memoria Abierta, Biblioteca Nacional, 2 de octubre de 2004, Buenos Aires.

_____ (2006) Taller Uso público de los sitios para la transmisión de la memoria. 8-10 de junio de 2006, Memoria Abierta, Buenos Aires.

Archivos documentales

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Principios sobre Políticas Públicas de Memoria en las Américas. Resolución 3/2019. 9 de noviembre de 2019.

Ley 961 de 2002. Instituto “Espacio para la Memoria”. 05 de diciembre de 2002.

Ley 23.492 de 1986. Dispónese la extinción de acciones penales por presunta participación, en cualquier grado, en los delitos del artículo 10 de la Ley N° 23.049 y por aquellos

vinculados a la instauración de formas violentas de acción política. Excepciones. 24 de diciembre de 1986.

Ley 23.521 de 1986. Obediencia debida. Se fijan límites. 8 de junio de 1986.

Ley 26.415 de 2008. Ratificase el Convenio celebrado el 20 de noviembre de 2007 entre el Estado Nacional y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de creación, organización y funcionamiento del ente público denominado "Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos". 29 de septiembre de 2008.

Ley 26.691 de 2011. Ley de Preservación, Señalización y Difusión de Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado. 29 de junio de 2011.

Ley 27.072 de 2014. Ley Federal del Trabajo Social. 10 de diciembre de 2014.

Palacio de Lois Graciela y otro c/PEN s/Amparo Ley 16.986. 15 de octubre de 1998.
https://www.cels.org.ar/common/documentos/amparo_contra_demolicion.pdf

Páginas web

Abuelas de Plaza de Mayo. (s.f.). *Historia*. <https://www.abuelas.org.ar/abuelas/historia-9>

_____. (s.f.). *Las abuelas y la genética*.
<https://www.abuelas.org.ar/abuelas/historia/abuelas-la-genetica-83>

Asociación Madres de Plaza de Mayo. (s.f.). *La historia de las Madres*.
<https://madres.org/index.php/la-historia-de-las-madres/>

CELS. (2021). *Primera sentencia por delitos contra la integridad sexual cometidos en la ESMA*. Centro de Estudios Legales y Sociales.
<https://www.cels.org.ar/web/2021/08/primera-sentencia-por-delitos-contra-la-integridad-sexual-cometidos-en-la-esma/>

Colegio de Trabajadorxs Sociales CATSPBA. (15 de julio de 2020). *Transformaciones Societarias y Trabajo Social*. [Archivo de video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=WZ9vI9Q947Y&t=4s&ab_channel=ColegiodeTrabajadorxsSocialesCATSPBA

Comisión por la Memoria (24 de septiembre de 2021). *Mesa 2 - Grupo 4 - Los sitios de memoria como espacios pedagógicos* [Archivo de video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=IF7IlPe9wnU>

El País. (s.f.). *#RevoluciónMeToo. Cronología del Movimiento Global*.

<https://elpais.com/especiales/movimiento-metoo/cronologia/>

Escuela de Educación Media Julio Cortázar. (s.f.). <http://www.escuelacortazar.com.ar/>

Espacio Memoria y Derechos Humanos Ex EsMA. (2021). *Histórica sentencia a genocidas por la violencia sexual cometida en la ESMA*.

<https://www.espaciomemoria.ar/2021/08/13/historica-sentencia-a-genocidas-por-la-violencia-sexual-cometida-en-la-esma/>

_____ (s.f.). *Memorias de vida y militancia*.

<https://www.espaciomemoria.ar/memorias-de-vida-y-militancia/>

_____ (s.f.). *Sobre el lugar*. <https://www.espaciomemoria.ar/lugar>

Filo.News (2020). *Nunca más y memoria LGTB: Por qué se habla de 30.400 desaparecidos?*

<https://www.filo.news/actualidad/Nunca-mas-y-memoria-LGTB-Por-que-se-habla-de-30.400-desaparecidos-20200324-0045.html>

Jóvenes y Memoria Julio Cortázar. (s.f.) <https://www.instagram.com/jovenesymemoriajc/>

Mapa del Estado. (s.f.). *Ministerio de Justicia y Derechos Humanos*. Jefatura de Gabinete de Ministros. Argentina. Memoria Abierta. (s.f.).

https://mapadeleestado.jefatura.gob.ar/estructura_oescalar.php?n1=010

Memoria Abierta. (s.f.). *Nuestra historia*. <http://memoriaabierta.org.ar/wp/nuestra-historia/>

Ministerio de Cultura de la Nación. (2020). *Madres de Plaza de Mayo, 43 años de lucha ininterrumpida*.

<https://www.cultura.gob.ar/aniversario-de-las-rondas-de-las-madres-8977/>

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *El género de la Patria*. [Archivo de video].

Portal

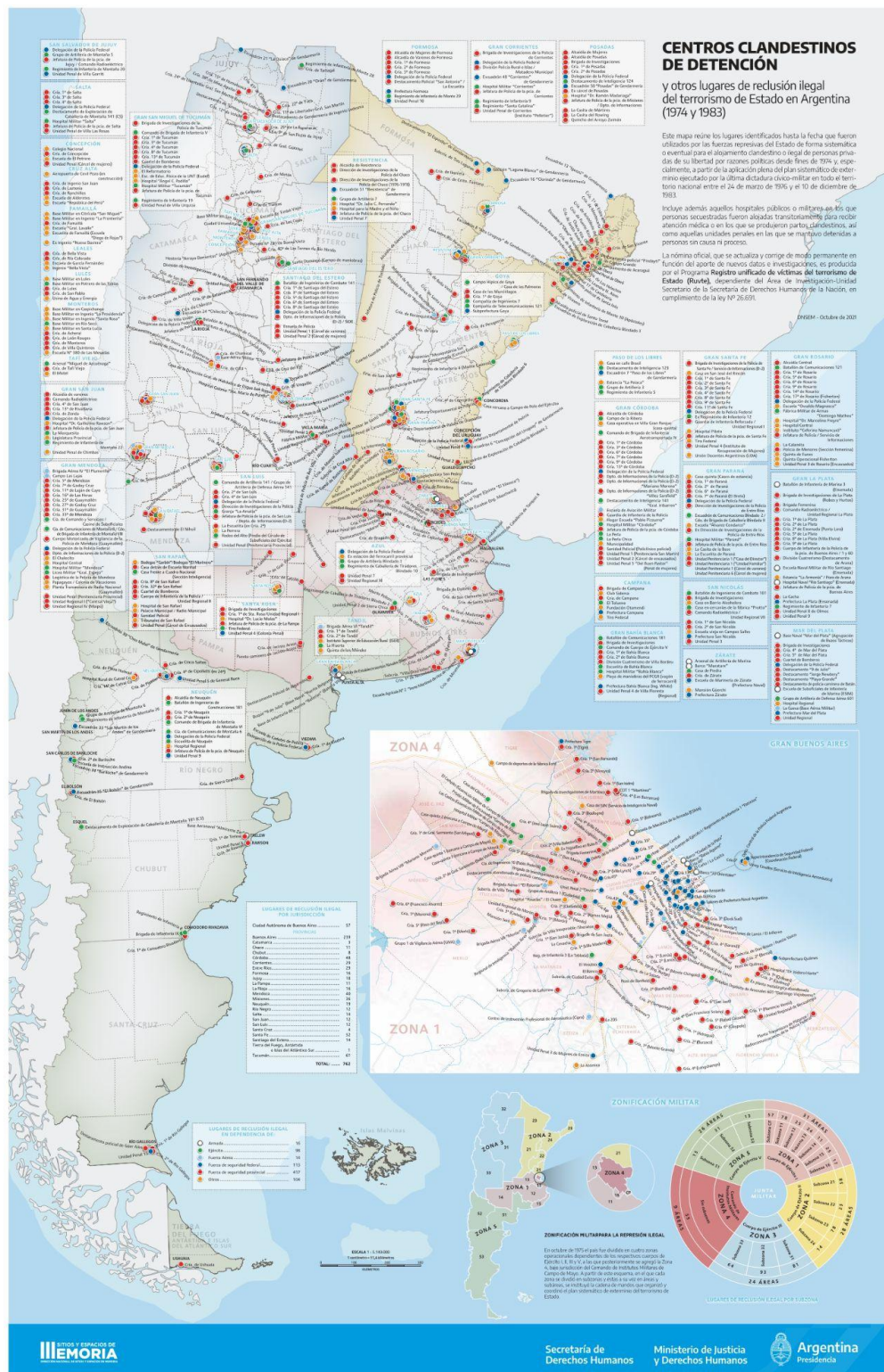
Educ.ar.

<https://www.educ.ar/recursos/151001/24-de-marzo-y-genero-de-la-casa-a-la-plaza>

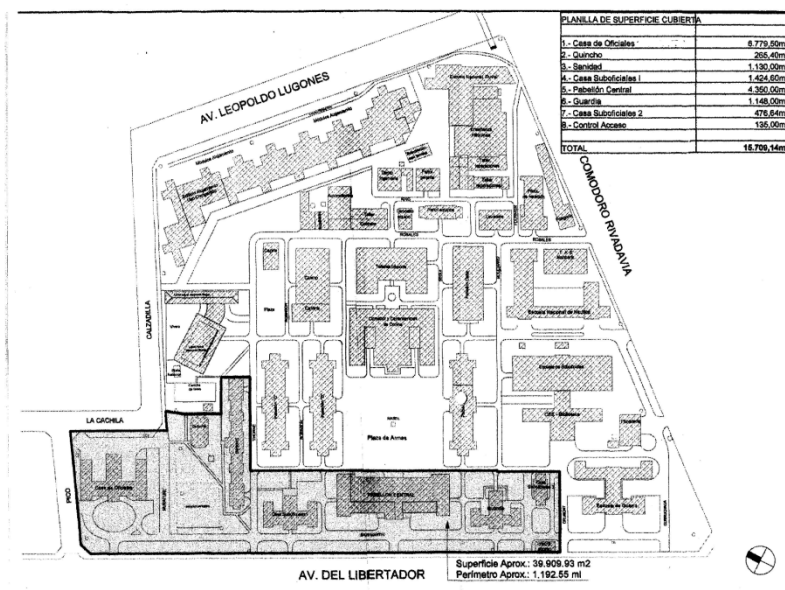
Museo Sitio de Memoria ESMA. (s.f.). *La ex ESMA*. Secretaría de Derechos Humanos.
<http://www.museositioesma.gob.ar/>

ANEXO

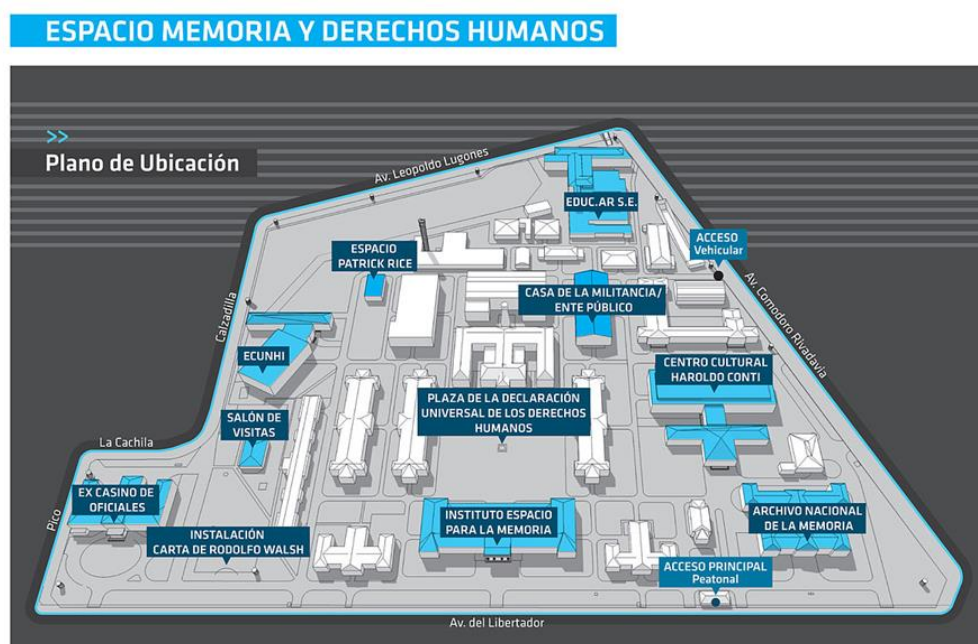
I. Mapa de los Centros Clandestinos de Detención en Argentina. Secretaría de Derechos Humanos, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/sitiosdememoria/mapacentrosclandestinos>



II. Plano del terreno entregado por la Marina al Estado Nacional. 28 de diciembre del 2004, Archivo Nacional de la Memoria.



III. Mapa Ente Público Espacio para la Memoria, la Promoción y la Defensa de los Derechos Humanos.



IV. Organigrama [Elaboración propia].

