

Producción de sentido crítico y Educación en Derechos Humanos: La propuesta del Programa Jóvenes y Memoria y su implementación en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires entre los años 2018-2020

Autor:

Urricelqui, Federico Ariel

Tutor:

Cappellacci, Inés

2022

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas

Producción de sentido crítico y Educación en Derechos Humanos: La propuesta del Programa Jóvenes y Memoria y su implementación en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires entre los años 2018-2020

Maestrando: Federico Ariel Urricelqui

Directora: Inés Cappellacci

Abril 2022

Resumen

Esta tesis indaga y sistematiza la propuesta educativa del Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial de la Memoria y su implementación en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires entre los años 2018-2020. En particular, analiza su propuesta de producir sentido crítico desde el abordaje educativo de temas vinculados a la memoria y los derechos humanos de la comunidad escolar, considerando los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el repertorio de acciones de implementación que realizan en el Programa para que su propuesta educativa se desarrolle en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires? ¿Qué entiende por sentido crítico el Programa Jóvenes y Memoria? ¿Cuáles son las posibilidades que habilita la propuesta educativa del Programa de producir sentido crítico? ¿Cuáles son las formas que adopta la propuesta del Programa en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires? Es una tesis de corte cualitativo que recoge los entendimientos y perspectivas construidas por los equipos de la Comisión Provincial de la Memoria y del Programa Jóvenes y Memoria sobre la implementación de su propuesta educativa, enmarcada en un contexto político-pedagógico que promueve activamente políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos.

Palabras clave: Sentido Crítico, Educación en Derechos Humanos, Programa Jóvenes y Memoria, escuelas secundarias.

Abstract

This work researches and systemizes the educational approach of Program Jóvenes y Memoria of Comisión Provincial de la Memoria and its implementation in the secondary schools of Buenos Aires Province between years 2018 and 2020. In particular, the study analyzes the Program's aim at the developing of critical sense through an educational approach of topics linked to memory and human rights in the school community by pondering the following questions: What is the repertoire of implementation actions that Program utilizes in the secondary schools of Buenos Aires Province? What is the meaning of critical sense in the Program? What are the possibilities created by the Program's educational approach to develop critical sense? Which are the ways adopted by the Program's aim in the secondary schools of Buenos Aires Province? This qualitative study gathers the understandings and perspectives among the different teams of Comisión Provincial de la Memoria and Program Jóvenes y Memoria about the implementation of their educational approach in the framework of a political pedagogic context actively promoted by public policies relating to Education, Memory, and Humans Rights.

Keywords: Critical sense, Education in Human Rights, Program Jóvenes and Memoria, secondary school.

Agradecimientos

A la Comisión Provincial de la Memoria y al Programa Jóvenes y Memoria por dar a conocer su trabajo con toda la amabilidad posible y sin restricciones.

A Inés Capellacci por su acompañamiento, desde las primeras preguntas que surgían en los talleres de tesis hasta los detalles de la redacción final.

A las manos amigas que colaboraron de diferentes maneras.

A mi familia: Julieta, Clara y Eva.

Índice

Presentación.....	5
Capítulo 1. Antecedentes	
1.1 Recorrido de la Educación en Derechos Humanos en la Argentina. Desde la vuelta a la democracia al 2019.....	10
1.1.1 Los ochenta: Recuperación democrática y Educación en Derechos Humanos.....	11
1.1.2 Los noventa: Neoliberalismo, avances curriculares y la necesidad de establecer una visión pedagógica de los derechos humanos.....	18
1.1.3 El siglo XXI: Promoción activa de políticas públicas en Educación, Memoria y Derechos Humanos.....	24
1.2 Estado del arte y problematización.....	39
Capítulo 2. Abordaje teórico.....	53
2.1 Aportes teóricos de las Pedagogías Críticas sobre la producción de sentido crítico: instituciones educativas, conocimiento crítico, sujetos críticos y sujetos históricos.....	54
2.2 Aportes teóricos de la Educación en Derechos Humanos sobre la producción de sentido crítico: Memoria y abordaje educativo de la última dictadura cívico-militar, Modelo Problematizador y Pedagogía Controversial.....	61
2.3 Supuestos epistemológicos y trabajo de campo: Agente competente y repertorio de acciones en los procesos de implementación.....	67
Capítulo 3. Abordaje metodológico y trabajo de campo.....	71
Capítulo 4. La Comisión Provincial de la Memoria y el Programa Jóvenes y Memoria orígenes.....	76
4.1 La Comisión Provincial de la Memoria: orígenes, objetivos y líneas de trabajo.....	76
4.2 El Programa Jóvenes y Memoria; orígenes, objetivos y metodología.....	83
Capítulo 5. Implementación de la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria: procesos de implementación y repertorio de acciones en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.....	91
Capítulo 6. Posicionamiento del Programa Jóvenes y Memoria sobre la producción de sentido crítico en su propuesta educativa.....	111
Capítulo 7. Producción de sentido crítico y Educación en Derechos Humanos: las formas que adopta la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. La perspectiva de los equipos del Programa.....	121
8. Conclusiones.....	139
9. Bibliografía.....	147

Presentación

En la Argentina a comienzos del siglo XXI se impulsaron y desarrollaron numerosas políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos, de las cuales se destacan: la Ley N° 25.633 (2002) que estableció el 24 de marzo como el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que en su artículo 92 del capítulo “La calidad educativa” insta a realizar acciones concretas en todas las jurisdicciones para incluir temáticas sobre el pasado reciente –la causa Malvinas y la última dictadura militar– desde una perspectiva latinoamericana, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006) que remite a la formación de sujetos críticos para la toma consciente de decisiones en relación al ejercicio de la sexualidad y de sus derechos. Se reconoce la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad educativa para el diseño de estrategias pedagógicas específicas para el trabajo con pueblos originarios. El Consejo Federal de Educación creó la Red Nacional de Educación y Memoria (2009) que realizó convocatorias nacionales de formación docente y estrategias pedagógicas de cómo abordar problemáticas en derechos humanos en los distintos niveles educativos y consolidar una política pública orientada a activar y acompañar a las escuelas en los procesos de construcción colectiva de memorias sobre el pasado reciente argentino. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) desarrolló una carrera de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. Se incorporaron contenidos curriculares específicos sobre derechos humanos en todos los niveles y modalidades educativas. Se crearon posgrados sobre derechos humanos en universidades nacionales, entre otras.

En este marco, la Comisión Provincial por la Memoria, un ente autónomo y autárquico creado en el año 1999 en la provincia de Buenos Aires e integrado por referentes de organismos de derechos humanos, intelectuales, funcionarios universitarios y judiciales, artistas, religiosos de distintos credos, legisladores y sindicalistas comprometidos con la memoria del terrorismo de Estado, la promoción y defensa de los derechos humanos, impulsa desde el año 2002 el Programa educativo “Jóvenes y Memoria (recordamos para el futuro)”. El Programa tiene el objetivo de “promover en los jóvenes sentido crítico sobre el pasado y el presente como parte del proceso de construcción de su identidad y de su inscripción a la sociedad a la que pertenecen”. El interés de esta investigación se relaciona con mi desempeño como profesor de Historia y Formación Ética y Ciudadana en escuelas secundarias. La perspectiva del investigador, en este caso, tiene la particularidad no solo de haber sido participante del Programa Jóvenes y Memoria, sino también, por ejercer mi profesión en instituciones educativas en momentos de expansión e implementación de políticas públicas en Educación, Memoria y Derechos Humanos. Las inquietudes e

interrogantes que surgen sobre la propuesta del Programa tendrán la particularidad de haber sido formulada por quien es parte del proceso pedagógico que estudia, permitiendo una aprehensión más profunda de la compleja y cambiante realidad educativa, difícilmente lograda desde perspectivas exclusivamente académicas. Sin embargo, nos vemos obligados a realizar un mayor esfuerzo para tomar distancia de aspectos, perspectivas y entendimientos que la práctica cotidiana e institucionales dan por sentado.

Los primeros acercamientos al funcionamiento del Programa Jóvenes y Memoria me permitieron observar que su propuesta educativa consiste en desarrollar una experiencia de investigación y una producción cultural en diversos lenguajes, que impulse a las nuevas generaciones a involucrarse activamente en problemáticas relacionadas a la memoria y los derechos humanos de la comunidad escolar. La propuesta del Programa se ofrece a escuelas secundarias y organizaciones sociales de la provincia de Buenos Aires y consiste en que los participantes elijan una temática sobre memoria y/o derechos humanos del pasado o del presente de la comunidad a la que pertenecen: biografías de desaparecidos, guerra de Malvinas, marcas y sitios de memoria, seguridad y derechos humanos, violencia institucional, desigualdad y exclusión social, derecho a la salud, educación como derecho, migraciones, derecho a un ambiente digno, trabajo infantil, género y derechos humanos, entre otras. El anclaje local del tema elegido es considerado una condición necesaria para lograr un aprendizaje significativo. Desde el Programa se propone que los participantes problematicen el conocimiento a partir de los temas de interés de los jóvenes, que desarrollen una investigación y que trasmitan lo producido en algún formato artístico o documental - documental audiovisual, radio, corto ficción, fotografía, teatro, revista, mural, pagina web, entre otras- y construyan su propio relato. Se indaga a los jóvenes desde sus realidades cotidianas y sobre derechos humanos incumplidos, buscando trazar puentes entre memoria y búsqueda de justicia, entre pasado y presente político. El Programa ha logrado desarrollar los usos de la memoria más allá de la última dictadura cívico-militar, centrándose en las preguntas y en las preocupaciones de los jóvenes y permitiendo el ingreso de nuevas temáticas vinculadas a los derechos humanos del presente. Una propuesta pedagógica que busca ser un aporte al proceso de conformación de los jóvenes como sujetos críticos y sujetos de derechos. En este sentido nos preguntamos ¿Qué entiende por sentido crítico el Programa Jóvenes y Memoria? ¿Cuáles son las posibilidades que habilita la propuesta educativa del Programa de producir sentido crítico?

El Programa Jóvenes y Memoria ha realizado convocatorias que se sucedieron a lo largo de dos décadas y en donde cada año se suman cientos de escuelas y miles de estudiantes de distintas jurisdicciones y contextos sociales de la provincia de Buenos Aires. Las prolongadas convocatorias y la extensión territorial del Programa, nos permiten poner en

valor el análisis de los procesos de implementación y el repertorio de acciones que realizan para llevar adelante su propuesta educativa. Desde el Programa se establecen los lineamientos pedagógicos de su propuesta y se explicitan cuáles son los requisitos y las condiciones excluyentes de participación. A lo largo del año escolar, profesores y estudiantes concurren a diversas capacitaciones y encuentros/talleres con integrantes del equipo del Programa, quienes monitorean y realizan orientaciones pedagógicas para el desarrollo de los proyectos de investigación. Desde el Programa se establecen las instancias de participación obligatoria: se realiza un Primer Encuentro y Capacitación para profesores/coordinadores de los proyectos de investigación, se desarrolla un Segundo Encuentro de Capacitación para profesores/coordinadores, y los jóvenes deberán reunirse en Encuentros Distritales y Zonales para realizar talleres de intercambio y seguimiento. Por último, se realiza un Encuentro de Cierre en el Complejo Turístico Chapadmalal donde se expondrán los proyectos realizados.

Como se puede observar, la implementación de esta propuesta educativa abarca un complejo recorrido que involucra diferentes instancias y la participación de diversos actores. El Programa inicia su convocatoria desde el documento “Bases para la participación” donde se establecen los fundamentos y requisitos para ser parte de la propuesta, en los encuentros y capacitaciones se producen diversas interacciones entre los equipos del Programa y los participantes, se realiza un seguimiento periódico a los proyectos de investigación a lo largo del año y, finalmente, la implementación del Programa adopta diversas formas en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, según sus condicionamientos y particularidades. En este sentido nos preguntamos ¿Cuál es el repertorio de acciones de implementación que realizan en el Programa para que su propuesta se desarrolle en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires? ¿De qué manera los proyectos realizados en el Programa habilitan la posibilidad de producir sentido crítico? ¿Cuáles son los condicionamientos y particularidades que se presentan en las escuelas secundarias al llevar adelante la propuesta del Programa?

Esta tesis de maestría tiene el objetivo de conocer y analizar la propuesta educativa del Programa Jóvenes y Memoria y el repertorio de acciones que realizan durante los procesos de implementación en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires entre los años 2018-2020. Como objetivos específicos nos proponemos:

- 1- identificar el repertorio de acciones que desarrollan en el Programa durante los procesos de implementación de su propuesta educativa en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.
- 2- reconstruir el posicionamiento del Programa respecto a qué entienden por producir sentido crítico y de qué manera entienden que su propuesta habilita esa posibilidad.

3- conocer las formas que toma la propuesta del Programa durante su implementación en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires considerando condicionamientos y particularidades.

Esta investigación reconstruyó el recorrido de la Educación en Derechos Humanos en la Argentina, desde sus orígenes en la década de los ochenta hasta el año 2019. Se conocieron las principales políticas públicas y los debates pedagógicos que se desarrollaron sobre la enseñanza en derechos humanos. En particular, se pondrá atención a los vínculos que se pueden establecer entre las propuestas educativas en derechos humanos y la formación de sujetos críticos. Asimismo, esta reconstrucción nos permitió inscribir contextual e históricamente el surgimiento y desarrollo de la propuesta educativa del Programa Jóvenes y Memoria. Por último, para avanzar en el marco referencial del campo temático se reconstruyeron los principales aportes teóricos que nos pueden otorgar las Pedagogías Críticas y la Educación en Derechos Humanos sobre la producción de sentido crítico.

El trabajo de campo se fundamentó en las siguientes acciones/estrategias de recolectar datos:

a- Relevamiento documental: documentos normativos sobre los avances en los derechos de la niñez y la adolescencia en nuestro país y en la región, documentos relacionados a la implementación de políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos en nuestro país desde sus orígenes hasta el año 2019, documentos normativos sobre el funcionamiento de la Comisión Provincial de la Memoria y el Programa Jóvenes y Memoria, publicaciones sobre el funcionamiento del Programa (ponencias, ensayos, investigaciones); publicaciones en el sitio web de la Comisión Provincial de la Memoria y del Programa Jóvenes y Memoria sobre el funcionamiento, implementación y proyectos realizados, etc. (convocatorias, encuentros, capacitaciones, voluntariado, memorias, balances, objetivos, informes, difusión, producciones culturales, etc.).

b- Entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad a diversos integrantes de la Comisión Provincial de la Memoria y los equipos del Programa Jóvenes y Memoria. Se considera que la perspectiva de estos actores participantes constituye una fuente privilegiada por lo que pueden ofrecer en relación a nuestro objeto de estudio, al ser quienes elaboran, desarrollan, implementan y monitorean la propuesta del Programa a lo largo del año, orientando pedagógicamente y realizando los seguimientos a los proyectos realizados en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Consideramos a estos equipos informantes claves, ya que su labor les permite tener una visión global y una conexión única con las distintas experiencias educativas que se desarrollan en diversas jurisdicciones y contextos sociales de la provincia de Buenos Aires. Se realizará un relevamiento de sus

definiciones, discursos y significaciones sobre la propuesta del Programa de producir sentido crítico desde el abordaje educativo de temas vinculados a la memoria y los derechos humanos de la comunidad escolar y sobre el repertorio de acciones que desarrollan durante los procesos de implementación.

Esta tesis estará compuesta por los siguientes capítulos: en el capítulo 1 se reconstruye el campo de la Educación en Derechos Humanos en nuestro país, desde sus orígenes hasta el año 2019 y se presenta el Estado del Arte. En el capítulo 2 se sistematizan los principales aportes teóricos de las Pedagogías Críticas y de la Educación en Derechos Humanos sobre la producción de sentido crítico y se explicitan los supuestos epistemológicos con los que se desarrolló el trabajo de campo. En el capítulo 3 se presenta el trabajo de campo realizado. En el capítulo 4 se sistematiza el funcionamiento de la Comisión Provincial de la Memoria y el Programa Jóvenes y Memoria presentando sus objetivos, metodología y principales líneas de trabajo. En el capítulo 5 se conoce el repertorio de acciones que realizan en el Programa durante los procesos de implementación de su propuesta educativa. En el capítulo 6 se reconstruye el posicionamiento del Programa respecto a qué entiende por producir sentido crítico y de qué manera entiende que su propuesta educativa habilita esa posibilidad. En el capítulo 7 se conocen las formas que toma la propuesta del Programa durante su implementación en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires considerando sus condicionamientos y particularidades.

Capítulo 1 -Antecedentes

1.1 Recorrido de la Educación en Derechos Humanos en la Argentina: Desde la vuelta a la democracia al 2019

Este capítulo tiene el objetivo de realizar una reconstrucción histórica del campo de la Educación en Derechos Humanos en la Argentina, desde sus orígenes en los años ochenta hasta el año 2019. En particular, se va a analizar no solo los momentos en que se va incorporando el abordaje educativo de los derechos humanos en el espacio escolar, sino también los vínculos que se pueden establecer entre estas propuestas educativas y la formación de sujetos críticos. Asimismo, se van a conocer los principales debates pedagógicos que acompañaron la implementación de las políticas públicas en Educación en Derechos Humanos. Es importante destacar que la implementación de las políticas públicas educativas no sucede en un “vacío” histórico-social. Es necesario incorporar en el análisis la noción del contexto. Elena Achilli (2013) sostiene, que para realizar una investigación que incluya el análisis de los contextos es necesario, en primer lugar, destacar “*el carácter relacional dialéctico*” que supone conocer procesos desde una perspectiva que rompa con las concepciones a-históricas. El proceso de investigación se debe entender como un esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una misma problemática, analizando las interdependencias y relaciones históricas contextuales. En segundo lugar, se debe destacar “*el carácter de movimiento*” que se imprime en las prácticas y en las relaciones sociales, aún en su aparente estabilidad y equilibrio, movimientos que conducen a la construcción de procesos del presente y del pasado dinámicos, “presentes en los que se “mueven” huellas de otros tiempos pretéritos, así como proyectos germinales del porvenir”¹. En tercer lugar, se debe destacar “*el carácter contradictorio y de conflictividades*” que incluyen los procesos de transformaciones sociales.

La reconstrucción histórica del campo temático adoptará esta perspectiva, se dará a conocer las dimensiones políticas, económicas, culturales y pedagógicas (interdependientes e históricas) que contextualizan las transformaciones producidas en la Educación en Derechos Humanos en la Argentina y que enmarcan contextual e históricamente el surgimiento y el funcionamiento del Programa Jóvenes y Memoria. Las propuestas de los programas educativos no suceden por fuera de los debates pedagógicos y de los contextos histórico-sociales existentes, se elaboran a partir de lecturas provenientes de diversas experiencias sociales y educativas.

¹ACHILLI, Elena (2013) “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto”. En Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias. Pág. 37

1.1.1 Los ochenta: Recuperación democrática y Educación en Derechos Humanos

Si queremos encontrar los primeros antecedentes de la Educación en Derechos Humanos nos tenemos que remitir a la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que en su acta de aprobación solicita a todos los Países Miembros que publiquen el texto de la Declaración y que fuera "distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios" (Siede 2013). En el artículo 26 de la Declaración se sostiene que "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz"² Se instaba a que los Estados reconocieran progresivamente los derechos y que los difundieran entre la población mediante la educación. Desde allí, se considera a la tarea educativa como necesaria y fundamental para la promoción de los derechos humanos, estableciéndose un vínculo entre derechos humanos y educación. Conforme a estos propósitos, la Educación en Derechos Humanos tiene por objeto que las personas conozcan las leyes y las normativas que amparan sus derechos y que desarrollen habilidades, valores y actitudes que posibiliten ejercer sus derechos guiadas por principios democráticos y coherentes con los valores de los derechos humanos.

Si bien la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos estableció los vínculos entre la educación y la promoción de los derechos humanos, Abraham Magendzo³ (1999-2008) sostiene que, la Educación en Derechos Humanos comienza a instalarse en la región en la década de los ochenta, asumiendo grandes riesgos ya que en muchos países aún no se habían consolidado los gobiernos democráticos. Se consideraba que debía jugar un rol central en la (re) democratización de las sociedades, tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas. Se afirmaba que los derechos humanos debían ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional, de una educación liberadora, de una educación para la ciudadanía. En esta perspectiva, la Educación en Derechos Humanos fue vista como reconstructora de las democracias y del sentido público de la educación, como una estrategia para la paz y la contribución para lograr una conciencia ciudadana y social. El autor sostiene que, en nuestra región, se nutrió y fue

² Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de Naciones Unidas. 1948. París.

³ Abraham Magendzo; es máster en educación e Historia de la Universidad Hebrea (Israel) y doctor en Educación de la Universidad de California en Estados Unidos. Posee un post-doctorado en Currículum, realizado en la Universidad de Londres. Sus áreas de interés académico son el currículum y la pedagogía, la Educación en Derechos Humanos, la Educación Ciudadana, la convivencia escolar, la resolución de conflictos, el *bullying*, y la violencia escolar.

impulsada principalmente desde los movimientos sociales o movimientos de educación popular, movimientos por la paz, movimientos feministas, movimiento de los trabajadores, movimientos ambientalistas, movimiento de derechos humanos, entre otros.

Del mismo modo, en el caso argentino, la Educación en Derechos Humanos comienza a instalarse en la década de los ochenta en un contexto de recuperación democrática. La última dictadura cívico-militar (1976-1983) había implementado un plan de exterminio con el objetivo de consolidar un modelo económico social neoliberal de exclusión, pérdida de derechos y disciplinamiento social. La práctica sistemática de perseguir, exiliar, encarcelar, torturar, detener-desaparecer, asesinar, apropiar bebés, trasgredió principios éticos fundamentales colocando a la sociedad argentina ante una experiencia que dejó fuertes marcas en su identidad cultural. En 1983 se recupera la democracia y se comienza a instalar en la agenda pública el tema de los derechos humanos: se realiza el informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas⁴(CONADEP-1984), se crea la Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales del Ministerio del Interior de la Nación (1984), y se inicia la apertura de los juzgamientos a los crímenes cometidos durante la dictadura cívico-militar con el juicio a las Juntas Militares (1984-85). En este contexto, se comienza a impulsar, muy incipientemente, diversas iniciativas educativas que estuvieron orientadas a promover la enseñanza de la historia reciente con el propósito de otorgarles a las escuelas la función y la responsabilidad de transmitir valores democráticos, de respeto y promoción de los derechos humanos. Los años ochenta estuvieron marcados por la recuperación democrática y la educación tenía la enorme tarea de renovar la formación ciudadana incorporando a los derechos humanos como concepto central. Ya en el propio informe de la CONADEP en 1984, había apuntado en sus recomendaciones finales la necesidad de sancionar normas que tendieran a “establecer la enseñanza obligatoria de la defensa y difusión de los Derechos Humanos en los organismos docentes del Estado, sean civiles, militares o de seguridad” (González 2019).

En la Argentina, los organismos de derechos humanos tuvieron un rol protagónico al impulsar la Educación en Derechos Humanos, en su mayoría desde 1975 venían desarrollando la tarea de denunciar las violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado. En un primer momento los organismos de derechos humanos solo se ocupaban de

⁴ La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) fue creada por el Gobierno argentino en 1983, con el objetivo de aclarar e investigar la desaparición forzada de personas producidas durante la dictadura cívico-militar, dando origen al Informe "Nunca Más", también conocido como "Informe Sábado", publicado en septiembre de 1984. Cuyo prólogo fue criticado como posible representación de la “teoría de los dos demonios” sobre la violencia política en la Argentina. Ver CRENZEL, E (2013) *El prólogo del Nunca Más y la teoría de los dos demonios: reflexiones sobre una representación de la violencia política en la Argentina*. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral. Pag.1-19

la formación de sus propios miembros y militantes, luego se vieron requeridos en hacer un aporte pedagógico en cómo abordar lo sucedido durante la dictadura cívico-militar en el espacio escolar. La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), el Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos (MEDH), el Centro de Estudios Sociales y Legales (CELS) y Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ) han contribuido con líneas de trabajo y materiales para el sistema educativo, brindando capacitación a docentes a través de talleres, seminarios y materiales de apoyo didáctico basándose en la metodología de la educación popular. El hecho de que las propuestas vinieran de los organismos reforzó la orientación centrada en la toma de conciencia sobre los derechos, las denuncias sobre su violación y la necesidad de reparación del pasado reciente y búsqueda de justicia. Por su parte, los sindicatos y gremios docentes de todo el país, impulsaron en sus organizaciones la creación de Secretarías de Derechos Humanos, teniendo como una de sus principales funciones capacitar a sus afiliados, con el objetivo de sensibilizar a los docentes en relación a sus prácticas educativas cotidianas, y para hacer conocer algunos aspectos fundamentales de la doctrina de los derechos humanos, ofreciendo algunas alternativas educativas para incluir y abordar en las escuelas la última dictadura cívico-militar y los derechos humanos. (Fernández 2016)

La instalación en la agenda pública educativa de los derechos humanos, impulsó una revisión de las prácticas educativas y de los vínculos autoritarios que se habían cristalizado en las instituciones educativas durante los años de la dictadura cívico-militar. Se impulsaron la creación de Consejos Escolares y se reactivaron los Centros de Estudiantes a fin de renovar y promover la participación ciudadana, conllevando la expectativa de que la democratización de la vida cotidiana en las escuelas, también afianzaría la democracia que todavía parecía muy endeble (Dussel 2013). Desde el año 1984, estudiantes secundarios pertenecientes a colegios de la ciudad de Buenos Aires y del gran Buenos Aires se movilizaban exigiendo el reconocimiento de los centros de estudiantes como órganos de representación gremial. Se reclamaba la democratización de las escuelas y otras cuestiones relativas a las condiciones de cursada, como el boleto estudiantil y rebajas en libros y útiles. El pedido de democratización por parte de los estudiantes, refería además a un proceso que debía llegar de diversas maneras al interior de las escuelas, con la denuncia concreta a rectores y docentes que habían apoyado a la dictadura o que tenían sospecha de haber sido “colaboracionistas”, con la lucha en torno a la abolición de prácticas consideradas autoritarias, represivas o irrespetuosas de los derechos individuales de los estudiantes, como las formas de vestimenta o presentación personal exigidas, con la arbitrariedad de ciertas prácticas docentes (método de sanciones y criterios de evaluación y aprobación). La democratización

escolar incluía el reclamo por organizar actividades y debates, sobre temas diversos de interés de los jóvenes, incluyendo cuestiones políticas. (Larrondo 2015)

La última dictadura cívico-militar había cesanteado a ciento de profesores y establecido un ingreso selectivo a la universidad a través de exámenes, con el objetivo de conseguir un cuerpo docente “depurado” y un estudiantado sometido a varios mecanismos de selección para conformar un sistema universitario más pequeño, más eficaz, más controlable. Se trató de impedir puntos de vista de profesores y estudiantes que eran considerados “subversivos”. Se buscaba crear una comunidad universitaria más pequeña, más obediente y desmovilizada (Pérez Lindo 1985). La demanda de ingreso irrestricto a la universidad se desarrolló durante los años de recuperación democrática. El ingreso masivo puso al límite la estructura existente, no alcanzaban las aulas, los edificios estaban destruidos y el aumento de la matrícula no mejoraban las cosas. Esos años todavía tenían la impronta de la lucha antidictatorial, el entusiasmo de estar en la escuela o la universidad, discutiendo textos antes prohibidos y escuchando a profesores que volvían del exilio interno o externo compensaba los problemas (Dussel 2013).

El 8 de marzo de 1984 se aprobó el programa oficial de Educación Cívica, mediante la Resolución Ministerial 536/84. La nueva materia reemplazaría a Formación Moral y Cívica en los tres primeros años de la escuela secundaria. Se establecieron contenidos que venían a reemplazar a los prescriptos por la dictadura, para los dos primeros años los contenidos se centraron en el desarrollo de la dignidad humana y la vida democrática, la expresión de lo político se presenta como una novedad al incorporar la expectativa de formar ciudadanos que participarán en la democracia naciente, y para el tercer año se incorpora los derechos humanos como título de una unidad específica. Isabelino Siede (2013) al analizar este nuevo programa sostiene que, es la primera vez que un gobierno democrático incluye la categoría “derechos humanos” en un programa educativo. Sin embargo, continúa el autor, la nueva materia seguirían a cargo de su dictado por los mismos docentes que antes enseñaban los contenidos cuasi religiosos prescriptos por la dictadura, lo que resulta contradictorio con los postulados mismos de la materia, ya que la formación para la ciudadanía democrática quedaba a cargo de las mismas personas que habían enseñado en las aulas la doctrina de la seguridad nacional, la legislación represiva y la moral homogeneizante del programa anterior.

Un avance importante a destacar en estos años lo constituyó el Congreso Pedagógico (1984-1988). Con la intención de involucrar a la ciudadanía se convocó a todos los sectores vinculados con la educación y se lo organizó con una participación territorial jerárquica en asambleas de diferentes planos regionales (local, jurisdiccional y nacional). Se propuso un temario subdividido en comisiones para debatir los informes que serían elevados a la Asamblea

Pedagógica Nacional y se configuraron diferentes organismos que, a la par de la ciudadanía, desarrollaron informes y discusiones sobre problemas educativos. Si bien el Congreso Pedagógico no tuvo éxito en su intención de refundar el sistema educativo argentino, fue un hito muy importante que manifestó la voluntad general de democratizar a la sociedad. La amplia convocatoria y la participación de la sociedad expresó la voluntad de generar espacios de reflexión crítica en torno a problemas educativos. Específicamente, el gobierno democrático, convocó al Congreso Pedagógico con la intención de debatir con la ciudadanía la función de la educación en la vida democrática y la formación de personas que contribuyan en la construcción de una sociedad más plural. Se discutió el financiamiento del sistema educativo y los aspectos pedagógicos que la reforma debía tener en cuenta (Rossi 2020). En el Informe Final de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico realizado en febrero/marzo de 1988 en la ciudad de Embalse, Córdoba, podemos ver la presencia de temas relacionados a la democracia y los derechos humanos.

En el punto 3 “La consolidación de la democracia en su forma Representativa, Republicana y Federal” se dictamina por consenso unánime:

Una sociedad democrática reconoce como esencia de la soberanía del pueblo, su participación efectiva y concreta en la vida y gobierno de la cosa pública. (...) El país ha reingresado en la democracia. Es ésta la herramienta válida para el desarrollo de las potencialidades argentinas en el pluralismo de ideas sociales, económicas, culturales y educativas. (...) El proyecto educativo debe: A) Propender al afianzamiento de la democracia, la libertad y la justicia, mediante el ejercicio de la participación pluralista y la participación efectiva de ejercerla. (...) La educación debe instaurar una práctica escolar cotidiana de la vida democrática como estilo de vida interpersonal y organizativa. Para ello es necesario transformar las instituciones educativas en verdaderas comunidades organizadas donde la acción educativa vaya ligada a la práctica de la convivencia democrática, donde se promueva el ejercicio de una pedagogía que facilite un clima de diálogo y confianza necesarios para que los alumnos se ejerciten en la práctica de los valores democráticos”⁵

En el punto 5 “El desarrollo social, cultural, científico y tecnológico y el crecimiento económico” del Informe Final de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico sostiene por consenso unánime que: “el desarrollo social, cultural, científico y tecnológico de la Nación deberá jerarquizar la igualdad de oportunidades y posibilidades concretas de acceso a los bienes culturales y materiales como la educación, la salud, el trabajo y la vivienda”⁶

⁵- Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional (1988). Eudeba, Buenos Aires. Pág. 81

⁶- Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional (1988). Eudeba, Buenos Aires. Pág. 87

El Congreso Pedagógico (1984-1988) fue un importante aporte en instalar en la agenda educativa los derechos humanos: se convocó a generar espacios de reflexión crítica en torno a problemas educativos y a formar personas que, a través de la convivencia democrática, colaboren en constituir una sociedad más plural, donde se respeten los derechos humanos como la educación, la salud, el trabajo y la vivienda.

En 1988 la Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales del Ministerio del Interior de la Nación dirigida por Eduardo Rabossi, produce el primer relevamiento oficial sobre la presencia de la temática de derechos humanos en el sistema educativo argentino: se indagó a las conducciones escolares nacionales y provinciales de todos los niveles educativos con el objetivo de identificar normativas, grados de implementación, capacitaciones docentes y evaluaciones existentes sobre la enseñanza de los derechos humanos. En dicho informe se sostiene que el tema de los derechos humanos ocupa ya un lugar propio en los currículos educativos de muchas provincias, de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y de las Facultades de Derecho y Humanidades. La incorporación curricular de los derechos humanos es de por sí un hecho de suma importancia, ya que el tema era ignorado antes de diciembre de 1983. No es casual que la incorporación curricular de los derechos humanos coincida con el restablecimiento de la democracia en el país. Sin embargo, Isabelino Siede (2013) al analizar este Informe observa que, si bien es cierto que los derechos humanos eran mencionados como tema en los diseños curriculares provinciales de muchas jurisdicciones, no sugiere que necesariamente tengan “un lugar propio en la currícula”, muchas provincias habían yuxtapuesto este contenido a otros vigentes, lo que nos permite dudar de su inserción en el currículum real de la época. Por otro lado, sostiene el autor, que es falso que el tema de los derechos humanos sea ignorado hasta 1983, pues se hallaba en diferentes programas de estudio al menos desde 1955 y estaba presente en programas vigentes durante el pasaje de la última dictadura militar al gobierno democrático.

En dicho Informe (1988) se observa que pareciera ser un criterio unánimemente aceptado en los niveles primario, medio y terciario de todo el país que la enseñanza de los derechos humanos debería ser encarada temáticamente en distintas materias, excluyéndose así la creación de una materia específica dedicada a estas cuestiones. Sin embargo, durante este período la enseñanza de los derechos humanos en el nivel primario se dio dentro de la asignatura de Ciencias Sociales, en el nivel medio en la asignatura Educación Cívica del Ciclo Básico y en el nivel universitario se crearon cátedras de derechos humanos como asignaturas obligatorias en la carrera de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (1986) y en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (1984) (Klainer y Fernández 2008). Se observaron importantes variaciones en distintas partes del país sobre la importancia que se le otorgaba

a la enseñanza de los derechos humanos: desde el no reconocimiento a la vigencia e implementación curricular, desde la creación de asignaturas específicas a la inclusión de la temática en materias existentes, desde la incorporación en proyectos especiales a la utilización del calendario escolar para implementar la temática de los derechos humanos. Pese a estas variaciones provinciales, se observa una notaría falta en la capacitación docente, solo se desarrollaron capacitaciones locales y parciales en aquellas provincias más comprometidas con la enseñanza de los derechos humanos. El Informe finaliza planteando las dificultades que afronta la enseñanza de los derechos humanos en la Argentina a través de tres preguntas ¿Quién va a enseñar Derechos Humanos? ¿Cómo se va a enseñar Derechos Humanos? y ¿Qué se va a enseñar en materia de Derechos Humanos?".

Isabelino Siede (2013) sostiene que, el Informe (1988) al plantear en estas preguntas las dificultades de la enseñanza de los derechos humanos, avanza hacia el terreno del currículo real, aunque en términos desiderativos y conjeturales, pues el relevamiento se había acotado a la presencia o ausencia del tema en los programas, pero refleja una preocupación temprana por analizar la inclusión curricular, aunque también resulta insuficiente para dar cuenta de la génesis y el recorrido de esa inserción en la trama curricular preexistente. La década de los ochenta, sostiene el autor, al menos nominalmente, por vía de reformas de los programas o por legislación específica, concreta el ingreso definitivo de esta temática a la prescripción curricular de casi todas las jurisdicciones del país. Lo que había sido hasta entonces preocupación esporádica e intermitente de las gestiones nacionales, ingresaba a los programas de manera definitiva e irreversible, aun cuando es difícil estimar el impacto efectivo que estas acciones pueden haber tenido en el currículum real de las escuelas.

La década de los ochenta finaliza con un golpe de mercado al gobierno democrático, desatando un proceso recesivo e hiperinflacionario, pérdida del poder adquisitivo, escases de alimentos, protestas callejeras y saqueos a supermercados. Entre 1987 y 1990 se produjeron una serie de cuatro sublevaciones militares carapintadas⁷ que presionaron al gobierno democrático para liberar a los acusados y dejar sin efecto las investigaciones y condenas dictadas contra los autores de crímenes de lesa humanidad. De esta manera, la década de los ochenta finaliza implementando políticas reconciliatorias y de impunidad con la Ley de Punto Final (1986), Obediencia Debida (1987) y los indultos (1989). Sin embargo,

⁷ -Un sector de militares del Ejército Argentino, conocido como los "carapintada", definido así por periodistas debido al hecho de que se presentaban con pintura facial de camuflaje como en la guerra, desobedecieron la cadena de comando. Reclamaban dejar sin efecto las investigaciones y condenas dictadas contra los autores de crímenes de lesa humanidad. Las sublevaciones fueron consideradas como desconocimiento de los mandos naturales, y se cometieron contra los gobiernos constitucionales de Raúl Alfonsín y Carlos Menem respectivamente. Se produjeron las sublevaciones de Semana Santa, Montes Caseros, Villa Martelli y la 3 de diciembre de 1990.

diversos actores y movimientos sociales impugnan estas políticas reconciliatorias sosteniendo que la Memoria y la Justicia son imprescindibles para que el horror no vuelva a ocurrir y para que se consolide un futuro democrático y sin violencia. El movimiento de derechos humanos realizó numerosas acciones durante este período: extendió las denuncias de los crímenes cometidos durante el terrorismo de estado, se publicaron testimonios de las víctimas, se produjeron numerosas movilizaciones populares demandando Memoria, Verdad y Justicia (Fernández 2008, Jelin 2014).

Klainer y Fernández (2008) sostienen que si bien durante los años ochenta se comienza a instalar el tema de los derechos humanos en la agenda pública y en las escuelas, las leyes de impunidad, la política de reconciliación nacional y el vaciamiento de la ciudadanía participativa promovida por las políticas neoliberales a finales de la década y durante los años noventa, derivó en una limitada implementación de la Educación en Derechos Humanos y de los verdaderos mecanismos democráticos en las escuelas. Durante este período, sostienen las autoras, se priorizó una perspectiva jurídico-normativa de la enseñanza de los derechos humanos, que consistía en la transmisión y en la enseñanza de las normas como contenido abstracto sin generar posibilidades de problematización y análisis crítico y reflexivo. Se evitaron poner en palabras la memoria de los acontecimientos conflictivos y violentos del pasado reciente, se retrasó el tratamiento de temas relevantes y controversiales. Si bien existieron estas limitaciones, durante estos años se logra instalar el tema de los derechos humanos en las escuelas, permitiendo que los docentes comenzaran a conocer algunos aspectos fundamentales de la doctrina de los derechos humanos y a plantearse los primeros debates e interrogantes pedagógicos vinculados a la Educación en Derechos Humanos

1.1.2 Los noventa: Neoliberalismo, avances curriculares y la necesidad de establecer una visión pedagógica de los derechos humanos.

Las políticas de reconciliación e impunidad de las leyes de Punto Final (1986) y Obediencia Debida (1987) dictadas durante el gobierno de Raúl Alfonsín, fueron profundizadas durante la presidencia de Carlos Saúl Menem con los decretos 1.002, 1.003, 1.004 y 1.005 (1989) y los decretos 2.741 y 2.745 (1990) que indultaron a los máximos responsables de los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura cívico-militar. La impunidad reinante en la Argentina en los años noventa, permitió que se abriera la vía internacional mediante el reclamo a la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). En octubre de 1992, la CIDH dependiente de la Organización de Estados Americanos (OEA) publicó un nuevo informe oficial sobre la situación argentina en relación a la impunidad de los crímenes del terrorismo estatal, sosteniendo que “las Leyes N° 23.492 y

N° 23.521 y el Decreto N° 1.002/89 son incompatibles con el art. 18 (Derecho de Justicia) de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y los arts. 1, 8 y 25 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos” recomendando consecuentemente al Estado Argentino: “la adopción de medidas necesarias para esclarecer los hechos e individualizar a los responsables de las violaciones de derechos humanos ocurridas durante la dictadura militar” (“Guía para comprender la evolución de los Juicios por Crímenes de Lesa Humanidad”, Secretaría de Derechos Humanos de Nación, 2018). En aquel momento los organismos de derechos humanos de la Argentina elaboraron un documento público expresando su conformidad con el informe de la Comisión. Las políticas de reconciliación e impunidad fueron rechazadas con continuas movilizaciones populares y de los organismos de derechos humanos durante toda la década de los noventa.

Junto a las políticas de reconciliación e impunidad, se profundizó la implementación del Estado neoliberal. Se buscó articular la economía del país con el mercado global llevando adelante un proceso de liberalización y desregulación económica. La administración de los servicios públicos por parte de empresas del Estado fue privatizada y extranjerizada. El acceso al derecho a la salud y a la educación, antes administrados por las autoridades nacionales, se descentralizaron y se transfirió la responsabilidad de su gestión a los gobiernos provinciales. El proceso de transformación educativa desarrollado durante estos años, se inscribe en este contexto de reforma neoliberal del Estado. Se desdibujó el derecho a la educación al impulsar principios mercantiles en la función pública y al profundizar la desigualdad educativa entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema educativo. Se deslegitimó el saber de los docentes frente al saber de los “expertos” y se colocó a los estudiantes en condición de pobreza, en el lugar de sujetos asistidos. La Ley de Transferencia N° 24.049 de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario (sancionada en 1991 y promulgada en 1992) transfirió las instituciones de dependencia nacional a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires. La Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) plasmó un modelo de estado evaluador asociado a la lógica de mercado. El Plan Social Educativo, basado en el principio de equidad, se encargó de asistir de manera focalizada políticas asistenciales y compensatorias con el objetivo de mitigar las desigualdades del sistema educativo: se desarrollaron líneas de acción en infraestructura escolar, material didáctico, útiles escolares, estímulo a las iniciativas escolares y becas para estudiantes cuyas condiciones económicas ponían en riesgo la continuidad de los estudios (Feldfeber 2003, Felbfeber-Gluz 2011).

La implementación del Estado neoliberal, buscó instalar un discurso que cuestionara la concepción de las personas en tanto sujeto de derechos y la noción misma de ciudadanía. El discurso neoliberal resignifica y redefine al sujeto de derechos como un ciudadano

consumidor, como un agente exclusivamente económico dentro de un vacío político-participativo, buscando quebrar la lógica del sentido sobre el cual las políticas públicas en derechos humanos cobraban legitimidad para las mayorías. El neoliberalismo, para triunfar, debe crear un nuevo marco simbólico-cultural que excluya o redefina los principios de justicia, igualdad y derechos universales garantizados por el Estado. De esta manera, los sujetos en la medida que adhieren al nuevo consenso, aceptan y confían en que el mercado es el ámbito en el cual “naturalmente” los individuos pueden y deben desarrollarse como personas humanas (Gentile 2004). Una nueva subjetividad caracterizada por el individualismo, la competencia y la lógica racional instrumental economicista se expande durante este período, que entiende que la desigualdad no es considerada como algo negativa sino como algo deseable y necesaria para promover la competencia individual-meritocrática. En materia educativa, el neoliberalismo busca instalar un discurso de calidad educativa que legitima la articulación subordinada del sistema educativo al mundo productivo-laboral. La educación bajo estos principios mercantiles no es considerada un derecho social, sino como un bien a poseer, a usar, que puede ser vendido o alineado al mercado y su posesión es considerada en cuanto su posibilidad de generar ingresos económicos (Gentile 2004, Rigal 2007).

La implementación del Estado neoliberal en la Argentina provocó profundas consecuencias sociales: una agudización creciente de la desigualdad social, una gran concentración de la riqueza, el surgimiento de nuevas formas de pobreza, un alto nivel de desempleo, el surgimiento de clases medias empobrecidas y subempleadas, la instalación de una dinámica social conflictiva de inclusión-exclusión, el avance de la violencia social y el incremento de la discriminación. En estos años se extendieron los comedores escolares y comunitarios y se registró la peor deserción escolar de la historia (Fernández 2016). Mientras la implementación del Estado neoliberal vulneraba sistemáticamente los derechos humanos, en el plano normativo internacional y nacional se produjeron importantes avances en materia de proclamación de derechos. La Convención de los Derechos del Niño (1989) estableció que los niños, niñas y adolescentes tienen los mismos derechos que los adultos y se subrayan aquellos derechos que se desprenden de su especial condición de seres humanos que, por no haber alcanzado el pleno desarrollo físico y mental, requieren de protección especial. Se establece el principio del interés superior del niño y el derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación. Que los niños, niñas y adolescentes poseen un conjunto de derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales: el derecho a la vida, el derecho a expresar sus opiniones y sentimientos, el derecho a que se respeten sus ideas, creencias, cultura y lengua, el derecho a un nombre y a una nacionalidad, el derecho a la alimentación, la vivienda y la salud; el derecho a la educación y a la recreación, entre otros.⁸

⁸- Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de Naciones Unidas. Estados Unidos. (1989).

Por su parte, en la Argentina, la Reforma Constitucional de 1994 incorporó derechos de tercera y cuarta generación (Derecho al desarrollo sostenible, a la autodeterminación de los pueblos, a la paz, a la protección de datos personales, al patrimonio común de la humanidad, a gozar de un medio ambiente saludable) e incorpora como jerarquía constitucional a los tratados internacionales en materia de derechos humanos.⁹

Klainer y Fernández (2008) analizan los avances de la Educación en Derechos Humanos en la década del noventa promovido por la Ley Federal de Educación (1993): a través de un proceso de consulta a diversos especialistas, instituciones oficiales, ONGs de derechos humanos, académicos, se aprueba la obligatoriedad de la enseñanza de los derechos humanos dentro del espacio curricular Formación Ética y Ciudadana para los niveles de Educación General Básica (EGB), Polimodal y la Formación Docente. Para la Educación General Básica (EGB) se establece la incorporación de la enseñanza de los derechos humanos desde una dimensión histórica y transversalmente a todas las materias, como fundamento para la convivencia y el funcionamiento de las instituciones educativas, abordándose los siguientes temas: respeto a las diferencias, derechos del niño, normas, derechos y garantías constitucionales, estado de derecho y derechos humanos, la responsabilidad individual, grupal, social y política en la defensa de los derechos humanos, entre otras. Para la Educación Polimodal, los derechos humanos se incorporan desde los siguientes temas: los derechos humanos, su historia y su significación actual, la historia de los movimientos de los derechos humanos, vigencia y violación de los derechos humanos en la historia argentina, grupos vulnerables, garantías legales para la defensa de los derechos humanos, entre otras. Se propone, como contenidos procedimentales la recuperación de información sobre la vigencia y la vulneración de los derechos humanos, la reflexión y la argumentación a partir de situaciones problemáticas, la utilización de los mecanismos y de los instrumentos legales pertinentes para la defensa de los derechos humanos y la realización de acciones concretas de difusión de los derechos.

Como había sucedido durante la década de los ochenta, el abordaje educativo de la última dictadura cívico-militar se desarrolló como uno de los temas principales de la Educación en Derechos Humanos: los avances curriculares de la enseñanza de la historia reciente promovidos por la Ley Federal de Educación se dieron bajo el objetivo de formar ciudadanos responsables, protagonistas, críticos y transformadores de la sociedad para el fortalecimiento de la democracia. Se vincula a la enseñanza de la historia reciente con el propósito de transmitir valores democráticos, de respeto y promoción de los derechos humanos. María Paula Gonzales (2019) analiza estos avances y sostiene que, en la

⁹ Constitución de la Nación Argentina (1994).

Educación General Básica (EGB) la historia argentina reciente fue incluida como parte del área de las Ciencias Sociales. En el caso del noveno año de la Educación General Básica (EGB) se prescribieron los siguientes contenidos vinculados a la historia reciente: Inestabilidad política, golpes militares. La violencia política y los gobiernos autoritarios. La transformación económica. El endeudamiento externo. La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo. La reconstrucción de la democracia (MCyE, 1995, p. 199 Citado en González 2019). Por su parte, en los Ciclo Básico Común del Polimodal para Ciencias Sociales y, puntualmente, entre los contenidos conceptuales referidos a la sociedad y la política de “La Argentina Contemporánea” se prescribieron los siguientes contenidos: Cambios en los regímenes políticos. Procesos democratizadores y procesos autoritarios. Rol de los actores políticos. Pensamiento político y social en la Argentina contemporánea: autores y corrientes significativas. La cultura política argentina: continuidades y transformaciones. Formas de ciudadanía política en la Argentina contemporánea, entre otros. (MCyE, 1997, p. 11 citado en González 2019)

Klainer y Fernández (2008) sostienen que, si bien la inclusión curricular representa un avance sustantivo respecto a la generalización de la Educación en Derechos Humanos, aún persistían vacíos importantes que dificultaban su implementación. Uno de ellos es la ausencia de una capacitación sistemática para los docentes que se harán cargo de enseñar estos contenidos, el otro es la ausencia o dispersión de material didáctico adecuado. En el nivel inicial y primario algunos manuales producidos por las editoriales de libros escolares incorporaron el tratamiento de algunos temas relacionados con los derechos humanos. En el caso de la Educación Polimodal se registra en los últimos años una mayor y mejor producción específica de textos para Formación Ética y Ciudadana. La orientación de estos materiales y las concepciones de derechos son muy variadas: algunos sostienen la subordinación del cumplimiento de los derechos al de los deberes, retaceando información. Otros abundan en información, algunos intentan caminos de formación en los derechos humanos a través de la percepción y empatía con situaciones de vulneración (terrorismo de Estado) y otros presentan una concepción integral de los derechos humanos y la formación ciudadana, compilando buena información y articulándola con la apelación a los problemas reales vividos por los adolescentes.

Isabelino Siede (2013) al analizar los avances curriculares de la Educación en Derechos Humanos en los años noventa sostiene que la reforma educativa dio una presencia considerable a la enseñanza de los derechos humanos, entendidos primordialmente como puntal de una ética universalista y expresión jurídica de la dignidad humana. La Ley Federal de Educación, sostiene el autor, establece que el sistema educativo ha de posibilitar la formación integral del hombre y la mujer, tiene como referentes la necesidad de una

educación para la vida democrática, la conservación ambiental, la salud, el amor, el trabajo, el respeto y la defensa de los derechos humanos (CFCyE 1995 pág. 337-338 citado en Siede 2013). Poco después, el texto de la Ley, alude a una tensión que había sido relevante en la discusión sobre el ingreso curricular de los derechos humanos en la década anterior:

(...) si bien es cierto que no basta 'conocer' estos saberes para ser íntegros y realizarse como personas, sino que hay que vivirlas, sin ellos y sin los criterios que se aprenden al conocerlos y discutirlos, la formación de las competencias necesarias para el desarrollo de la persona, de su juicio moral, de su responsabilidad ciudadana y de su conciencia de los derechos humanos quedará privada de sostén crítico, de flexibilidad tolerante, de amplitud de juicio (CFCyE 1995 pág. 338 citado en Siede 2013).

Isabelino Siede cita un trabajo realizado por Inés Dussel, al ser quien llevó adelante una de las pocas investigaciones empíricas sobre el período en materia de educación ciudadana, en el cual se expresaron conclusiones bastante desalentadoras. En dicho trabajo se indagó en las aulas qué concepciones de ciudadanía sustentaban la enseñanza en derechos humanos, observando clases de Educación Cívica y actos escolares, en escuelas de Mendoza, Rosario y Tandil, la autora concluye:

(...) prácticamente no se observan, en los ejemplos analizados, construcción de argumentos con fundamentaciones y con posiciones divergentes. Muchas veces se subestima la capacidad de reflexionar y actuar de los alumnos, y no se los alienta para el aprendizaje de procedimientos vinculados al ejercicio de la ciudadanía: la discusión, la responsabilidad, el control de la autoridad. Desde el punto de vista de los contenidos, la vida ciudadana aparece reducida a los aspectos normativo-jurídicos, sin discusiones que muestren o cuestionen su sentido. Tampoco hay una construcción colectiva de un orden normativo, tanto a nivel regulativo como instruccional, y la arbitrariedad de la norma [...], se reafirma también en la arbitrariedad de las secuencias de la clase (Dussel; 1996: 17 citado en Siede 2013).

La Educación en Derechos Humanos durante la década de los noventa atraviesa una situación paradójica: cuanto más reconocidos estaban los derechos humanos en diversas normativas internacionales, nacionales y en los contenidos curriculares escolares, más parecían perder sentido en la práctica social (Rodino 2003, Fernández 2016). Mientras la Argentina adhiere a la Convención de los Derechos del Niño y la Reforma Constitucional de 1994 hacía más visibles los derechos humanos, las consecuencias sociales de las transformaciones socio-económicas neoliberales ponían en evidencia una sistémica

vulneración de derechos. Ana María Rodino¹⁰ (2003) sostiene que, para lograr una verdadera toma de conciencia de los derechos y despertar una actitud de defensa de los mismos, superando la distancia entre el reconocimiento formal de derechos y su verdadero cumplimiento, es fundamental extender la enseñanza de los derechos humanos a toda la población desde las edades más tempranas y desde estrategias específicas. Esta enseñanza no puede ser un aprendizaje teórico y abstracto, sino vivencial y práctico, impulsando el potencial transformador que tiene la educación. El desafío, sostiene la autora, es educar En y Para la conquista de los derechos humanos, promoviendo diversas estrategias educativas para ampliar la concepción de los derechos humanos más allá de la perspectiva jurídica-normativa. Para llevar adelante dichos objetivos es preciso realizar una transformación pedagógica de la enseñanza de los derechos humanos, resultando necesario e imprescindible establecer una visión pedagógica de los derechos humanos. Esta visión pedagógica de los derechos humanos que comienza a desarrollarse en la década de los noventa se nutrirá de corrientes pedagógicas críticas y participativas desarrolladas a lo largo de la historia contemporánea, y revisará los referentes habituales del trabajo educativo desde una perspectiva crítica: Objetivos, metodología, recursos, material didáctico, currículum, concepción del educador y del educando, función de los espacios institucionales, entre otras.

1.1.3 El siglo XXI: Promoción activa en políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos.

Durante las primeras décadas del siglo XXI se produjeron en la región latinoamericana numerosos debates pedagógicos que contextualizaron el período excepcional de promoción activa de políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos en la Argentina. Estos debates contribuyeron a establecer una visión pedagógica de los derechos humanos definiendo objetivos, metodología, concepción del educador, entre otras. Organismos internacionales como el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)¹¹, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Universidades y revistas académicas, han logrado desarrollar un extenso corpus pedagógico que aborda las principales preocupaciones y debates en relación a la Educación en Derechos Humanos: se han divulgado información y

¹⁰ Ana María Rodino es una especialista de reconocida trayectoria nacional e internacional en Educación en Derechos Humanos. Actualmente trabaja en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, con sede en Costa Rica.

¹¹ El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) es una institución académica dedicada a la investigación, a la promoción y la Educación en Derechos Humanos, que entiende que la tarea educativa es un medio eficaz para difundir los derechos humanos fundamentales. En su labor de contribuir en el desarrollo de la visión pedagógica de los derechos humanos ha divulgado y distribuido información y conocimientos de distintos investigadores de la región. En la página web del IIDH <https://www.iidh.ed.cr/> se pueden ver sus publicaciones.

conocimientos especializados en libros, revistas y materiales didácticos impresos, audiovisuales y digitales de distintos investigadores y autores de la región. Conforme a los intereses de esta tesis, podemos reunir y sintetizar los trabajos a partir de los siguientes ejes temáticos:

- Sujetos de derechos y Educación en Derechos Humanos
- Metodología en Educación en Derechos Humanos
- La tarea de los educadores en la Educación en Derechos Humanos

-Sujetos de derechos y Educación en Derechos Humanos: Desde la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) comienza a introducirse un cambio en el paradigma sobre la niñez y la adolescencia: estos dejaron de ser considerados “menores objetos” para pasar a ser considerados “sujetos de derechos”. Ser sujetos de derechos significa que los niños y adolescentes son sujetos plenos de derecho con capacidad de agencia, que se los reconoce al igual que a otros grupos de edad en su capacidad de ser actores activos en la sociedad, que pueden reclamar, organizarse, opinar y ser escuchados, que deben ser respetados en las múltiples condiciones que los atraviesan y los constituyen. El cumplimiento de los derechos es responsabilidad del Estado y la educación cumple un rol fundamental en ese proceso. La Educación en Derechos Humanos propone extender su propuesta educativa a todos los niveles con el objetivo de formar a las nuevas generaciones como sujetos de derechos. (Magendzo 1999-2008, Rodino 2003, Mujica 2008, INFOD/B 2016).

-Metodología en Educación en Derechos Humanos: Uno de los elementos fundamentales para desarrollar una pedagogía en derechos humanos es la metodología, numerosos trabajos se han dedicado a analizarla, entendiendo que la metodología no es una receta a seguir y cumplir, sino principios de intervención teórico-metodológico que se han ido construyendo a lo largo del tiempo, que es necesario reconstruirlos y consultarlos al momento de planificar una propuesta de Educación en Derechos Humanos. Los principios comunes de intervención teórico-metodológico que aparecen en diversos trabajos son los siguientes:

a-) Partir no de una teoría, sino de una experiencia: la Educación en Derechos Humanos no se limita al conocimiento de normativas, ni al aprendizaje de valores y enunciados abstractos, ni a edificios conceptuales de fundamentación científico-racional o al conocimiento de elementos observables y neutrales. Para educar en derechos humanos es fundamental partir de las realidades, necesidades, intereses y problemáticas de las personas con las que se trabaja, teniendo en cuenta sus contextos socio-culturales en los que se desenvuelven. La preocupación que guiarán estos trabajos será las maneras que se deben diseñar los contenidos en las propuestas educativas en derechos humanos, se sostiene que, no solo se

debe tener en cuenta el conocimiento académico-conceptual, sino los saberes de las experiencias, las situaciones del mundo contemporáneo que atraviesan a los sujetos como medios para contribuir en el análisis y la comprensión reflexiva de la realidad social (Pérez Aguirre 1999, Mujica 2002).

b-) Promover el diálogo y la participación: Otro aspecto metodológico fundamental para desarrollar una pedagogía en derechos humanos es promover una comunicación horizontal entre los sujetos educativos. Para que la comunicación horizontal sea posible, es necesario el dialogo, la creación de un espacio donde se puedan expresar las diferentes posturas, opiniones y sentimientos sobre un hecho o una situación. El diálogo es el método indicado para que los sujetos educativos aborden problemáticas en torno a los derechos humanos. Esta relación dialógica no puede ser la de un educador que transfiere verticalmente conocimientos, sino una práctica relacional en la cual diversos sujetos cognoscentes, cada uno desde su rol y sus saberes, intercambian significados en una interrelación y, en ese proceso, producen significados cada vez más complejos y reflexivos de la realidad social que les toca vivir. (Mujica 2002).

c-) Promover ciudadanía crítica: Un sujeto crítico tiene la capacidad de juzgar ideas, de analizar sus contextos relacionales y formular juicios propios. Quien tiene una actitud crítica no puede ser fácilmente manipulado ni engañado. La Educación en Derechos Humanos se propone posibilitar la reflexión, el análisis y la interpretación de la información adquirida, promover la autocrítica, la autoevaluación, la integración de conocimientos teóricos y prácticos, promover la capacidad de las personas en la búsqueda de información, de organizar ideas, reflexionar, sintetizar y construir opinión y conocimientos desde problemáticas vinculadas a los derechos humanos. (Mujica 2002)

-La tarea de los educadores en la Educación en Derechos Humanos: Diversos trabajos sostienen que, la Educación en Derechos Humanos es una tarea eminentemente política, al proponer que las personas conozcan, comprendan, reivindiquen y ejerzan sus derechos, impulsando una ciudadanía crítica y participativa que cambiará la relación existente de las personas con el Estado. Al buscar incidir en las conciencias y en las acciones sociales de las personas, constituyéndolas como sujetos de derechos, se está desarrollando un posicionamiento político. (Mujica 2002, Cuellar 2010, Candau Sacarino 2013, Conde 2015).

Mientras se desarrollaban regionalmente estos debates pedagógicos, la Argentina comenzaba a salir de la crisis económico-social de fines del 2001 y principios del 2002, cuando las políticas neoliberales habían desembocado en un período caracterizado por la inestabilidad institucional, la mega-devaluación de la moneda, el endeudamiento externo, el aumento generalizado de la pobreza, la indigencia, el desempleo y la instalación del conflicto

social en las calles. Emir Sader (2008) sostiene que el avance neoliberal durante los años noventa había sido resistido principalmente por los movimientos sociales. Una porción de los partidos políticos adhirió al neoliberalismo, la otra porción de partidos protagonizó una oposición, pero de manera endeble y sin lograr establecer liderazgos. La lucha de los movimientos sociales al avance neoliberal había sido una resistencia en defensa de los derechos perdidos. Los llamados *gobiernos posneoliberales* de la región latinoamericana, que surgieron como resultado de esta resistencia social, se caracterizaron por la conformación de bloques de poder, con el objetivo de recomponer la capacidad regulatoria y las iniciativas desde el Estado, en una situación híbrida en donde se disputaba el avance de la esfera pública respecto a la esfera mercantil. Se buscaba reconstituir como derecho lo que el neoliberalismo había planteado como capacidad individual y poder de compra, se buscaba recuperar a las personas en tanto sujetos de derechos y no sujetos consumidores, como ciudadanos y no como integrantes del mercado. (Sader 2008)

Durante los gobiernos Kirchneristas (2003-2015), que vamos a caracterizar como *posneoliberales*, se impulsaron numerosas políticas públicas de recuperación de derechos: las luchas sociales protagonizadas por diferentes organizaciones, al menos desde el finales de la última dictadura cívico-militar (1976-1983) y durante los años noventa, como los organismos de derechos humanos, organizaciones sindicales, movimientos de desocupados, movimientos sociales, etc., fueron los antecedentes sociales de los derechos reconocidos legislativamente y promovidos a través del Estado nacional durante los gobiernos Kirchneristas. La consagración de derechos son el resultado de luchas sociales por la redistribución, el reconocimiento y la justicia social, una construcción social e histórica que definen un tipo de ciudadanía participativa (Fraser 2002 INFD/H 2016). Algunas de las políticas de recuperación y ampliación de derechos que se implementaron durante este período fueron: la Ley N° 25.633 (2002) estableció el 24 de marzo como el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, el Decreto 1.259/03 creó el Archivo Nacional de la Memoria (2003). Se anularon las Leyes de Obediencia Debida, Punto Final y los indultos (2003) reabriéndose las causas para que pudieran ser juzgados quienes habían ejercido el terrorismo de Estado. Se restituyeron las Convenciones Colectivas de Trabajo (2004), instrumento de negociación salarial y condiciones laborales. Se recompusieron los ingresos jubilatorios, se incluyó a dos millones de beneficiarios al sistema jubilatorio (2005). La Ley de ciclo lectivo anual, N° 25.864 (2003) estableció un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase, para los establecimientos educativos de todo el país, en el nivel inicial, primario y medio. La Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005) aumentó la inversión en educación, ciencia y tecnología en forma progresiva hasta alcanzar en el año 2010 una participación del 6% del Producto Bruto Interno. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) reconstituyó

la conceptualización la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. La Ley N° 26.425 eliminó las AFJP y restableció el Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones único (2008). Se implementó por decreto N° 1602/09 la Asignación Universal por Hijo (2009) o por Embarazo (2011) que garantizó un ingreso a la niñez. La Ley de Matrimonio Igualitario N° 26.618 (2010) y la Ley de Identidad de Género N° 26.743 (2012) reconoció derechos a diversidades y disidencias de género. La ley de Voto Joven n° 26.774 (2012) incorporó el derecho al voto optativo a los jóvenes de 16 años, entre otras. (Feldfeber 2003, Felfeber-Gluz 2011, INFD/B 2016). Estas políticas fueron acompañadas por los intentos del gobierno de constituir un nuevo marco simbólico-discursivo que cuestionara los principios del neoliberalismo: el Estado (re) aparece en un rol articulador entre la sociedad y el mercado. No se postula el reemplazo del mercado, sino la recuperación de un papel protagónico del Estado en la economía, promoviendo el desarrollo, el crecimiento, reparando el daño y las desigualdades producidas por el mercado. El Estado, discursivamente, buscaba posicionarse como defensor de los que menos tienen, de incluir a los más vulnerables, de producir igualdad, de ampliar derechos.

Podemos destacar las siguientes políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos que se desarrollaron durante este período:

- Avance curricular en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del área de Ciencias Sociales
- Ley de Educación Nacional n° 26.206
- Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe
- Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral
- La Red Nacional de Educación y Memoria
- Avances en el nivel superior de la Educación en Derechos Humanos
- Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)
- Carrera de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)
- Avances de los contenidos curriculares de la Educación en Derechos Humanos en la Provincia de Buenos Aires

-Avance curricular en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del área de Ciencias Sociales: con el objetivo de superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo y la necesidad de ejecutar políticas que avancen en la reconstrucción de una plataforma común, en el año 2004 el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) emitió la Resolución N° 214/04 en la que se acuerda la identificación de "Núcleos de Aprendizajes

Prioritarios” y el compromiso de realizar las acciones necesarias para favorecer y posibilitar el acceso de todas las personas a esos aprendizajes. Esta primera norma dio origen a un largo proceso de deliberación federal, que incluyó a representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y que, en forma ascendente, fue aprobando los listados de contenidos que funcionan como normativa nacional. Isabelino Siede (2013) analizó la introducción de la enseñanza de los derechos humanos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del área de Ciencias Sociales y observa:

(...) podemos apreciar en los NAP del área, algunas novedades y marcas de época, que se pueden sintetizar en el mayor protagonismo que cobra lo político frente a la centralidad que ocupaba la ética en años anteriores: en primer lugar, la vinculación de los derechos humanos con las nociones de lucha, organización, construcción socio-histórica inacabada y permanente; en segundo lugar, la referencia al trabajo sobre situaciones, evitando las tendencias puramente eidéticas y aumentando la visibilización de sectores y actores sociales en pugna; en tercer lugar, la invitación constante a contrastar la normativa con situaciones de violación o vulneración previas o posteriores a la enunciación de derechos, como una tensión constitutiva de este campo y finalmente, una mayor presencia de alusiones al contexto local nacional, presente y pasado, sin desdeñar procesos del contexto internacional, sino invitando a cotejarlos y hallar sus aspectos comunes y contrastantes.¹²

La Resolución nº 269/15 aprobada por el Consejo Federal de Educación explicita compromisos y retoma acuerdos previos acerca de los contenidos curriculares y transversales sobre la enseñanza de los derechos humanos. Asimismo, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) incorporaron en los diseños curriculares la definición que lo ocurrido en la Argentina entre 1976 y 1983 había sido terrorismo de Estado, dejando atrás la explicación llamada “*Teoría de los dos demonios*”. (Adamoli, Farías y Flachslund 2015). Contempla la enseñanza de los temas del pasado reciente argentino como contenido curricular y promueven acciones de conmemoración y reflexión como ejercicio permanente para la búsqueda de la Verdad y el pedido de Justicia. Estas acciones tienen por finalidad generar en los estudiantes reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos. (INFD/G 2016)

-Ley de Educación Nacional nº 26.206 (2006): postuló principios que están en sintonía con las recomendaciones del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (PROMEDH) al proponerse garantizar una educación para toda la vida a partir del

¹² -SIEDE, I (2013) Los derechos humanos en las escuelas argentinas. Una genealogía curricular. FILODIGITAL. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires. Pág. 368.

fortalecimiento de la formación integral y la creación de medios para brindar igualdad de oportunidades, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. Promueve que les estudiantes tengan la capacidad de definir su proyecto de vida, con base en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad social, resolución pacífica de los conflictos y participación ciudadana. (Fernández 2016).

La Ley de Educación Nacional en su artículo 3°, señala que:

la educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

En el artículo 92 del capítulo “La calidad educativa” de la Ley de Educación Nacional se insta a realizar acciones concretas en todas las jurisdicciones para incluir temáticas sobre el pasado reciente –la causa Malvinas y la última dictadura cívico-militar- desde una perspectiva latinoamericana.

-La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB): La Ley de Educación Nacional estableció que la Educación Intercultural Bilingüe es una modalidad del Sistema Educativo para los niveles inicial, primario y secundario, garantizando así el derecho a los pueblos originarios a una educación que preserva sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones e identidad étnica. Esto no implica solamente que la educación intercultural bilingüe esté incorporada al currículum de aquellas escuelas a las que asisten poblaciones originarias, sino que deben ser contenidos para todas las escuelas del país. La propuesta de una educación intercultural es también producto del reconocimiento que se debe hacer de la interacción y el diálogo, muchas veces conflictivo, que caracteriza las relaciones entre grupos culturalmente diversos en la sociedad actual. La interculturalidad implica pensar las relaciones entre las culturas y reconocer que entre ellas no existen fronteras y límites definidos, sino más bien relaciones ambivalentes y conflictivas. Partiendo de una praxis de la igualdad, el diálogo intercultural es el esquema mediante el cual podemos generar intercambios sociales y escolares, promover la escucha y la ampliación de miradas del mundo (INFD/G 2016).

-Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) (2006): Establece que todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. En lo que respecta a la implementación de

Ley de Educación Sexual Integral, a partir de la aprobación de los Lineamientos Curriculares en el año 2008, se creó en el ámbito del Ministerio de Educación el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en una coyuntura signada por fuertes debates con los sectores más conservadores que se oponen al tratamiento de estos contenidos en las aulas (Felbfeber-Gluz 2011). La Educación Sexual Integral sostiene la necesidad de que en todas las escuelas se conformen espacios de enseñanza y de aprendizaje en los que se promueva ampliar el horizonte cultural desde el cual los niños y jóvenes puedan desarrollar su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades, propiciando el conocimiento del cuerpo, promoviendo hábitos de su cuidado y de salud sexual, trabajando en la prevención de cualquier forma de vulneración de derechos, en el respeto por la diversidad y el rechazo a toda forma de discriminación. La Educación Sexual Integral remite a la formación de sujetos críticos para la toma consciente de decisiones en relación al ejercicio de la sexualidad y de los derechos. Los docentes de distintas disciplinas pueden abordar estos espacios de enseñanza y de aprendizaje desde la formación ciudadana. El ejercicio de la ciudadanía democrática y el respeto de los derechos humanos no son contenidos específicos de una disciplina, sino que son ejes transversales de la práctica educativa. (INFD/g 2016)

-La Red Nacional de Educación y Memoria: fue creada en el año 2009 por el Consejo Federal de Educación. Realizó convocatorias nacionales de formación docente y estrategias pedagógicas de cómo abordar la problemática de derechos humanos en los distintos niveles educativos, con el fin de consolidar una política pública orientada a activar y acompañar en la escuela los procesos de construcción colectiva de las memorias sobre el pasado reciente argentino. Se realizaron encuentros nacionales, regionales y provinciales que permitieron armar un “mapa federal de la memoria”, donde se observó una gran fragmentación a nivel nacional respecto a las líneas de análisis que interpretan el período de la última dictadura. Un amplio abanico de memorias fragmentadas que también se expresaron en espacios de formación docente. Se trabajó con referentes de todo el país para pensar espacios de formación y materiales didácticos. La Red Nacional de Educación y Memoria en el 2015 sostuvo:

Es un lugar de construcción y de proyección de políticas públicas vinculadas a la pedagogía de la memoria. Conformada por referentes jurisdiccionales, que de forma democrática y participativa socializa, difunde, produce y establece acuerdos sobre diferentes propuestas, materiales y convocatorias a estudiantes y docentes. Es un lugar que permite que el otro sea protagonista de esta política pública (...) Es la

esperanza federal del no olvido a partir de la construcción de políticas de Estado”¹³. (Abadoni, Farías y Flaschland 2015).

-Avances en el nivel superior de la Educación en Derechos Humanos: muchas universidades argentinas comenzaron a ofrecer seminarios, cursos y posgrados sobre Educación en Derechos Humanos. La Universidad Nacional de Quilmes desarrolló actividades extracurriculares, entre las que se puede mencionar el Taller de Capacitación para Docentes en Servicio y en Formación que se lleva adelante desde el año 2008, con el objetivo de transferir a los distintos niveles educativos parte de los resultados de los proyectos de investigación sobre Educación en Derechos Humanos que desarrolla su universidad, implementado un plan de formación de formadores. La Universidad Nacional de Lanús ha desarrollado carreras de grado y posgrado vinculadas a los derechos humanos, la Especialización en Derechos Humanos, Migración y Asilo, y el Doctorado en Derechos Humanos. La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires posee una Especialización en Derecho Internacional de los Derechos Humanos y una Maestría en Derecho Internacional de los Derechos Humanos. La Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de la Plata han creado la Maestría en Derechos Humanos. La Universidad de Tres de Febrero creó la Maestría en Derechos Humanos, Estado y Sociedad. En la Universidad Nacional de San Martín, funciona la Maestría en Derechos Humanos y Democratización para América Latina. En la Universidad Nacional de General Sarmiento existe la Diplomatura en Derechos Humanos y Estrategias de Intervención en el Territorio (Fernández 2016). En el año 1994 se crea la Cátedra Libre de Derechos Humanos como cátedra de la Universidad de Buenos Aires, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras. La Universidad Pedagógica ofrece el Postítulo y la Especialización en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, entre otras.

En el año 2011 se crea la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (Red LACEDH) un espacio de trabajo conjunto e intercambio de conocimiento científico y cultural para promover la Educación en Derechos Humanos en la región. Está integrada por instituciones latinoamericanas y diversas universidades nacionales de nuestro país, que dedican parte de su quehacer a promover la presencia efectiva de los derechos humanos desde acciones educativas, ya sean formales o no formales. En el estatuto de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (2015) se señala sus objetivos: Promover la articulación de las instituciones y personas que desarrollan actividades en Educación en Derechos Humanos en América Latina y El Caribe. Impulsar el

¹³ -ADAMOLI, FARÍAS, FLACHSLAND (2015). “Educación y Memoria. Historia de una política pública”. *Historia de la Educación*. Anuario SAHE, Vol. 16, N° 2. Buenos Aires. Pág. 233

conocimiento, la promoción, la defensa y el ejercicio de los derechos humanos. Fomentar y desarrollar acciones educativas, investigativas y de difusión en derechos humanos, para promover el conocimiento y las culturas propias de los diversos grupos humanos de América Latina y el Caribe. Incentivar proyectos de investigación, sistematización y difusión de conocimientos, experiencias e información de Educación en Derechos Humanos, entre otras.¹⁴

-Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente (2013): se crea el área como política transversal de compromiso y fortalecimiento, destinada a trabajar la memoria, la verdad, la justicia y la promoción y ampliación de derechos en el marco de la Ley de Educación Nacional (Artículo 92º) y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res 188/12 del Consejo Federal de Educación). El Ministerio de Educación de la Nación, junto con los Ministerios de todas las Jurisdicciones del país, se comprometieron en abordar temas relacionados al pasado reciente y la promoción de la enseñanza de la Construcción de Ciudadanía, Educación Sexual Integral, Educación y Derechos Humanos, con el fin de que todas las escuelas integren en sus propuestas educativas estos saberes.

Las principales líneas de trabajo que se desarrollaron en el Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria del INFD fueron: Encuentros Regionales y Jurisdiccionales de Memoria y Derechos Humanos en la formación docente junto a las Direcciones de Educación Superior del país. Visitas a la Ex ESMA. Proyecto “Memoria un desafío educativo” junto al Espacio Cultural Nuestros Hijos de Madres de Plaza de Mayo y al Programa “Educación y Memoria” del Ministerio de Educación de La Nación. Jornadas Nacionales “Formando Docentes, Ampliando Derechos” junto a Políticas Estudiantiles y Radios de los Institutos de Enseñanza Superior del INFD. Convocatoria Nacional de Proyectos de “Memoria y derechos humanos”. Promoción de la Semana de la Memoria por la Verdad y la Justicia junto a Políticas Estudiantiles y Radios de los Institutos de Enseñanza Superior del INFD. Convocatoria “Malvinas, Memoria y Soberanía” y “30 años de Democracia”. En formación docente permanente se creó el postítulo Docente en Educación y derechos humanos en el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (PNFP) y en Formación docente inicial se ofrecieron seminarios virtuales de derechos humanos.¹⁵

¹⁴ En su página web <https://www.redlatinadeedh.com.ar/> se encuentran publicados los objetivos, investigaciones, ponencias, revistas, conferencias sobre Educación en Derechos Humanos.

¹⁵- Ver “Informe de gestión 2012-2015 Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria. Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, INDF”. Allí se enmarca normativamente y se fundamentan pedagógicamente los objetivos de las distintas líneas de trabajo. Se informa detalladamente sobre el desarrollo y el alcance

-Carrera de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD): la propuesta de postítulo para docentes en ejercicio fue pensada, formulada y diseñada desde el Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria en conjunto con la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa y la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. Es un trayecto de formación permanente a distancia que tiene como propósito: especializar la formación de los docentes de todo el país en educación en derechos humanos, promoviendo un posicionamiento ético-político y la producción de nuevos saberes para la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión sobre las prácticas educativas desde un enfoque de derechos, ofrecer un marco político-pedagógico desde el cual los docentes puedan asumir un rol activo en la construcción de una ciudadanía comprometida con los principios de la justicia social, el reconocimiento de las diferencias socioculturales y el fortalecimiento de la democracia. Crear un espacio de discusión crítica en torno a las características de la educación en derechos humanos en sus distintas dimensiones, desde una perspectiva histórica nacional y latinoamericana. Ampliar el repertorio de experiencias y herramientas de los docentes que les permitan diseñar, producir e intercambiar nuevas estrategias de intervención en el espacio educativo en relación a la educación en derechos humanos, garantizando la transversalización de estas temáticas. El pos título de Educación y Derechos Humanos es la primera especialización docente gratuita y federal que recupera las diferentes políticas educativas enmarcadas en la perspectiva de derechos y contribuye a construir un marco pedagógico y ético político que las integra. La respuesta de los docentes a esta propuesta ha sido contundente: 17.549 inscriptos en todo el país.¹⁶

-Avances de los contenidos curriculares de la Educación en Derechos Humanos en la Provincia de Buenos Aires: en el segundo año del nivel polimodal se incorpora la asignatura Derechos Humanos y Ciudadanía (2004), en la que se propone la transmisión de principios y normas en cuanto conocimiento teórico y en el marco a la experiencia social colectiva. Lo que implica el desarrollo de aptitudes intelectuales necesarias para el ejercicio de la libertad crítica, y estimula el posicionamiento y la acción consciente y responsable dentro de la sociedad. Se proponen los siguientes objetivos: comprender los derechos humanos y la ciudadanía como construcciones sociales producto de luchas históricas, conocer los principios, conceptos y marcos normativos que confluyen en el ejercicio pleno de la ciudadanía y en la vigencia de los derechos humanos. Reconocerse y reconocer a los demás como titulares de derechos. Reflexionar sobre los problemas actuales, utilizando recursos

participativo de los Encuentros, Programas y Convocatorias realizado por el Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria del INFD.

¹⁶ -Informe de gestión 2012-2015 Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria. Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, INDF

válidos (herramientas conceptuales y marcos normativos del sistema de protección de los derechos humanos). Desarrollar una conducta activa en defensa de los derechos humanos y el ejercicio pleno de la ciudadanía.¹⁷

Con la Ley Nacional de Educación (2006) se modificaron los espacios curriculares en todos los niveles educativos. En la actualidad el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires propone: que la materia Construcción de la Ciudadanía (2007) para las escuelas secundarias abarque los tres primeros años de la escuela secundaria. En los años del ciclo superior de la escuela secundaria se han incorporado dos asignaturas: Trabajo y Ciudadanía y Política y Ciudadanía. El Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía propone: Generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción socio-histórica y como práctica política, problematizar los saberes socialmente productivos, las prácticas y los intereses de los jóvenes transformándolos en objetos de conocimiento a través de la realización de proyectos, generar las condiciones institucionales que permitan extender lo aprendido en las clases más allá de la escolarización a fin de construir conjuntamente herramientas que potencien la expresión, participación y acción de los sujetos en el ejercicio de una ciudadanía activa. Se pone énfasis en que se realicen proyectos en el espacio curricular, y se sugieren las siguientes orientaciones pedagógicas: que los proyectos se formulen a partir de la definición de temas y su problematización, que se incluya en la escuela los intereses, saberes y prácticas juveniles y adolescentes, convirtiéndolos en contenidos de enseñanza y de aprendizaje. Se indica que:

La definición de los temas y lógicas de los proyectos que guiarán el trabajo en la materia, son un espacio del que los/las alumnos/as no pueden quedar fuera. Para esto es necesario que los proyectos permitan la participación de los/las alumnos/as, empezando por garantizar su comprensibilidad. Deben ser formulados en términos accesibles para todas/os los que participan, y deben permitir la construcción de sentidos compartidos por docentes y alumnos. Para elaborar el proyecto es preciso tener claramente definido el tema a abordar. Formular los proyectos con los/las alumnos/as implica una inclusión activa (...) El trabajo con el grupo debe comenzar por relevar los intereses y las ideas que circulen entre los estudiantes. Incluye generar en el aula marcos de interacción donde se pueda trabajar en dinámicas participativas (...) Luego será necesario analizar dichas ideas o intereses, a fin de convertir alguno de ellos en un tema a analizar desde los conceptos estructurantes, para luego definir colectivamente qué proyectos podrían elaborarse para abordar dicho problema. El rol

¹⁷ -Espacio Curricular: derechos humanos y ciudadanía. Dirección de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2004)

del docente es central para transformar el tema en problema. La pregunta es una herramienta pedagógica y una cuestión a enseñar. No se puede pasar al análisis crítico si no es a través de hacerse preguntas sobre la situación cotidiana. Para indagar intereses es preciso escuchar con atención, evitar la afirmación constante, poner en discusión los propios supuestos, provocar preguntas y preguntarse. Los temas deben constituirse en problemas posibles de visualizar y trabajar (...) Este encuadre permitirá que el ejercicio de la ciudadanía pueda ser visibilizado tanto por la existencia y cumplimiento de los derechos como por su ausencia o vulneración.”¹⁸

En el Diseño Curricular se aclara que no es una materia sobre las “problemáticas adolescentes”, tal como las identifican y definen unilateralmente los adultos, sino que es una materia donde se parte de los intereses, temas y problemas que identifican y definen los jóvenes, para comprender y aprender cómo éstos temas se relacionan con los contextos socioculturales en los que se producen y desarrollan, y especialmente, cómo es posible intervenir en ellos a partir del ejercicio de prácticas de ciudadanía.¹⁹

El periodo excepcional de promoción de políticas públicas en Educación, Memoria y Derechos Humanos que vivió la Argentina desde inicios del siglo XXI, sufrió un fuerte retroceso durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019): se implementó una restauración conservadora y neoliberal que consistió en transferir recursos de los sectores de menores ingresos (asalariados, jubilados, trabajadores informales, pequeñas y medianas empresas) a los sectores más concentrados de la economía, particularmente al sector agroexportador, las empresas energéticas y al capital financiero, provocando un aumento del desempleo y el crecimiento de la pobreza. La pérdida de derechos durante este gobierno fue acompañada con la reinstalación del discurso simbólico-cultural meritocrático que rechaza o redefine los principios de justicia, igualdad y derechos universales garantizados por el Estado.

Las políticas públicas de Memoria y Derechos Humanos desarrolladas durante los gobiernos Kirchneristas fueron cuestionadas públicamente por las autoridades del nuevo gobierno, desvinculándose con los organismos de derechos humanos y extendiendo las declaraciones negacionistas sobre el terrorismo de Estado. Se buscó reinstalar la teoría de los dos demonios, se recortó el presupuesto para el mantenimiento de los Espacios de Memoria y los programas vinculados a la investigación de la complicidad civil con el terrorismo de Estado. Se desfinanció el Programa de Acompañamiento de Testigos de los juicios de lesa humanidad. Se retiró la Secretaría de Derechos Humanos como querrela en los debates

¹⁸ -Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de la Ciudadanía. 1ro a 3er año. Dirección de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007) Pág. 38

¹⁹ -Idem

públicos de los juicios y la Corte Suprema de la Nación intentó otorgarle el beneficio de 2 x 1 a los procesados y condenados por delitos de lesa humanidad con el objetivo de reducir la pena y que comiencen a recuperar su libertad. Se abandonó el impulso gubernamental de investigar, juzgar y condenar la responsabilidad civil de la última dictadura, se desactivó la acusación a Papel Prensa, se redujo el otorgamiento de pensiones a las víctimas del terrorismo, entre otras (Bullentini 2019).

En materia de políticas educativas se produjo una restauración conservadora que reconstituyó la agenda neoliberal en educación, se impulsaron transformaciones en el marco de lo que el gobierno denominó una “revolución educativa”. El sector docente y las universidades fueron dejados de lado como interlocutores del Estado, las fundaciones y ONGs sostenidas por empresas, se transformaron en los actores centrales para la definición e implementación de políticas gubernamentales, participando en la definición de la agenda educativa, basada en principios de calidad, rendición de cuentas y mediciones estandarizadas de resultados (como en el caso del Programa PISA de la OCDE). El mercado acentúa su participación en la gestión de políticas y programas, en la formación docente, y en la producción, control y difusión de la información. La centralidad de la lógica empresarial y meritocrática en el sistema educativo buscó promover un modelo basado en las demandas del mercado, promoviendo la formación de líderes y emprendedores. (Felfeber Gluz 2019). El Instituto Nacional de Formación Docente, si bien aumentó levemente su partida, cambia significativamente la manera de gastarla: El presupuesto elimina la formación en investigación, la formación y proyectos en memoria y derechos humanos, el otorgamiento de becas para postgrado y especialización, la provisión de bibliotecas para los Institutos y la publicación de materiales diversos (Rodríguez 2017). La Argentina atraviesa, nuevamente, un período de restauración conservadora y neoliberal, donde el derecho a la educación, junto con los derechos humanos, comienza a ser desplazado de la agenda de gobierno.

Observamos a lo largo de su recorrido que la Educación en Derechos Humanos en la Argentina no solo ha introducido la agenda de los derechos humanos en el espacio escolar, sino también que sus propuestas educativas estuvieron orientadas en promover la formación de sujetos críticos. Que los niños y adolescentes sean sujetos de derecho implica al mismo tiempo, el reconocimiento de sus derechos y su capacidad de opinar, de formular juicios críticos, de reclamar y organizarse para hacer efectivo su cumplimiento. Las propuestas educativas en derechos humanos, desde los primeros abordajes de la última dictadura cívico-militar, los avances curriculares en la Ley Federal de Educación, hasta las políticas públicas en Educación, Memoria y Derechos Humanos que se implementaron a partir del siglo XXI, reconocen la importancia de desarrollar una ciudadanía crítica y responsable como fortalecimiento de la democracia, promueven el diálogo y la participación pluralista, la

reflexión y argumentación desde el análisis de situaciones problemáticas sobre derechos humanos, proponen que las normativas en derechos humanos sean contrastadas con situaciones de violación o vulneración de derechos en el pasado y el presente, incorporan las nociones de lucha, organización, construcción socio-histórica inacabada y permanente de los derechos humanos, sugiere trabajar con proyectos en que los temas sean elegido por los jóvenes y se problematicen, proponen el análisis críticos a partir de la formulación de preguntas y la información adquirida desde situaciones cotidianas, etc. De esta manera podemos sostener que durante sus cuatro décadas de existencia las propuestas educativas en derechos humanos estuvieron orientadas para desarrollar en las nuevas generaciones habilidades críticas, estableciendo un vínculo relacional entre la formación de sujetos de derechos y la formación de sujetos críticos.

A lo largo de su historia la Educación en Derechos Humanos en la Argentina ha transitado diversos momentos (políticos, económicos, sociales y pedagógicos) que enmarcaron su recorrido, favorecieron o dificultando su implementación. Pese a estos vaivenes ha logrado desarrollarse ampliamente: se han producido debates pedagógicos regionales y nacionales, se ha logrado desarrollar una amplitud y variedad temática en torno a la enseñanza de los derechos humanos que se extiende desde los abordajes educativos sobre la última dictadura cívico-militar hasta las más diversas problemáticas actuales vinculadas a los derechos, como problemáticas de género, discriminación social, convivencia escolar, ciudadanía crítica y participativa, etc. La Educación en Derechos Humanos ha logrado incorporar de manera desigual, pero constante, sus contenidos en los diseños curriculares de todos los niveles educativos. Se han desarrollado numerosas propuestas en el ámbito universitario, en la formación docente, en la formación docente permanente, entre otras. Cuando en el año 2002 la Comisión Provincial de la Memoria creó el Programa Jóvenes y Memoria existían numerosos antecedentes en la Educación en Derechos Humanos. Del mismo modo, durante las dos décadas de implementación de la propuesta educativa del Programa, la Argentina atravesaba un periodo excepcional de debates pedagógicos, producción académica, implementación y desarrollo de políticas públicas en Educación, Memoria y Derechos Humanos. Las propuestas de los programas educativos no se desarrollan en un “vacío” histórico-contextual, se desarrollan junto a procesos sociales contradictorios y conflictivos. Se elaboran a partir de las diversas lecturas provenientes de experiencias sociales y educativas existentes.

1.2 Estado del arte y problematización

La Educación en Derechos Humanos ha logrado desarrollar innumerables experiencias educativas a lo largo del tiempo y consolidó un campo de estudio que ha producido numerosas investigaciones, las cuales, teniendo en cuenta los intereses de esta tesis, vamos a organizar y sistematizar en los siguientes ejes temáticos:

- investigaciones que han abordado un enfoque regional sobre la enseñanza del pasado reciente en las escuelas secundarias
- investigaciones que han puesto su interés en analizar el carácter controversial de la enseñanza del pasado reciente en las escuelas secundarias
- investigaciones que focalizan la importancia de conocer las nuevas formas de construcción de la ciudadanía en las escuelas secundarias a partir de los cambios producidos por la obligatoriedad y la masificación del nivel secundario y por la consolidación de normativas y políticas públicas de promoción de derechos en los jóvenes cuya concreción se da en el espacio escolar
- investigaciones que analizan la enseñanza del pasado reciente en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires a partir de los cambios producidos en los diseños curriculares y por la promoción de políticas públicas en Educación y Memoria
- investigaciones que analizan específicamente el funcionamiento del Programa Jóvenes y Memoria en distintas provincias argentinas

Encontramos un primer conjunto de investigaciones sobre la enseñanza del pasado reciente en las escuelas secundarias, reunidas por el enfoque regional adoptado, Elizabeth Jelin y Federico Lorenz (2004), realizaron una compilación de investigaciones, en el marco del Programa desarrollado por el Panel Regional de América Latina del Social Science Research Council (SSRC), sobre los modos de abordar en las escuelas del Cono Sur las memorias de las represiones políticas, publicándose en Siglo XXI Editores “Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado”. En dicha compilación se destacan las siguientes investigaciones: La investigación de Rocío Trinidad consistió en conocer los modos de abordar el período represivo vivido durante los años ochenta en Ayacucho, Perú. Se entrevistaron a maestros de Ciencias Sociales de escuelas secundarias públicas y privadas de Ayacucho durante el 2001 con el fin de establecer relaciones entre las memorias de la represión y las prácticas docentes actuales. La investigación de Susana Debattista analizó los avances legislativos, normativos, curriculares y conmemorativos sobre el pasado reciente

en las escuelas medias de la Provincia de Neuquén, Argentina, en el periodo 1984-1998. Se observa que estos avances curriculares y normativos no han sido acompañados por un respaldo en las prácticas docentes, provocando una fragmentación y la libre interpretación en los modos de abordar el pasado reciente y la construcción de la memoria colectiva en las aulas. La investigación de Leonora Reyes analizó la reforma y reestructuración curricular en la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales en Chile, durante el período de 1990-2003. Se observa que en el nuevo marco curricular de Historia y las Ciencias Sociales la explicación del golpe al gobierno de Salvador Allende se centra desde la “corta duración” y desde el conflicto “irresoluble” entre dos bandos políticos, de modo tal que el golpe de Estado es considerado como un desenlace inevitable, se ignora en los diseños curriculares la movilización y el apoyo social al gobierno de la “Unidad Popular”, se presentan a los derechos humanos desde una connotación teórico-conceptual, se silencia los efectos del modelo económico neoliberal en la trama socio-cultural de los chilenos, se enfatiza la necesidad de aproximarse a un futuro sin conflictos. La investigación de Federico Lorenz analizó algunas relaciones que se establecieron entre la construcción de memoria social y el sistema educativo argentino durante el periodo de transición democrática: se reconstruyó el caso de la represión estudiantil “La noche de los Lápices” a partir de los diversos testimonios que brindó el sobreviviente Pablo Díaz, la publicación del libro “La noche de los Lápices” (Seoane-Ruiz-Nuñez 1986) y la película de Héctor Olivera y se analizó las maneras en que el sistema educativo argentino tomó este hecho emblemático para abordarlo en las escuelas. Finalmente, Carlos Demasi analizó los mecanismos de construcción de la memoria social y la función que cumplió el sistema educativo uruguayo. Examinó los modos de abordar en la asignatura Historia las guerras civiles, la dictadura militar y la historia de los partidos políticos. Se observa un relato oficial de la Historia Nacional que ha instituido el olvido como medio para atenuar un pasado teñido de guerras civiles y con una dictadura de las más prolongada de la región.

Dentro de este mismo grupo de investigaciones, que hemos reunido por el enfoque regional, Mariana Ponisio (2011) sistematiza bibliografía actualizada sobre el abordaje de los procesos dictatoriales que se desarrollaron en el Cono Sur entre las décadas de 1960 y 1990 tomando los casos de Argentina, Chile y Brasil a fin de presentar una serie de estrategias y herramientas didácticas para el trabajo en el aula. Luego de las reformas curriculares que introdujeron estos temas en las aulas, la autora considera necesario recurrir a una perspectiva comparada, entendida no solo como una estrategia pedagógica que resulta de gran utilidad a la hora de comprender el devenir de los procesos y sus anclajes particulares, sino también como herramienta problematizadora para pensarnos desde América Latina. El trabajo

recupera los aportes de la historiografía Latinoamericana para desarrollar propuestas didácticas en las aulas.

Por su parte, Joan Pagés y Jesús Marolla (2018) realizaron un estudio comparado, en este caso, de los currículos de Chile, Argentina y Colombia en torno al tratamiento que se da a la memoria histórica. Se analizaron las narrativas de los materiales curriculares publicados oficialmente y luego se los contrastó. Los autores observaron que los programas de los tres países coinciden en incluir el pasado reciente, así como temas relacionados con los derechos humanos, las dictaduras y la violencia política. No obstante, la inclusión es realizada desde la perspectiva oficial de cada gobierno, sin problematizar los procesos y promoviendo aspectos relacionados con la “reconciliación nacional”. Se prioriza la descripción de los acontecimientos sobre la reflexión, se coloca a los sujetos en posición de víctimas y se evitan las múltiples perspectivas sobre los hechos traumáticos. Los autores sostienen que esta circunstancia impide generar espacios de crítica y de reflexión en torno a los hechos acontecidos, así como las posibilidades de desarrollar una ciudadanía para participar en la protección de los derechos humanos.

Por último, Gonzalo De Amézola y Luis Fernando Cerri (2018) coordinaron el proyecto “Los jóvenes y la historia en el Mercosur” a partir de distintas investigaciones desarrolladas por universidades de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, cuyos datos utilizados se obtuvieron mediante la aplicación de una encuesta de cuarenta y tres ítems, en alumnos de entre 15 y 16 años de edad, y otra dirigida a docentes de esas mismas escuelas, realizada entre agosto de 2012 y mayo de 2013, elaborando una muestra no probabilística sobre los conocimientos históricos y la conciencia histórica, que incluyen las representaciones en torno al pasado reciente, de alumnos y profesores de los países involucrados.

Encontramos un segundo conjunto de investigaciones que hemos reunido a partir de su interés de analizar el carácter controversial, polémico y polifónico (que incluye normativas, currículos, voces de los docentes, estudiantes, familiares, medios de comunicación, etc.) que se presentan en el momento de abordar en las escuelas la última dictadura cívico-militar. Mario Carretero y Marcelo Borrelli (2008) analizaron los principales problemas que plantea la apropiación de los acontecimientos conflictivos del pasado reciente para la enseñanza de la historia en las escuelas en diferentes sociedades (Argentina, Chile y España). Concluyeron que el tratamiento social y escolar de contenidos conflictivos ligados a la historia reciente tiene un carácter diferente en cada comunidad. Esta diferenciación se encuentra mediada por la particular relación que se plantea entre el pasado representado, las condiciones del presente desde el cual se recuerda y la representación sobre el futuro compartido que tiene cada comunidad.

Por su parte, Gonzalo De Amézola (2012) analizó los aportes y relaciones que se establecen entre las políticas públicas de memoria, los diseños curriculares, los manuales escolares y la formación docente en los modos de abordar la historia reciente en las escuelas. Observa que la Ley Nacional de Educación promueve generar en los alumnos “reflexiones y sentimientos democráticos”, pero choca con una tradición escolar arraigada en América Latina que es la de evitar la controversia. El autor sostiene que la “cultura escolar” limita el espectro de memorias de posible circulación en las aulas y las cuales podrían ponerse en controversia. Al no producirse la reflexión y el debate de ideas la consecuencia no deseada es contribuir a una mirada superficial y a la convicción simplista de que recordar los hechos traumáticos del pasado garantiza “no repetirlos”.

En su investigación, María Paula González (2014) analizó las narrativas de las memorias de la última dictadura cívico-militar en la Argentina (los aportes del Nunca Más, de los organismos de derechos humanos y de la historiografía), las normativas educativas (leyes nacionales, de la Provincia de Buenos Aires y efemérides) y las prácticas escolares y docentes. La autora sostiene que la enseñanza de la historia reciente en las escuelas resulta de un particular cruce de diversas tensiones existentes: el carácter cercano del tema que se enseña, la existencia en el espacio público de diversas memorias en conflicto, el pasado inconcluso que aún se encuentra vigente en las luchas por la memoria y en los procesos judiciales abiertos, por la naturaleza traumática de los hechos que se enseñan y las cuestiones éticas que se ponen en juego y porque las escuelas privilegian la memoria y el recuerdo por sobre las explicaciones históricas.

Encontramos un tercer conjunto de investigaciones que hemos reunido por su interés en abordar el análisis de las nuevas formas de construcción de la ciudadanía, los modos de comprenderla, enseñarla y practicarla en las escuelas secundarias a partir de los cambios producidos por la obligatoriedad y la masificación del nivel medio y por la consolidación de normativas y políticas públicas de promoción de derechos en los jóvenes cuya concreción se da en el espacio escolar, como la Ley de Educación Nacional, la Educación Sexual Integral, la promoción de la participación política estudiantil, la construcción de la convivencia escolar, entre otras. Este conjunto de investigaciones recupera un trabajo de Pedro Núñez y Sebastián Fuentes (2015) que desarrolla un estado del arte sobre esta temática. En dicho trabajo se estudian las tendencias de la investigación social en Argentina en el período 2002-2012 en temas sobre la construcción de la ciudadanía en jóvenes de escuelas secundarias. Los autores dieron a conocer las principales investigaciones que se desarrollaron en estos años y presentaron las claves de los análisis predominantes, las temáticas más abordadas, y las perspectivas desarrolladas, las cuales fueron agrupadas en cuatro áreas temáticas: las prácticas políticas de los actores educativos; las corporalidades, el género y las sexualidades;

la transmisión del pasado y la idea de nación; los procesos de convivencia escolar y la presencia de violencias en la escuela. Se destacan investigaciones que han puesto su interés en conocer al movimiento estudiantil de las escuelas secundarias, su historia, sus demandas, los discursos predominantes, las formas de organización que desarrollan, las tomas de colegios, etc. (Enrique 2010, Manzano 2010, Falconi Beltrán 2011, Larrondo 2011). Se destaca otro conjunto de investigaciones que está conformado por estudios que focalizan su atención en las configuraciones políticas construidas en las instituciones escolares: analizan las relaciones entre las formas de participación estudiantil con las tradiciones políticas existentes en las instituciones educativas. Examinaron la emergencia de los reclamos de justicia, los reclamos por una mejor infraestructura, por viandas en el espacio escolar y las nuevas dinámicas de las asambleas estudiantiles (FLACSO 2008, Batallán 2009, Nuñez 2010). Otro conjunto de investigaciones centró su análisis sobre el género y sexualidades y su ingreso al espacio escolar y al imaginario y a las prácticas de los jóvenes escolarizados: se analizaron los modos de transitar las maternidades adolescentes en el espacio escolar, el rol de la escuela, las orientaciones curriculares, las perspectivas de los jóvenes, el impacto de la sanción de leyes como la de matrimonio igualitario y la emergencia de nuevas identidades en el espacio escolar (Gogna 2005, Baez y Díaz Villa 2007, Fainsod 2008, Baez 2011, Elizalde 2012).

Encontramos un cuarto conjunto de investigaciones que hemos reunido por su interés, en conocer los modos de abordar en las aulas de la Provincia de Buenos Aires la enseñanza del pasado reciente a partir de los cambios producidos en los diseños curriculares, las conmemoraciones escolares y las políticas públicas en Educación y Memoria. Gonzalo de Amézola, Matilde Carlos, Emilce Geoghegan (2006) analizaron el estado de la enseñanza de la historia reciente en escuelas del conglomerado urbano del Gran Buenos Aires, en particular, en instituciones ubicadas en los partidos de Morón, Hurlingham y Ensenada, realizando encuestas y entrevistas a docentes de esas instituciones. Advierten las dificultades que plantea la transmisión y la memoria entre generaciones, que la transmisión (que no es repetición) es un proceso activo por parte del sujeto cognoscente, que la escuela no solo debe transmitir los hechos del pasado, sino, al mismo tiempo aportar en construir subjetividad habilitando a que el sujeto descubra qué puede hacer con ello. En esta investigación se observaron los siguientes problemas en torno a la enseñanza de la historia reciente en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires: una diversificación de contenidos de amplio alcance, orientados sólo por la selección personal e individual de cada docente producto de su aislamiento y soledad en que se encuentran y por la falta de espacios de

discusión y actualización sistemáticos²⁰, los docentes manifiestan que cuentan con escaso tiempo en su disciplina para desarrollar y profundizar estos temas, que los estudiantes no cuentan con contenidos mínimos de Historia Argentina, que existe un alto índice de ausentismo entre los estudiantes lo que agrega serias dificultades en el aprendizaje, y la existencia de “memorias en conflictos” en las comunidades educativas donde se encuentran insertas las escuelas. Los autores sostienen que lo que ocurre en las aulas no es el reflejo de los programas oficiales sino el producto de aquello que los maestros y profesores moldean con su experiencia profesional, sus saberes, sus vivencias, sus memorias, el contexto social e institucional en que se desenvuelven.

La investigación de Valeria Morras (2012) analizó los modos en que han operado en las escuelas secundarias la transmisión de la memoria colectiva, teniendo en cuenta las prácticas docentes, los actos escolares y la enseñanza de historia. Los datos de esta investigación se obtuvieron de los registros que pertenecen a los alumnos de las escuelas públicas de la ciudad de La Plata y Berisso durante el 2007-2009. Se observa que el relato de la dictadura que se construyó en la escuela se presenta como un catálogo de aberraciones, con el énfasis puesto en el horror y en la violación a los derechos humanos, sin que tuviese una correspondiente explicación histórica o política, que muchos docentes, al centrarse en recordar y trabajar en el “qué pasó” hicieron hincapié en la dualidad de militares/malos y víctimas/buenas sin lograr posibilitar el acceso a una reconstrucción explicativa e histórica del pasado.

La investigación de Viviana Pappier (2016) analizó las prácticas escolares en torno a la enseñanza y aprendizaje de la última dictadura en las clases de Historia de las escuelas secundarias públicas de la ciudad de la Plata. Se analizaron normativas escolares, se entrevistaron a profesores y estudiantes y se observaron prácticas áulicas. Se observa que el contexto político y social de promoción de políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos resulta favorable (aunque no garantiza) la enseñanza del pasado reciente en las aulas, que las prácticas áulicas son plurales y esta diversidad la producen los sujetos educativos que traducen y resignifican el pasado reciente en las escuelas, desde las subjetividades de alumnos y docentes. Que los elementos individuales y contextuales (experiencias individuales y colectivas sucedidas en el espacio de la ciudad de La Plata) se entretejen con las prácticas de enseñanza. Que el aprendizaje del pasado reciente se

²⁰ Recordemos que esta investigación fue realizada en 2006, aún no se habían implementado las distintas políticas públicas de Educación, Memoria y Derechos Humanos: en el año 2006 el Programa Jóvenes y Memoria tenía aún un desarrollo incipiente, los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires (2008) que promueve orientaciones sobre la enseñanza del pasado reciente son posteriores a esta investigación, la Red Nacional de Educación y Memoria fue creada en 2009, el Área de Derechos Humanos y Pedagogía de Memoria del INFD fue creado en el 2013, etc.

construye, reelabora, crea y reinventa en cada escuela de un modo diferente al de las prescripciones curriculares y los saberes historiográficos.

La investigación de Martín Legarralde (2018) analizó la transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires durante el período 2008-2013, incluyendo especialmente a escuelas que participaron del Programa Jóvenes y Memoria organizado por la Comisión Provincial por la Memoria. Examinó cómo se produce la transmisión de memorias en la trama compleja de disputas por los sentidos del pasado y atendiendo al peso que pueden tener las características de la escuela y las distintas situaciones de transmisión que se producen, tales como actos escolares, clases, programas especiales, visitas a sitios de memoria, etc. Se observó que la mayor incidencia en la temática de la última dictadura militar en el ámbito escolar no es el currículum, sino las efemérides y los programas especiales. Que la circulación de las memorias, las tomas de posición sobre el pasado y las representaciones sobre la dictadura portan valores, tensiones y disputas que exceden largamente el ámbito de la enseñanza regulada y curricularizada de los contenidos de Historia. Atendiendo las situaciones de transmisión y al espacio escolar para la producción de sentidos sobre el pasado, estableció una tipología posible de transmisión (transmisión fallida, transmisión conservadora, transmisión neutral y transmisión productiva).

María Cristina Garriga, Valeria Morras y Viviana Pappier (2018) realizaron un estudio cuantitativo “La conciencia histórica en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires”, donde se indagaron a jóvenes estudiantes de la Provincia de Buenos Aires sobre el valor de la historia y su sentido, y los vínculos que se pueden establecer entre el presente que viven, las interpretaciones que realizan del pasado y cómo piensan el (su) futuro. Los datos seleccionados corresponden a las diversas escuelas públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires, localizadas en las ciudades de La Plata, Quilmes, General Sarmiento y Mar del Plata. En la investigación se observa que una mayoría de jóvenes valoran el conocimiento histórico al considerarlo de importancia para la comprensión del presente. En menor medida consideran de importancia al conocimiento histórico para el conocimiento del pasado, y en un peso aún menor, consideran de importancia al conocimiento histórico en sus posibilidades de orientación para el (su) futuro. Los jóvenes logran evidenciar ciertas relaciones entre pasado, presente, futuro. Sobre las expectativas sobre el futuro, los jóvenes afirman la continuidad de una vida no “pacífica”, poco ligada a la “prosperidad y la riqueza” y “agitada por problemas entre ricos y pobres y conflictos políticos”, una expectativa de un futuro donde se agraven los problemas ambientales y se afiance la vida democrática. Llama la atención que las expectativas para el futuro de los jóvenes sobre su vida privada son optimistas, disociándose con lo que imaginan para el país.

El último conjunto de investigaciones la hemos reunido por su interés en conocer y analizar el funcionamiento del Programa Jóvenes y Memoria en distintas provincias argentinas. La investigación de Martín Legarralde y Sandra Raggio (2009) realizó una investigación cuantitativa para conocer cómo se vinculan las nuevas generaciones con el pasado reciente y cómo los jóvenes producen nuevos relatos sobre el pasado. Se realizaron 1.759 entrevistas estructuradas a estudiantes de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires participantes del Programa Jóvenes y Memoria. Arrojando como conclusión que: 1-) La escuela es un lugar relevante como agente/vector de memoria; 2-) La existencia de la pluralidad de narrativas y/o conflictos sobre el pasado y la participación activa por parte de los jóvenes en ese proceso; 3-) Las dificultades en la transmisión de las experiencias pasadas para superar el tabú que aún pesa sobre los relatos de la violencia política de los '70.

De dicha investigación se observó que:

(...) el 43,4% de los alumnos indicó que discutió alguna vez con un profesor sobre la dictadura, y el 9,24% señaló que discute frecuentemente con sus profesores sobre el tema. Lo cual estaría indicando que un buen porcentaje no solo percibe la pluralidad, sino también la disputa entre las diferentes memorias e intervienen activamente en ella. Estas sugestivas evidencias de los conflictos implicados en el abordaje del pasado reciente, fortalecen nuestra idea de que la transmisión de la memoria sobre la última dictadura en la escuela no puede analizarse sólo con referencia a la enseñanza de la historia. (...) La construcción de sentidos sobre el pasado forma parte de procesos más generales de transmisión que se dan a escala de la institución escolar y no sólo de una asignatura. El 45,7% de los 617 alumnos encuestados en 2009 manifiesta haber trabajado sobre la temática en la escuela, más allá de la materia curricular Historia.²¹

Gabriela González y Carlos Salamanca (2018) realizaron un informe de sistematización cuantitativa y cualitativa del Programa Jóvenes y Memoria en la ciudad de Rosario²² durante el periodo 2013-2016 que consistió en registrar las propuestas de

²¹ RAGGIO, LAGARRALDE (2010). Entre la historia y la memoria. *En revista Puentes N°28. Pasado reciente y nuevas generaciones*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.

²² La experiencia de "Jóvenes y Memoria Rosario" se llevó a cabo desde el Museo de la Memoria Rosario. El presente informe es parte de una propuesta basada en una relación colaborativa entre el Programa Espacios, Políticas y Sociedades del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario y el Departamento de Articulación Territorial del Museo, en torno a una investigación conjunta sobre los vínculos entre la memoria como práctica social, colectiva y transformadora y el espacio como un componente central y activo de lo social. Según el informe 2021 de la Comisión Provincial de la Memoria el Programa Jóvenes y Memoria se encuentra activo en la Provincia de Santa Fe.

investigación que se desarrollan en los proyectos del Programa, la cantidad de participantes en cada convocatoria, las producciones grupales realizadas, las instituciones con las que se articuló la propuesta del Programa (organismos públicos, universidad, organizaciones sociales) y las actividades realizadas en el transcurso del Programa (encuentros, capacitaciones, presentación de proyectos, etc.). Se realizaron reuniones grupales e individuales con los participantes, se sistematizó los temas abordados, la bibliografía y las fuentes documentales utilizadas en los encuentros y capacitaciones y se analizó el documento “Bases para la participación”²³ y las distintas etapas de desarrollo del Programa. Se observó que, a diferencia de la propuesta inicial formulada por la Comisión Provincial de la Memoria, las actividades del Programa en la experiencia de Rosario, fueron realizadas por fuera de la escuela y del barrio al que pertenecen los participantes. El Programa fue impulsado desde la articulación de organizaciones sociales e institucionales estatales (principalmente desde los Centros de Convivencia Social) con trabajadores del estado y estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario, anclándose en los barrios de mayor vulnerabilidad social de la ciudad de Rosario. El informe sostiene que se observó un aspecto común y sobresaliente en todas las producciones:

(...) la remarcación de la identidad de los jóvenes de barrios populares en contraposición a una mirada que manifiestan como estigmatizante, acentuada fuertemente desde los medios de comunicación y vivenciada por medio de la persecución y violencia policial. En este punto la relación pasado-presente aparece, la más de las veces, desdibujada, forzada por la relación entre la violencia ejercida por el Estado durante la última dictadura contra la “juventud” y la violencia policial en el presente. En este sentido, las producciones nos permiten entrever, más que la falta de una comprensión en términos de proceso entre el pasado y el presente, la necesidad de problematizar los vínculos de continuidad y ruptura con nuestra propia historia en clave generacional e histórico-política. El Programa, adquiere en este campo, un potencial enorme, en la medida en que permite visibilizar estas cuestiones, ponerlas a debatir entre los jóvenes y generar espacios de reflexión y acción en pos de ello. (...) Las investigaciones devienen de este modo en una instancia por sí misma de aprendizaje con otros (pares y coordinadores), visible por medio de la búsqueda de información, las preguntas en torno a temas relacionados con las memorias del pasado, su intento de vinculación con el presente, con la historia de los barrios de

²³ El documento “Bases para la participación” es el escrito principal desde el cual se comunica la propuesta del Programa cada año. Se publica en la página web del Programa Jóvenes y Memoria para dar a conocer los fundamentos de cada convocatoria. Este documento se renueva cada año y allí aparecen los objetivos, temas, cronograma anual de actividades, pautas para la investigación y presentación de proyectos, criterios de evaluación, etc.

donde provienen los jóvenes, y la elección de formatos específicos para la transmisión de lo investigado²⁴.

Esta investigación concluye que el Programa Jóvenes y Memoria logra sintetizar el vínculo entre sujetos, territorios, organizaciones sociales e instituciones estatales. Las participaciones en el Programa cambian estos vínculos y las percepciones que se tienen de los territorios, habilitando que se reforzara u otorgara una nueva dimensión a las formas de pensar, vivir y habitar la ciudad. Ha permitido a los jóvenes recuperar o instalar una mirada política acerca de los territorios, sorteando la dicotomía entre centro y periferia y suspendiendo la segregación espacial que confina a los jóvenes a los barrios, impidiéndoles el acceso al espacio público y limitando sus espacios de sociabilidad y sus horizontes de vida a esos territorios.

Tamara Liponetzky, (2018) analizó el funcionamiento del Programa Jóvenes y Memoria en la Provincia de Córdoba²⁵ impulsados desde el espacio para la memoria Campo de la Ribera²⁶. Se analizaron producciones audiovisuales realizadas en el Programa Jóvenes y Memoria durante los años 2011, 2012 y el 2014 en tres establecimientos educativos de Córdoba, con la particularidad de que dos de las tres escuelas se encuentran cercanas geográficamente a dos ex centros clandestinos de detención, tortura y exterminio, como son La Perla y Campo la Ribera y la tercera escuela es de gestión privada y laica, ubicada en una zona residencial de la ciudad de Córdoba. Se analizó cómo el territorio²⁷ influye en la conformación de una postura enunciativa. La autora sostiene que el hecho de contar desde “nuestro lugar”, desde el espacio que uno habita, vincula la construcción identitaria con la pertenencia territorial como un componente fundamental. Los contextos diversos, el modo de ser y estar en el tiempo transitan y atraviesan las memorias seleccionadas que serán

²⁴ -GONZÁLEZ G, SALAMNACA C (2018) Memorias y territorios: dispositivos para la participación activa desde la experiencia del programa Jóvenes y Memoria. Departamento de Articulación Territorial, Museo de la Memoria. Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Argentina. Pág. 29

²⁵ -En el año 2011 la ciudad de Córdoba se sumó al proyecto del Programa Jóvenes y Memoria por medio de la gestión y coordinación general del Espacio para la Memoria Campo de la Ribera. Según el informe 2021 de la Comisión Provincial de la Memoria el Programa se encuentra activo en la Provincia de Córdoba.

²⁶ -El “Campo de la Ribera” ubicado en el sudeste de la Ciudad de Córdoba, fue entre diciembre de 1975 y mediados de 1978 uno de los centros clandestinos de detención, tortura y exterminio más importantes de la provincia, por el que pasaron alrededor de 4000 personas, utilizado como base operativa del “Comando Libertadores de América”. En el año 2010 se inauguró el Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los DDHH Campo de la Ribera, conquistado gracias a la lucha y organización de instituciones, organismos de DDHH, vecinos/as, organizaciones barriales nucleados en la Red Social de la Quinta. Allí se encuentra ubicada la sede del Programa Jóvenes y Memoria.

²⁷ -La zona del Campo de la Ribera no solo tiene significaciones sociales sobre lo sucedido durante la última dictadura cívico-militar, actualmente se denomina a la zona “seccional quinta” de la ciudad de Córdoba y comprende grandes barriadas populares situándose como un espacio de segregación, marginación, discriminación y represión estatal.

narradas. En esta investigación se observa que las producciones analizadas tienen aspectos comunes, que los alumnos de sectores sociales diferentes, de distintas zonas de la ciudad y con problemáticas diversas, seleccionan temas similares para realizar su producción, que el Programa Jóvenes y Memoria como plataforma recorta ciertos aspectos, temáticas comunes, pero habilita diferencias desde el plano de la enunciación.

En cada grupo, los alumnos eligen sus modos de narrar de acuerdo a lo que identifican como sus problemáticas, sus testimonios cercanos, su entorno, su música, sus marcos referenciales y culturales. Cada cronotopo, diverso, se pone en discurso dando cuenta de sus particularidades. En el análisis hemos reflejado las diferencias desde lo territorial, socioeconómico, político y cómo todo esto se observa en lo discursivo. La temática de la memoria, aludida o eludida, está presente en todos los trabajos refiriendo al tiempo de la dictadura o sino pensando como ciertas situaciones de desigualdad, de cercenamiento de derechos tiene su origen en las desigualdades de ayer y que un rescate de la memoria se asienta en una perspectiva de derecho en la actualidad²⁸.

Laura Arese (2019) indagó sobre el funcionamiento del Programa Jóvenes y Memoria desde las experiencias llevadas adelante en el Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Campo de la Ribera, Córdoba, con el objetivo de conocer el modo en que el Programa introduce en los jóvenes la interrogación filosófica, especialmente a través del trabajo con testimonios realizados en los proyectos del Programa.²⁹ La investigación se referirá a las problemáticas que surgen de modo recurrente en el curso de la investigación en el grupo de jóvenes, focalizándose en la riqueza y complejidades que presenta el trabajo con las entrevistas y testimonios. Se examinaron algunas experiencias-caso que resultan ilustrativas de un conjunto de registros realizados con el objetivo de identificar las opciones pedagógicas que presentan especial potencial filosófico,

²⁸ -LIPONETZKY, Tamara (2018) "Temporalidades juveniles, territorio y memoria" en: Colección Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates. Grupo Editor Universitario. CLACSO. Pág.53.

²⁹ -Las experiencias que se recuperan en la investigación de Arese se desarrollaron en el seno de un proyecto de extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, que nace en el año 2012 con el objetivo de colaborar, a partir de una demanda de la institución, con el Área de Pedagogía del Espacio Campo de la Ribera. La tarea central de este equipo universitario consistió en acompañar, supervisar, registrar y analizar los procesos pedagógicos de los grupos de jóvenes y docentes participantes de esta versión local del Programa Jóvenes y Memoria. Este acompañamiento se desarrolló desde 2012 a 2015 y consistió en asignar un practicante extensionista perteneciente al equipo del Universidad Nacional de Córdoba a los docentes coordinadores de los proyectos del Programa, se participó de los encuentros presenciales de formación de los docentes y de las jornadas de trabajo a las que concurrieron los jóvenes y se realizaron entrevistas abiertas a al menos un joven y un docente de todos los grupos participantes en los años 2012, 2013 y 2015. Estas actividades constituyeron los insumos de la investigación que se presenta.

en relación a la compleja tarea de transmisión del pasado reciente. En esta investigación se caracteriza al Programa:

El Programa ofrece instancias de capacitación teórica, orientación, reflexión y acompañamiento pedagógico en torno al trayecto de investigación a lo largo de un período lectivo aproximadamente. Durante el curso de ese año se realizan además encuentros de integración y formación con los jóvenes. La principal apuesta del Programa es la construcción de protagonismo juvenil. Bajo la orientación del adulto coordinador del grupo, los jóvenes deben construir una pregunta y desarrollar y ejecutar un plan de trabajo. Esto implica una aproximación a las metodologías de la investigación de las ciencias sociales: entrevistas, búsqueda y análisis de documentos, lectura de bibliografía especializada, etc. Como cierre del trayecto, los y las jóvenes elaboran una producción en un formato comunicativo a elección (breves audiovisuales, obras de teatro, canciones, revistas, mural, etc.) en donde expresan los resultados de la experiencia y aquello que les resultó especialmente significativo o importante de transmitir a su comunidad y el resto de los y las jóvenes. Las producciones se presentan a fin de año en un encuentro que reúne a todos los grupos participantes.³⁰

En esta investigación se observa que el Programa promueve dentro de las aulas interrogaciones y búsquedas que conducen potencialmente al corazón de algunos de los más arduos debates filosóficos contemporáneos, en este caso, en el campo de la memoria y los derechos humanos. Que el Programa abre caminos que, por momentos, pueden constituirse en espacios de reflexión filosófica con gran potencialidad pedagógica. Que la reflexión filosófica depende de quienes acompañan el proceso de investigación (docentes, practicantes extensionistas u orientadores de El Campo de la Ribera). Que será tarea del docente o acompañantes, detectar, explicitar y profundizar por la vía disciplinar aquella dimensión filosófica de los interrogantes, proveyendo de las herramientas y orientaciones que permitan iniciar, desde este genuino punto de partida, una indagación propiamente filosófica:

mientras que las condiciones “artificiales” que impone el aula a la indagación filosófica, producen que, por lo general, partamos de un tópico abstracto para luego mirar a nuestro alrededor y encontrar problemas o situaciones que actualicen o concreten esas preguntas, acá el movimiento es inverso. Nos encontramos con un problema concreto y corre por nuestra cuenta dar con su dimensión filosófica y buscar

³⁰ ARECE, Laura (2018) Testimonios, filosofía y escuelas. Reflexiones a partir del programa educativo "Jóvenes y Memoria-Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) Pág. 71

alternativas de abordaje en caminos que comportan cierta abstracción, abstracción que se aleja a la lógica pragmática que rige el contexto en el que el problema se formula originariamente.³¹

Esta investigación concluye que el Programa Jóvenes y Memoria al trabajar con problemas filosóficos vinculados a la particularidad de nuestra historia reciente y a los debates políticos de nuestra comunidad, que son temas todavía “no masticados y digeridos” por la academia, se corresponde con la oportunidad nada despreciable de que el trabajo de filosófico en la escuela emprenda un camino propio y no necesariamente a la saga de la investigación filosófica académica.

Observamos en este Estado de Arte numerosas investigaciones que han analizado desde diferentes aristas el abordaje educativo de la última dictadura cívico-militar, la enseñanza de los derechos humanos y la construcción de la ciudadana en las escuelas secundarias de la región, de la Argentina y de la provincia de Buenos Aires y la existencia de una preocupación que es común: la preocupación en vincular la enseñanza de los derechos humanos con la producción de habilidades críticas y reflexivas: se ha afirmado que la falta de controversia en la enseñanza de los derechos humanos contribuye a desarrollar una mirada superficial y simplista de los hechos que se estudian. Que ante las “memorias en conflicto” es necesario desarrollar espacios de crítica y reflexión que colaboren en la comprensión crítica del pasado y del presente. Que la transmisión de los hechos del pasado debe aportar a construir una nueva subjetividad donde el sujeto descubra qué puede hacer con ese pasado que se estudia. Que el abordaje educativo de la última dictadura cívico-militar logra ser significativo cuando se desarrolla en prácticas escolares plurales producidas por sujetos educativos que portan y ponen en valor experiencias individuales y contextuales. Que la enseñanza del pasado debe permitir que los jóvenes logren evidenciar ciertas relaciones entre pasado, el presente y el (su) futuro. Que las nuevas problemáticas vinculadas al género, las sexualidades y los modos de transitar las maternidades han ingresado al espacio escolar para ser abordadas desde una perspectiva crítica, etc. En cuanto a las investigaciones producidas en relación al Programa Jóvenes y Memoria se ha afirmado que es una experiencia educativa que pone en valor la pluralidad y las controversias en el abordaje educativo del pasado reciente. Que los jóvenes participan activamente en la construcción de narrativas sobre el pasado que se recuerda. Que se promueve vincular temas del pasado con temas del presente. Que permite desarrollar espacios de reflexión, acción, e instancias de aprendizaje con otros (pares y coordinadores), que las preguntas sobre temas relacionados con las memorias y los derechos humanos, y la búsqueda de información promueve, en

³¹ Ídem Pág. 77.

ocasiones, la interrogación filosófica. Que los proyectos desarrollados en el Programa permiten que existan diferencias desde el plano de la enunciación cuando las problemáticas son resignificadas desde el entorno local y sus marcos referenciales culturales, que los jóvenes logran recuperar o instalar una mirada política acerca de los territorios en los que habitan.

Estas investigaciones han analizado la producción de habilidades críticas y reflexivas desde el abordaje educativo de temas vinculados a la memoria y los derechos humanos en el espacio escolar, entre ellas, la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria. De esta manera, consideramos pertinentes los objetivos de esta tesis de maestría que busca conocer y analizar la propuesta educativa del Programa Jóvenes y Memoria de producir sentido crítico desde la memoria y los derechos humanos y conocer el repertorio de acciones que desarrollan durante los procesos de implementación de su propuesta en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires entre los años 2018-2020.

Capítulo 2 -Abordaje teórico

La Teoría Crítica es una corriente de pensamiento proveniente de la Escuela de Frankfurt. Los trabajos de Adorno, Benjamín, Marcuse, Habermas, entre otros, sostienen la necesidad de crear una sociedad más justa realizando necesarias transformaciones políticas, económicas y culturales. Estos objetivos solo pueden alcanzarse mediante la emancipación, proceso por el cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos capaces de transformar el mundo. Recibe el nombre de Teoría Crítica ya que entienden a la emancipación como la toma de conciencia que problematiza y cuestiona las relaciones sociales existentes. Las Pedagogías Críticas es una corriente pedagógica que se propone aplicar estos principios en la educación: interroga a la educación formal en su rol reproductor de las injusticias sociales, rechaza la idea de que el conocimiento es políticamente neutral y argumenta que la enseñanza es un acto inherentemente político, cuestiona las relaciones y estructuras de poder dentro y fuera de las instituciones educativas. Entiende que el currículum es un dispositivo de poder y sostiene que las prácticas educativas tienen que estar dirigidas para posibilitar la emancipación de los sujetos a través de la toma de conciencia y su capacidad transformadora (Giroux 1992, Magendzo 2003, Rigal 2011).

La Educación en Derechos Humanos está muy ligada a los principios de las Pedagogías Críticas. Con el objetivo de empoderar a las personas como sujetos de derechos, analiza y cuestiona a las instituciones educativas y promueve en los diseños curriculares el conocimiento de los derechos humanos y su problematización y reflexión desde situaciones donde se produce la vulneración a los derechos. La Educación en Derechos Humanos no puede funcionar en espacios institucionales regidos por relaciones verticales y autoritarias, por el contrario, propicia la participación, el diálogo y el aprendizaje independiente entre los estudiantes. La Educación en Derechos Humanos tiene un rol fundamental en cuanto hacer una contribución crítica a la prevención en las violaciones a los derechos humanos, estimulando a las personas a participar de manera efectiva en la sociedad, como miembros activos, informados, críticos y responsables. Promueve el conocimiento crítico para la acción y para la defensa de los derechos humanos y el fortalecimiento de las democracias (Magendzo 2003).

Este capítulo tiene el objetivo de reconstruir los principales aportes teóricos que nos pueden ofrecer las Pedagogías Críticas y la Educación en Derechos Humanos para entender el concepto de sentido crítico que propone desarrollar el Programa Jóvenes y Memoria en su propuesta educativa. En el último apartado se incorpora elementos epistemológicos para desarrollar el trabajo de campo.

Luego de realizar un extenso recorrido bibliográfico hemos identificado los siguientes núcleos de análisis:

- Aportes teóricos de las Pedagogías Críticas sobre la producción de sentido crítico: instituciones educativas, conocimiento crítico, sujetos críticos y sujetos históricos.
- Aportes teóricos de la Educación en Derechos Humanos sobre la producción de sentido crítico: Memoria y abordaje educativo de la última dictadura cívico-militar, Modelo Problematizador y Pedagogía Controversial.

2.1 Aportes teóricos de las Pedagogías Críticas sobre la producción de sentido crítico: instituciones educativas, conocimiento crítico, sujetos críticos y sujetos históricos.

-Las Pedagogías Críticas y las instituciones educativas: Luis Rigal sostiene que las Pedagogías Críticas entiende a la educación bajo el propósito de la búsqueda constante de desarrollar en los sujetos su autonomía de pensamiento y de acción, envuelta en un triple esfuerzo: la producción de sentido crítico, la producción de una praxis emancipadora que implica el develamiento de relaciones de dominación³²; y la conformación de una ciudadanía democrática. El pensamiento crítico promueve el cuestionamiento al pensamiento hegemónico, logrando diferenciar lo verdadero de lo falso, lo esencial de lo accesorio, poniendo en duda las “verdades” establecidas. Desde las Pedagogías Críticas se busca crear un contrasentido al pesimismo más oscuro, realizando preguntas a lo dado, cuestionando las injusticias, luchando contra la desigualdad y proyectando utopías de cambio. Se propone construir conocimiento en el mismo momento en que el sujeto epistémico y político construye un (su) nuevo mundo, valorando el conocimiento local, los saberes que emergen de la experiencia y de la práctica social como contrasentido epistémico al saber preestablecido, estandarizado y burocratizante (Rigal 2011). ¿Cuáles son las prácticas educativas que las Pedagogías Críticas deben promover en las instituciones educativas? El autor sostiene que los saberes que circulan en las instituciones educativas deben dialogarse/negociarse en el

³² -Gramsci introduce la noción de *filosofía de la praxis* no como un “sistema” de pensamiento, sino como una “concepción del mundo” cuya difusión en las grandes masas tendrá un efecto de verdadero cambio civilizatorio al desarrollar el máximo el refinamiento crítico. En palabras del autor:

La filosofía de la praxis, por el contrario, no tiende a resolver pacíficamente las contradicciones existente en la historia y en la sociedad, incluso es la teoría de tales contradicciones; no es el instrumento de gobierno de grupos dominantes para obtener el consenso y ejercer la hegemonía sobre clases subalternas; es la expresión de estas clases subalternas que quieren educarse así mismas en el arte de gobierno y que tienen interés en conocer todas las verdades, incluso las desagradables, y evitar los engaños (imposibles) de la clase superior y tanto más de sí mismas. Citado en Campione, Daniel (2007) Para leer a Gramsci. Ediciones CCC. Buenos Aires. Pag 68

marco de las relaciones de poder existente en dichas instituciones, que se debe poner énfasis en el diálogo y en la naturaleza argumentativa de la razón, que nos llevará inexorablemente, a pensar en una “producción colectiva de saberes”. Por lo tanto, el autor entiende a lo grupal como instancia productora de conocimiento dentro de un modelo democrático que propone la participación activa de sus miembros, ensamblada de modo tal que favorezca el crecimiento de su autonomía. (Rigal 2011) Para llevar adelante propuestas educativas basadas en las Pedagogías Críticas, es preciso que las instituciones educativas sean críticas y democráticas. No hay posibilidad sólida de formar lo crítico y lo democrático si las escuelas no poseen estos rasgos. La responsabilidad de las Pedagogías Críticas dentro de las instituciones educativas es generar en los jóvenes una preocupación humanista, pensamiento crítico y participación ciudadana, articulándose en un paradigma igualitario y emancipador. A través del diálogo y la participación de los sujetos educativos se espera crear un espacio donde sea posible la expresión colectiva de los saberes, pensamientos, e interrogantes de los actores educativos. Se espera que la escuela socialice los valores y las prácticas de la democracia en los ámbitos institucionales cotidianos y que faciliten la participación activa, crítica y creativa de sus miembros. Se busca promover la autonomía protagónica de educadores y educandos en el pensamiento crítico y en la búsqueda de una ruptura con los sistemas de razonamiento dominantes. Las instituciones educativas tienen la posibilidad de conformar un espacio crítico donde se desarrollen prácticas democráticas, incluyendo la participación de los diversos actores en la toma de decisiones y la autonomía protagónica de los educadores y educandos, que sea un lugar público de encuentro y debate, entre individuos autónomos y críticos, en búsqueda de un bien común (Rigal 2007).

-Las Pedagogías Críticas y la producción de conocimiento crítico: Uno de los elementos fundamentales para desarrollar sentido crítico es la producción de conocimiento ¿Qué entienden las Pedagogías Críticas por producción de conocimiento crítico? ¿Cuáles son las prácticas educativas que habilitan la posibilidad de producir conocimiento crítico? ¿Cuáles son los fundamentos y las fuentes epistemológicas desde las cuales se produce el conocimiento crítico? Daniel Suárez propone (siguiendo a Boaventura de Souza Santos) una renovación teórica y metodológica, y de los supuestos y las estrategias con los que vino funcionando la tradición crítica en ciencias sociales. Una revisión con arreglo a una “concepción pragmática de saber”, una “epistemología pragmática” que reformule los términos a partir de los cuales la producción de conocimiento adquiere validez y legitimidad. Para ello es preciso deconstruir, descartar y reemplazar la “racionalidad indolente, perezosa” que se considera única, exclusiva, y que no se ejercita lo suficiente como para mirar la riqueza y diversidad epistemológica y cultural del mundo. Esta racionalidad sentencia que el único conocimiento riguroso es el científico, y de esta manera invisibiliza muchas experiencias,

saberes y sujetos sociales. Los desacredita como opciones legítimas, los relega al lugar de la ignorancia y del sentido común, a la mera opinión y al prejuicio. Junto con el “desperdicio de la experiencia social” se desperdician saberes y sujetos que podrían estar colaborando en la comprensión crítica del mundo. Para llevar adelante esta renovación teórica y metodológica, los objetivos y los criterios de validación del conocimiento crítico hay que buscarlos en su encuentro con otras formas de saber y con otras prácticas sociales que también se interrogan por el mundo y el lugar que ocupan las personas en relación al conocimiento, en la capacidad para entrar en diálogo y traducir en nuevos términos la diversidad epistemológica del mundo social. Se debe reconciliar la ciencia con el sentido común y reencontrarse con las comprensiones e interpretaciones sociales que elaboran, ponen a jugar, evalúan y recrean la gente del común, con el objetivo de orientarse hacia la intervención práctica del mundo social.

De acuerdo con esta “epistemología pragmática”, entonces, la tradición crítica debe dejar de desperdiciar experiencias, saberes y sujetos sociales, si pretende contribuir a la transformación de las situaciones de injusticia que denuncia. Muy por el contrario, debe empeñarse en tornarlos existentes, visibles, comprensibles, interpretables, para poder conversar con ellos, para aprender de ellos y para participar junto con ellos en la construcción coparticipada de una “nueva configuración de conocimientos críticos para el cambio”, que reemplace las verdades de hierro del conocimiento crítico unívoco y cierto construido a la sombra de la racionalidad indolente. Pero para hacerlo deberá tomar conciencia de que, en tanto forma de saber y comunidad de prácticas y discursos, forma parte de una ecología más amplia de saberes en la que el conocimiento científico es uno entre otros y puede dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbano marginales, con el saber campesino, con el saber de los “prácticos”.³³

En palabras de Boaventura de Souza Santos:

No se trata de “descredibilizar” las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista “anti-ciencia”: nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura, sino como parte de una ecología más amplia de saberes. (...) Estamos en contra de las jerarquías abstractas de conocimientos, de las monoculturas que dicen, por principio, “la ciencia es la única,

³³ -Suárez, Daniel, (2008), “La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía”, en: Revista Novedades Educativas, Año 20, N° 209. Buenos Aires. Pág. 6

no hay otros saberes”. Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad: la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce³⁴.

¿De qué manera el sentido común, el saber popular, el saber de los prácticos, se puede transformar en sentido crítico? ¿Cuáles son los aportes que puede hacer la educación para que “el saber popular” sea una parte contributiva de la comprensión crítica del mundo? Desde una perspectiva Gramsciana, Luis Rigal define al sentido común como un juicio sin reflexión, como manifestaciones dispersas y contradictorias, como formas de pensar que no respeta ninguna regla de método ni principios lógicos. Es la concepción del mundo más difundida en una época histórica y es absorbida acríticamente por el pueblo, ya que acepta las cosas como son por el sólo hecho de creer que “siempre fueron así”. El sentido común es producto de las relaciones hegemónicas que define los límites de lo lógico, de lo posible y naturaliza el orden social. En la problemática gramsciana está la necesidad de superar el sentido común para adoptar una conciencia crítica y autónoma (de los sectores populares) del mundo. La gran disyuntiva está entre pensar una concepción del mundo impuesta desde afuera (órganos de producción de hegemonía de las clases dominantes) o que los sectores subalternos elaboren una propia concepción del mundo, consciente, crítica, y que sean parte activa de la historia. El sentido común está compuesto no solo por las concepciones de las clases dominantes, sino también, por el conjunto de opiniones y creencias sobre sus propios derechos que circulan entre las masas populares y que se renuevan constantemente bajo el impulso de las condiciones reales de vida y de la confrontación social. En el sentido común anidan elementos de resistencia y confrontación con lo hegemónico. “Los núcleos de buen sentido” son núcleos de contradicciones enraizadas históricamente a partir de las condiciones concretas de existencia que expresan una tensión dialéctica entre los elementos que componen la cultura popular y el pensamiento hegemónico. Estas contradicciones son el punto de partida, la etapa elemental o primitiva que pueden progresar y desembocar hacia “una concepción propia y crítica del mundo de los sectores subalternos”. Luis Rigal considera que el sentido común y los núcleos de buen sentido deben ser el punto de partida de cualquier práctica pedagógica (crítica):

La noción de resistencia como punto de partida de la acción educativa: enfrentar el sentido común no significa enfrentar desde afuera los sentimientos espontáneos de

³⁴ -Santos, Boaventura de Souza (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO

las masas, sino “volver crítica una actividad existente”: la misma experiencia concreta de los sectores populares genera un núcleo de buen sentido en el marco de su sentido común, “por más que este trate de embalsamar, momificar o degenerar” las reacciones sanas que aquel promueve; porque en todo caso la concepción del mundo de las clases dominantes “limita el pensamiento de las masas populares negativamente, sin influirlo de modo positivo”.³⁵

Luis Rigal plantea que el punto de partida de toda práctica pedagógica debe ser el sentido común de los educandos y no el rigor del educador: los restos del sentido común deben superarse, pero tienen una razón histórica que no pueden olvidarse ni violentarse. La extrema debilidad de las nuevas convicciones será constantemente sabotada por la inercia del sentido común. Hay que comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar junto a ellas una comprensión más rigurosa y exacta de la realidad. Aprovechar los núcleos de buen sentido en tanto “atisbos de pensamiento crítico”, susceptibles de ser articulados a favor de una verdadera “reforma intelectual y moral”.

La tarea del intelectual es potenciar el núcleo de buen sentido, articulándolo, aclarándolo, maximizando su racionalidad: facilitar el desarrollo orgánico que permita tener concepciones elaboradas, sistemáticas y organizadas. La nueva cultura que propone Gramsci consiste en lograr que una concepción críticamente elaborada se defina en un grupo social y así se convierta en base de acción, de organización social y de orden intelectual y moral, en suma, en base de la nueva hegemonía.³⁶

-Pedagogías Críticas, sujetos críticos y sujetos históricos: las Pedagogías Críticas plantea que uno de sus objetivos principales es lograr la emancipación de los sujetos a través de la toma de conciencia ¿Qué entienden por “toma de conciencia” las Pedagógicas Críticas? Luis Rigal sostiene que se debe promover en las personas el desarrollo de una “subjetividad rebelde”, esto supone que deben desarrollar una curiosidad epistémica, la capacidad de asombro, de hacerle preguntas a lo dado, de buscar un pensamiento de ruptura, de ser disconformes frente a lo establecido, ya sea en el orden cognitivo como en el institucional o social. De ubicarse críticamente frente a la realidad en la búsqueda de su superación transformadora que deben traducirse en conductas con sentido político emancipatorio. El sujeto crítico se debe asumir como sujeto de saber, de poder y de voluntad, estrictamente

³⁵ -Rigal, Luis (2011). “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”, en: Hillert, Flora; Ouviaña, Hernán; Rigal, Luis; y Suárez, Daniel H. Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pag 132

³⁶ - Idem, Pág. 135

como *actor*. Pero la condición de rebeldía no es una cuestión sólo intelectual. Esta rebeldía activa –con pretensión transformadora– necesariamente debe ser “apasionada”, debe establecer algún tipo de acercamiento amoroso, de compromiso con la realidad en la que se involucra. Como dice Paulo Freire, debe manifestar una capacidad de amar el mundo. (Rigal 2011)

Los trabajos de Hugo Zemelman han sido otro gran aporte para pensar de qué manera las personas se constituyen en sujetos críticos. Sus trabajos se han centrado en la preocupación por los sujetos sociales de América Latina, sus limitaciones históricas, sus problemáticas para interpretar la realidad, y sobre todo, en la necesidad de impulsar su capacidad de acción, reflexión y transformación en presentes opresivos y condicionantes para el desarrollo de la vida humana³⁷ (Tasso 2017). Uno de los aportes principales del autor es la categoría “pensamiento epistémico”, mientras el “pensamiento teórico” es un pensamiento que ya tiene un contenido organizado, una estructura, y cuyo objetivo es establecer verdades definitivas, en cambio, el “pensamiento epistémico” es un pensamiento que no tiene contenido, la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta que habilita posibilidades. El desafío es que el pensamiento logre colocarse ante las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. La construcción del conocimiento ha podido progresar porque hemos sido capaces de pensar en contra de las verdades establecidas, porque hemos podido pensar en contra de las certezas. El “pensamiento epistémico” nos permite no atarnos en conceptos con contenidos definidos, sino plantearnos el distanciamiento respecto de esos contenidos o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o qué contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar.³⁸

En el sentido estricto de la palabra, el pensamiento epistémico es preteórico, funciona sin un corpus teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, con funciones claras de carácter gnoseológico o cognitivo, o para decirlo de otra manera, con funciones de determinación o con funciones de explicación. Por lo contrario, son instrumentos del pensamiento epistémico, son categorías que me permiten plantearme esto que, de manera abstracta, he llamado “colocarse frente a la realidad”. Pero, en términos más concretos, ¿qué es colocarse frente a la realidad? Significa

³⁷ -TASSO, Pablo “Hugo Zemelman y la epistemología del presente potencial”. Maestría en pedagogías críticas. UBA. 2017

³⁸ -ZEMELMAN, Hugo “Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Instituto pensamiento y cultura en América A.C. “Enseñar a pensar”

construir una relación de conocimiento, la cual es el ángulo desde el que yo me comienzo a plantear los problemas susceptibles de teorizarse³⁹.

Otros de los aportes centrales del pensamiento de Hugo Zemelman es su preocupación por desarrollar en las personas la conciencia histórica como parte del proceso emancipador. Esto es la exigencia de colocar ante circunstancias al sujeto en su condición histórica. El sujeto histórico como aquel capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y sociedad. El que descubre la naturaleza de su relación con lo que lo rodea, su “estar-siendo” con otros que le son ajenos. El “estar-siendo” desde lo inagotable de la relación con los otros, de manera que el pensamiento permanezca abierto a las posibilidades de nuevas re-articulaciones entre voluntad y tendencia. Concebir la condición de vida como manifestación del sistema de necesidades, aunque simultáneamente generadora de necesidades. Principalmente conforma el ámbito de la “necesidad de...” donde se forja el sentido que se traduce en conciencia y voluntad. “Necesidad de...” que es el núcleo de la subjetividad donde se puede reconocer la autoconciencia como capacidad para enfrentar los límites y sus aperturas, la capacidad para asumirse como sujeto histórico. El estar-siendo en la historia: esto es colocarse ante lo exterior y ante sí mismo.⁴⁰

Hugo Zemelman sostiene que el “estar-siendo” en la historia de los sujetos implica “afirmarse en horizontes o colocarse en el límite”, la necesidad de colocar al sujeto ante lo desconocido implica tener una visión de la realidad para abrirse a lo inédito. Conocer para tener conciencia que lo dado es solo una posibilidad, que otro presente y otro futuro es posible. En palabras del autor:

Lo que significa que el conocimiento es una actitud de conciencia que convierte lo dado en una posibilidad, esto es, entre estar determinados y ser protagonistas, entre evolución y construcción, entre poder y libertad, entre verdad y lucha, entre hecho y esperanza. Desde esta tensión, lo desconocido no asume la forma de un enigma, sino que constituye un imperativo gnoseológico y volitivo para constituir lo inédito. Ello supone no quedarse dentro de la estabilidad guarnecida por los límites, por el contrario, estamos obligados a embestirla en la búsqueda de una utopía como es la lucha por una búsqueda de una conciencia protagónica, y así poder avanzar para

³⁹ - ZEMELMAN, H “Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Instituto pensamiento y cultura en América A.C. “Enseñar a pensar” Pag. 8

⁴⁰ -Hugo Zemelman “Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)” IPECAL, 2010. Pág. 8

enriquecer nuestra propia relación con la realidad, aprobada como ese horizonte que desafía como nuevo objeto a esa voluntad consiente.⁴¹

Es el desafío creativo de pensar las esperanzas que anticipen la posibilidad de lo nuevo, de romper con todas las certezas, la aventura de asomarse a lo incierto.

Surge lo nuevo de una necesidad que no expresa una lógica lineal ni mecánica, ya que no reviste un significado único como podría serlo cuando se manifiesta una postura teleológica. Más bien la necesidad de lo nuevo encierra una pluralidad de posibilidades, que descansa tanto en la riqueza que contenga futuro que se avizora y busca como en la fuerza romper con lo dado.”⁴²

El hecho de conocer y reflexionar sobre situaciones sociales e históricas es un acto de conciencia, convirtiendo a esa situación, el “estar-siendo”, en sólo una posibilidad, la realidad puede ser otra. En el mismo momento que se comienzan a desnaturalizar las realidades sociales, se comienzan a crear horizontes de otras realidades posibles. Ante la imposibilidad de promover en un corto periodo una transformación drástica del mundo, se trata al menos, de enriquecer nuestra visión sobre él y la propia capacidad de hacerlo nuestro.

2.2 Los aportes teóricos de la Educación en Derechos Humanos en producir sentido crítico: Memoria y abordaje educativo de la última dictadura cívico-militar, Modelo Problematizador y Pedagogía Controversial.

-Memoria, abordaje educativo de la última dictadura cívico-militar y producción de sentido crítico: abundantes trabajos abordaron el análisis de las propuestas educativas relacionadas a los usos de la memoria y la última dictadura cívico-militar. En los trabajos analizados observamos las siguientes posibilidades de producir sentido crítico:

Que la especificidad con la que se recuerda no es definida exclusivamente por reglas temporales, epistemológicas o metodológicas, sino principalmente con criterios subjetivos y cambiantes de cada comunidad escolar, que está ligado a la particular relación que se plantea entre el pasado representado, las condiciones presentes desde el cual se recuerda y las representaciones que tienen del futuro. (Carretero Borrelli 2008).

⁴¹ -Hugo Zemelman “Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)” IPECAL, 2010 Pág. 37

⁴² -ZEMELMAN, H “Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)” IPECAL, 2010

Que la comunicación reiterativa de los crímenes perpetrados por el Estado y su condena en la clave moral de “recordar para no repetir” sin favorecer la construcción del conocimiento histórico, ni la construcción de una ciudadanía reflexiva y crítica termina convirtiéndose en un relato unívoco del pasado que contradice el objetivo de desarrollar ciudadanía activa y comprometida con la esfera pública y la democracia (Torodov 2000, Carnovale Larramendy 2010, Jelin 2014).

Que la transmisión del pasado en términos absolutos y sagrados puede devenir en una ritualización del pasado, banalizándolo. Las lecturas morales de los conflictos recientes, que dividen en oposiciones binarias de “héroes” y “villanos” a los protagonistas del pasado pueden ser particularmente efectivas por su potencia, pero dificulta la comprensión de factores históricos abstractos como los aspectos políticos, económicos y sociales que condicionan cada circunstancia de la historia, obturando la posibilidad de desarrollar una reflexión crítica sobre el pasado reciente (Carretero, Borrelli 2008).

Que se debe promover un trabajo sobre el pasado que logre ampliar los marcos de la memoria social, incorporando las preguntas (y las respuestas) de las nuevas generaciones, considerando a los estudiantes como sujetos activos, no destinatarios pasivos. En el centro de la pedagogía de la memoria deben estar las nuevas generaciones, no los profesores, y la preocupación no debe ser solamente por los contenidos, ni por la comprensión histórica, sino por el sentido más profundo del proyecto de comunidad y de vivir juntos. Las preguntas de las nuevas generaciones sobre experiencias extremas nos enfrentan a dilemas más filosóficos que históricos: cómo queremos vivir, cuál es el sentido de la vida, cómo vivimos con el otro, cómo somos responsables del otro. (Raggio 2012-2015).

-Modelo Problematizador, Pedagogía Controversial y producción de crítico: el Modelo Problematizador se elaboró en Chile en el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) durante la década de los noventa cuando se comenzó a capacitar docentes y a reflexionar sobre los sentidos de la Educación en Derechos Humanos en la educación formal. Este modelo pedagógico ubica a la problematización como el centro de la Educación en Derechos Humanos y como el fundamento para una propuesta educativa relevante y significativa. Considera que no es suficiente, aunque sin desconocer su importancia, que estudiantes y educadores conozcan y valoren los cuerpos normativos e institucionales que protegen los derechos humanos y que aprendan a vigilar y denunciar su vulneración. Los derechos humanos deben ser enseñados como una práctica social, histórica, contextualmente construida.

Cabe hacer notar que los problemas en materia de derechos humanos emergen desde las pugnas de intereses, las tensiones valóricas y cognitivas, las contradicciones entre el discurso de los derechos humanos y la realidad en los conflictos de orden cultural, político, social y económico tanto en el contexto familiar, en la escuela, en los sistemas carcelarios, en las organizaciones sociales, en la comunidad, en el trabajo, en los medios masivos de comunicación: periódicos, televisión, Internet, etcétera. (...) En el mundo del trabajo se presentan numerosas situaciones problemáticas, como son las expresiones modernas de esclavitud, de trabajos forzosos, explotación de menores, conflictos salariales y de jornadas laborales. De igual forma, hay innumerables situaciones problemáticas ligadas a la administración de justicia y a la protección de personas sometidas a detención o prisión: incluyen aquellas que se vinculan con la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes y abuso de poder; la pena de muerte, etcétera. En otras palabras, las fuentes de problemas referidos a los derechos humanos son numerosas y están instaladas en la vida cotidiana de cada uno de nosotros, de los estudiantes y sus familias. Pensemos en las contradicciones que se producen entre un discurso que afirma y ratifica universalmente el derecho que tiene el niño a recibir educación, y la situación de millones que trabajan tempranamente en labores duras e insanas que cierran el camino a la escuela.⁴³

Abraham Magendzo (2008) sostiene que el Modelo Problematizador tiene como objetivo promover desde situaciones problemáticas, la reflexión y la comprensión contextualizada de los derechos humanos. Comprenderlos desde sus procesos dinámicos e históricos, desde la confrontación de intereses en pugna, en donde las dimensiones políticas o ideológicas no pueden ni deben ser ocultadas. Motivar a los estudiantes a penetrar en la historicidad de los derechos humanos, no como un relato “neutral”, “aséptico”, “descriptivo”, sino como uno que rescata los orígenes profundos de éstos, los conflictos de poder que los generaron, las dinámicas sociales que los instituyeron. Se promueve la reflexión sobre las contradicciones que se dan entre la vigencia de los derechos civiles y políticos en contextos de pobreza, donde se violan a diario los derechos económicos, sociales y culturales; o bien, en la imperiosa necesidad que una familia tiene que renunciar a la educación de sus hijos por razones económicas. El Modelo Problematizador promueve el conocimiento desde situaciones de aquellos que históricamente han sufrido injusticias, exclusión, marginación, persecución, discriminación y violaciones sistemáticas e institucionalizadas de su dignidad humana, como son las mujeres, grupos indígenas, homosexuales, discapacitados, pobres, ancianos, niños, jóvenes, inmigrantes, etc. Insta a los estudiantes a rescatar críticamente los

⁴³ -MAGENDZO, A (2008). La escuela y los derechos humanos. Cal y Arena. México. Pág. 142

múltiples momentos y situaciones en que los derechos humanos son violados en nuestras vidas cotidianas. Este modelo pedagógico por su carácter holístico se ubica no sólo en el plano racional, sino preferentemente en el emotivo, al desarrollar empatía con el sufrimiento, el dolor, la angustia de los otros.

Por su parte, la Pedagogía Controversial desarrollada por Magendzo y Toledo (2015) considera que la Educación en Derechos Humanos debe incluir la discusión de “temas controversiales” como es la educación en género, educación ambiental, educación ciudadana, educación multicultural, educación en valores, educación para la paz, educación para la convivencia y la no discriminación, etc. Estos temas al plantear situaciones problemáticas sociales sobre los cuales los grupos no han logrado construir un consenso habilita la posibilidad de genera un debate. Se trata de temas que, a nivel social, producen conflictos. Estos tópicos o situaciones dividen la sociedad porque los diferentes grupos que la componen han formulado explicaciones o soluciones diferentes. Esta diversidad de interpretaciones o explicaciones se funda en creencias y valores que portan los diferentes grupos. La enseñanza de los derechos humanos a través de ‘temas controversiales’ requiere desarrollar las siguientes prácticas educativas:

El poder simbólico se distribuya equitativamente, de suerte que cada participante de la situación educativa tenga la posibilidad y capacidad de expresarse y decidir libremente y ser escuchado o escuchada en relación con el ‘tema controversial’ sobre los derechos humanos analizado. De esta manera, el proceso dialógico se convierte en una herramienta de aprendizaje y de empoderamiento (...)

Al comenzar el análisis de un ‘tema controversial’ en derechos humanos, y después de una motivación y explicación sucinta por la parte docente, se debe dar cabida a que el estudiantado se pronuncie respecto al tópico desde sus pre-concepciones, considerando sus historias personales y su vida cotidiana. Luego, se requiere un espacio para que el personal docente incorpore información relevante proveniente de diferentes fuentes informadas y rigurosas a las que va a recurrir el estudiantado para, nuevamente, examinar el ‘tema controversial’ desde diversos puntos de vista.

El tratamiento de los ‘temas controversiales’ en la educación en derechos humanos en interacción dialógica, es un proceso que tiene como propósito fundamental apoyar la construcción del sujeto de derechos, pero también es un espacio que permite que el conocimiento emerja como resultado de la aproximación de los saberes construidos en la vida cotidiana de estudiantes y de los saberes que circulan en los contextos donde su vida tiene lugar.

Al presentarle al estudiantado situaciones controversiales sobre derechos humanos, se intenta desarrollar competencias cognitivas, afectivas y sociales necesarias para que participe de una sociedad democrática como sujeto crítico y defensor de los derechos humanos. Específicamente, permite desarrollar habilidad para reconocer diferentes puntos de vista, desarrollar el razonamiento crítico y la evaluación basada en la evidencia en el análisis de temas significativos. Esto, porque el análisis de ‘temas controversiales’, en general y los relacionados con los derechos humanos, en especial, capacita al estudiantado para analizar críticamente problemas sociales relevantes en que los derechos humanos están en juego.

(...) Solo en esas condiciones, cuando el estudiantado elija qué y cómo abordar un ‘tema controversial’, tendrá más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas.⁴⁴

Por lo expuesto, podemos sostener que las Pedagogías Críticas y la Educación en Derechos Humanos nos ofrecen los siguientes supuestos teóricos para entender las formas que adopta la producción de sentido crítico:

Para producir sentido crítico es preciso contar con instituciones educativas que alberguen valores y prácticas democráticas. Es necesario contar con una escuela que promueva el dialogo, la participación y la autonomía de los sujetos epistémicos, que habilite espacios de producción colectiva de saberes, que promueva valores de preocupación humanista y posibilite cuestionar al pensamiento hegemónico. Se debe crear una “nueva configuración de conocimientos críticos para el cambio”, las verdades de hierro del conocimiento científico unívoco deben dar lugar, y dialogar, con otras formas de saber, comunidad de prácticas y discursos: el sentido común, el saber popular, el saber de los prácticos son formas validas de conocimiento que deben contribuir con comprensión crítica del mundo para su transformación. Las experiencias sociales generan “núcleos de buen sentido” -contradicciones enraizadas históricamente en los sectores populares a partir de las condiciones concretas de existencia- que deben constituirse en el punto de partida de toda práctica pedagógica que busque volver crítica una realidad social existente. Estos núcleos de buen sentido, en tanto “atisbos de pensamiento crítico”, deben ser articulados a favor de una verdadera “reforma intelectual y moral” propia de los sectores populares.

Para producir sentido crítico, los sujetos epistémicos deben establecer una relación con el conocimiento, no desde nociones previas o teóricas, sino colocándose frente a la realidad y desde allí comenzar a plantearse los problemas susceptibles de ser teorizados. El

⁴⁴ -MAGENDZO, A, TOLEDO, M (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. Revista Electrónica Educare.

desafío de los sujetos epistémicos es colocarse ante circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas, generando preguntas que habiliten nuevas posibilidades de conocimiento. Reconocer su “estar-siendo con los otros” como parte de circunstancias históricas y opciones de vida y sociedad. El desafío, entonces, es entender al presente solo como una posibilidad, y lo desconocido, el (su) futuro, constituirse como un imperativo gnoseológico y volitivo posible de ser descubierto y construido. Ello supone no quedarse dentro de la estabilidad guarnecida por los límites, por el contrario, debe ser embestida en la búsqueda de una utopía como es la lucha por una búsqueda de una conciencia protagónica.

Para producir sentido crítico, los hechos del pasado deben promover el análisis y la comprensión de los procesos históricos incluyendo sus aspectos políticos, económicos y sociales. La conmemoración obsesiva de pasados dolorosos y el imperativo moral de “recordar para no repetir”, junto a la simplificación del pasado en “héroes” y “villanos”, no favorece la construcción del conocimiento histórico. La memoria logra ser significativa cuando se constituye desde la comunidad que recuerda en su particular relación con las condiciones presentes y desde las representaciones sociales que se tienen del futuro. Las preguntas de las nuevas generaciones deben ser la guía del conocimiento del pasado. Las experiencias extremas del pasado nos enfrentan a dilemas más filosóficos que históricos: cómo queremos vivir, cuál es el sentido de la vida, cómo vivimos con los otros, cómo somos responsables del otro, qué futuro pretendemos. La enseñanza de los derechos humanos debe promover el conocimiento histórico, comprender los derechos desde sus procesos dinámicos e históricos, desde la confrontación de intereses en pugna. Se debe penetrar en la historicidad de los derechos humanos y conocer sus orígenes más profundos, los conflictos de poder que los generaron, las dinámicas sociales e históricas que los instituyeron. Los “temas controversiales” en la enseñanza de los derechos humanos deben permitir que se generen debates y diálogos respetuosos intersubjetivos, donde se habiliten todos los puntos de vistas, promoviendo el análisis crítico de problemas sociales relevantes en donde los derechos humanos. La enseñanza de los derechos humanos debe promover competencias cognitivas, afectivas y sociales necesarias para que las personas se constituyan en sujetos críticos y defensores de los derechos humanos.

Con estos supuestos teóricos hemos llevado adelante el trabajo de campo de esta investigación, que busca conocer la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria de desarrollar sentido crítico desde el abordaje educativo de temas vinculados a la memoria y los derechos humanos de la comunidad a la que pertenece la escuela y conocer los procesos de implementación que desarrollan y las formas que adopta la propuesta del Programa en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires entre los años 2018-2020.

2.3 Supuestos epistemológicos y trabajo de campo; Agente competente y repertorio de acciones en los procesos de implementación.

Este apartado tiene el objetivo de presentar los supuestos epistemológicos con los que se llevó adelante el trabajo de campo. Para pensar la participación en el Programa Jóvenes y Memoria entendemos que los sujetos participantes no reproducen de forma inmediata y lineal las propuestas y orientaciones definidas en los equipos de decisión, sino que aceptan, rechazan, redefinen o transforman las prescripciones y orientaciones a partir de las construcciones de sentido presentes en los diversos contextos institucionales y sociales. De esta manera, consideramos pertinente partir de una concepción del sujeto en tanto “agente competente” (Giddens 1998) quien construye diversos sentidos y explicaciones en torno a sus acciones y circunstancias. En la teoría de la estructuración, Giddens intenta poner fin a las ambiciones imperialista de primacía del sujeto -acción y sentido que explican la conducta humana- o la primacía del objeto social -la estructura que alcanza el primado sobre la acción- donde se acentúan con fuerza las cualidades restrictivas de la estructura. Por el contrario, la teoría de la estructuración propone que el dominio primario no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma totalitaria societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo.

“(...) es la forma específicamente reflexiva del entendimiento de agentes humanos la que interviene con mayor profundidad en el ordenamiento recursivo de prácticas sociales. Una continuidad de prácticas presupone reflexividad, pero la reflexividad misma solo es posible en virtud de la continuidad de las prácticas, que las define claramente como las mismas por un espacio y un tiempo. Reflexividad, entonces, no se debe entender como la mera “auto-conciencia” sino como el carácter registrado del fluir corriente de una vida social. Un ser humano es un agente intencional cuyas actividades obedecen a razones y que es capaz, si se le pregunta, de abundar discursivamente de sus razones (...) El registro reflexivo de una acción supone una racionalización, entendida aquí como un proceso más que como un estado, y como la parte intrínseca de la competencia de unos agentes. Una ontología de un espacio-tiempo constitutivo de prácticas sociales es esencial para la idea de estructuración, que parte de una temporalidad y, por lo tanto, en cierto sentido, de una historia”⁴⁵.

⁴⁵ -GIDDENS (1998) La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires. Amorrortu editores.

El abordaje de lo social no puede producirse de manera independiente a la acción significativa de los sujetos. Consideramos central la concepción de los sujetos como “agente competente” que conlleva tanto una conciencia práctica como una conciencia discursiva acerca de las prácticas que realiza como de las interacciones en que participa y de los contextos sociales en que se enmarca.

Los procesos de implementación de la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria comportan un complejo recorrido que involucra diferentes instancias; desde los propósitos de quienes dirigen el Programa, las interacciones que se producen con las autoridades educativas y con los actores educativos participantes a lo largo del año, hasta las formas que adopta la propuesta educativa en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires considerando sus condicionamientos y particularidades. Los procesos significativos que se dan en este extenso recorrido pueden orientarse al acuerdo, a la negociación, a la resistencia, o a la re-significación de los propósitos planteados por quienes dirigen el Programa.

Justa Ezpeleta al analizar los procesos de implementación de las propuestas educativas y sostiene que:

A partir de los años setenta otra parte de la producción en aquel campo comenzó a ocuparse de los procesos de implementación. Influida por la investigación en políticas públicas, la construcción de ese objeto de estudio –implementación– enriqueció los análisis al destacar el carácter procesual de los intentos renovadores y su insoslayable inscripción contextual. Estudios posteriores acentuarían la marcada indeterminación de las formas que pueden tomar las innovaciones luego de ser apropiadas (McLaughlin, 1998; Fullan, 1998). La identificación de este conjunto de atributos – complejidad, carácter procesual y contextual, indeterminación– desmanteló un clásico supuesto de las administraciones: el de la relación lineal entre la formulación normativa de los cambios y su “ejecución” por los agentes encargados de prestar los servicios (Aguilar Villanueva, 1992; McLaughlin, 1987). Las nociones de “aplicar”, “ejecutar” y aun “adoptar” innovaciones comenzaron a ponerse en duda y a refinarse desde entonces. El señalamiento de las diversas y cambiantes condiciones de producción y significación involucradas en el desarrollo de las nuevas propuestas, multiplicó las preguntas de la investigación e inspiró precauciones para la acción cuando encontró reformadores o políticos receptivos.⁴⁶

⁴⁶-EZPELETA, J (2004) INNOVACIONES EDUCATIVAS. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

La formulación teórica de las propuestas educativas en el discurso de especialistas y técnicos es re-contextualizada en las escuelas por profesores en su proyección práctica. Profesores ponen en valor sus conocimientos, creencias y habilidades en un contexto específico, que es el de su trabajo y el de la comunidad educativa a la que pertenecen. Allí la propuesta pedagógica encuentra la expresión objetiva donde los profesores medirán su factibilidad, calibrarán su compromiso y alimentarán su credibilidad o su escepticismo hacia las convocatorias que reciben. Este camino de sucesivas re-contextualizaciones es sencillamente inevitable. (Ezpeleta 2004)

Entendemos que para analizar las formas que adopta la implementación del Programas Jóvenes y Memoria en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires es necesario poner en valor el concepto de “culturas escolares” que desarrolla Rockwell:

¿Qué significa esta lectura para la caracterización de la escuela? En principio, permite replantear radicalmente la relación entre escuela y sociedad, sobre bases distintas a las que ofrecen las corrientes francesas de sociología de la educación (Althusser, 1968; Bourdieu y Passeron, 1977). Desde la perspectiva planteada, la relación entre sistema escolar y sociedad no se puede ver exclusivamente en términos de “aparato ideológico de Estado” cuya función es la reproducción de las relaciones de producción. La escuela tampoco es una institución con legalidad propia, cuya perpetuación autónoma facilita la función básica de reproducción cultural. Es una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos.⁴⁷

Es imposible establecer una demarcación nítida entre “escuela” y “comunidad”, las escuelas como espacio de la sociedad civil cuenta con la presencia de familias, sindicatos docentes, la eventual presencia de la iglesia, la presencia del sector privado de la economía, editoriales, medios de comunicación, etc. También se encuentran presentes la cultura popular y regional, así como saberes y prácticas generadas localmente dentro o fuera de la escuela. Al interior del sistema escolar se dan de hecho procesos de negociación y reelaboración continua del contenido educativo en los umbrales entre lo civil y lo estatal. Las prácticas cotidianas en el interior de cada escuela que están basadas en su propia historicidad y heterogeneidad cultural, comprenden, asimilan, reinterpretan o rechazan las propuestas

⁴⁷ ROCKWELL, E. (1987) Repensando institución: una lectura de Gramsci. Cuadernos DIE. México, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. En Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Pag.128

curriculares (Rockwell 1987). El conocimiento local penetra en la escuela mediante las prácticas y los discursos de los actores educativos, quienes reinterpretan los contenidos y negocian las normas escolares. En cada escuela o grupo hay márgenes variables para realizar construcciones propias. Los sujetos involucrados se apropian de los tiempos y los espacios que ofrecen las instituciones educativas para generar prácticas divergentes, y aprenden contenidos no previstos en los programas oficiales. Los educadores son sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar, lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal que transmiten “la cultura de la sociedad”, ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales. Los estudiantes identifican como “escuela” el conjunto de prácticas representadas por sus maestros (Rockwell1997).

Con estos supuestos epistemológicos hemos llevado adelante el trabajo de campo de esta investigación, entendiendo que los procesos de implementación de las propuestas educativas no se aplican, ni ejecutan, sino que se inscriben en las complejidades de contextos integrados por agentes competentes, que portan una conciencia práctica y una conciencia discursiva acerca de las prácticas que desarrollan, y que las escuelas cuentan en su interior con la presencia de prácticas cotidianas, elementos comunitarios y de la cultura popular que reinterpretan y negocian las propuestas educativas que se les ofrecen.

Capítulo 3- Abordaje metodológico y trabajo de campo

Rosana Guber (2004) sostiene que el trabajo de campo es:

la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real que "queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes".⁴⁸

El tipo de información que se pretende obtener en esta investigación -confiable, sistemática, general y detallada- impone ciertas orientaciones al trabajo de campo. Es recomendable recurrir a diversos informantes para analizar una misma problemática desde distintas fuentes, ángulos y áreas de interés para observar fenómenos que se desarrollan en un periodo de tiempo prolongado. Sin embargo, el trabajo de campo implica, necesariamente, decidir un recorte de lo real que se quiere conocer, un acotamiento territorial, un acotamiento temporal, un acotamiento de participantes y perspectivas. Teniendo en cuenta las limitaciones que supone recortar la realidad, esta investigación circunscribió su trabajo de campo en:

a- Relevamiento documental:

- Documentos normativos sobre el funcionamiento de la Comisión Provincial de la Memoria: Resolución N° 2117/99, Ley provincial N° 12.483/00, Ley Provincial N° 12.611/00, Ley provincial N° 12.642/00.
- Documentos relacionados a la formulación de la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria: Bases para la participación y Convocatorias.
- Publicaciones relacionadas al funcionamiento del Programa Jóvenes y Memoria: difusión, informes, Encuentros, Capacitaciones, producciones culturales.
- Publicaciones que reflexionan sobre el funcionamiento del Programa Jóvenes y Memoria: ponencias, ensayos e investigaciones.

⁴⁸ -GUBER, R (2004) El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México. Pag. 47

La documentación relevada se obtuvo de las siguientes fuentes:

- El sitio web de la Comisión Provincial de la Memoria⁴⁹, allí se publica el marco normativo con los decretos y leyes que dieron origen a la Comisión Provincial de la Memoria y los objetivos, fundamentos de los distintos Programas que desarrollan.
- El sitio web del Programa Jóvenes y Memoria⁵⁰ donde se publica el documento “Bases para la participación”, que es el escrito principal desde el cual se comunica la propuesta del Programa cada año, profesores acceden a él para conocer los fundamentos de cada convocatoria. Este documento se renueva cada año y allí aparecen los objetivos, temas, cronograma anual de actividades, pautas para la investigación y presentación de proyectos, criterios de exclusión, etc. En el sitio web también se publica la participación acumulada en el Programa (cantidad de participantes, proyectos, coordinadores, voluntarios, etc.), los fundamentos y objetivos, reseñas y artículos sobre el funcionamiento del Programa. Se informa sobre las capacitaciones, los Encuentros Regionales y los Encuentros Finales en Complejo Turístico de Chapadmalal. Se publican recursos metodológicos de investigación para la realización de los proyectos, se registra la participación en el Programa a través de las “voces” de profesores, estudiantes. Se publican fotografías y producciones audiovisuales, entre otras.
- Revista Puentes: La Comisión Provincial de la Memoria editó la revista Puentes, con más de 30 ediciones. Las cuales fueron consultadas, se relevó los registros de las actividades de la Comisión Provincial de la Memoria a lo largo del tiempo, entre ellas, el desarrollo, implementación y evolución del Programa Jóvenes y Memoria: publicándose reflexiones, artículos, ponencias e investigaciones que se produjeron en relación al Programa. La revista Puentes realizó un seguimiento de las actividades del Programa desde sus inicios, documentando: sus primeros objetivos, el abordaje metodológico de la propuesta educativa, los modos de difusión e implementación, las capacitaciones docentes, los Encuentros Regionales, los cierres del Programa en el Complejo Turístico de Chapadmalal, las producciones artísticas de las escuelas, las voces de los profesores y estudiantes participantes del Programa, entre otras. La Revista Puentes se ha constituido en una de las fuentes documentales principales de

⁴⁹ La página Web de la Comisión Provincial de la Memoria fue consultada en abril/mayo de 2021

⁵⁰ La página Web del Programa Jóvenes y Memoria fue consultada durante en septiembre/octubre de 2020

esta investigación, aportándonos valiosos archivos, registros, materiales fotográficos, perspectivas de los actores, etc., permitiéndonos conocer los antecedentes, experiencias, vivencias, reflexiones, posicionamientos y perspectivas existentes en torno al funcionamiento del Programa.

- La Comisión Provincial de la Memoria en el año 2012 publica la ponencia “Las nuevas generaciones en las políticas de la memoria. Reflexiones a diez años del Programa Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro”.

Las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades producen documentación donde reflexionan, narran, delinean sus historias, registran acontecimientos. Generando una documentación disponible para conocer los antecedentes, las experiencias, vivencias y funcionamiento del fenómeno a analizar. La recolección de datos a través de archivos, registros, materiales fotográficos y audiovisuales se convierte en información relevante del problema de estudio que queremos abordar (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio 2003). En el caso del Programa Jóvenes y Memoria que llevó adelante un proceso de implementación de su propuesta educativa que se prolongó a lo largo de dos décadas, y en donde cada año se suman a la propuesta cientos de escuelas y miles de estudiantes de distintas jurisdicciones y contextos sociales de la provincia de Buenos Aires, ha dejado innumerables registros de su actividad: experiencias personales, entrevistas realizadas, producción de fuentes, fotografías, audiovisuales, etc. Toda esta documentación fue reunida y sistematizada por los equipos de la Comisión Provincial de la Memoria y del Programa Jóvenes y Memoria en los sitios mencionados, y nosotros nos hemos servido de dicha información disponible para responder al planteamiento del problema de nuestra investigación.

b- Realización de entrevistas semiestructuras y en profundidad:

En esta investigación se realizaron las siguientes entrevistas a integrantes de la Comisión Provincial de la Memoria y del Programa Jóvenes y Memoria:

Cuadro I: Entrevistas realizadas (2018-2020)

Rol/tarea	Medio de contacto	Fecha de la entrevista
Directora General Comisión Provincial de la Memoria	Presencial	Noviembre 2018
Directora General Comisión Provincial de la Memoria	Meet	Octubre 2020
Directora del Programa Jóvenes y Memoria	Meet	Octubre 2020
Subdirector del Programa Jóvenes y Memoria	Meet	Octubre 2020
Coordinadora del Voluntariado de Jóvenes y Memoria	Meet	Octubre 2020

Esta investigación abordó un enfoque metodológico cualitativo. En las investigaciones cualitativas se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que les rodean, profundizar en sus experiencias y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. Las nociones, sentidos organizados e interpretaciones que tienen de sus prácticas y experiencias constituyen una fuente de información valiosa del fenómeno a analizar (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio 2003, Guber 2004). Entendemos por “*perspectiva del actor*” al conjunto de prácticas, nociones y sentidos organizados que los sujetos participantes tienen de su actividad. La perspectiva del actor no está subsumida exclusivamente en el plano simbólico, sino también en las acciones enmarcadas en relaciones sociales (Guber 2004). La recolección de datos a las que podemos acceder a través de las entrevistas en profundidad son conceptos, percepciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes. Esta investigación privilegiará, lo que reconocemos que es una limitación, la perspectiva de los equipos integrantes de la Comisión Provincial de la Memoria y del Programa Jóvenes y Memoria. Se realizaron cinco entrevistas en profundidad a personas que desempeñan las siguientes funciones: dirección general de la Comisión Provincial de la Memoria, dirección general del Programa Jóvenes y Memoria, co-dirección del Programa Jóvenes y Memoria y coordinación del Voluntariado. Los integrantes entrevistados son fundadores del Programa Jóvenes y Memoria o cuentan con una experiencia superior a los diez años, y han ocupado diferentes responsabilidades a lo largo del tiempo en el Programa. Las funciones que desempeñan les permite tener una visión global y una conexión única con las distintas experiencias educativas que se desarrollan en relación al Programa. Se considera que la perspectiva de estos actores participantes

constituye una fuente privilegiada por lo que pueden ofrecer en relación a nuestro objeto de estudio, al ser quienes elaboran, desarrollan, implementan y monitorean la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria a lo largo del año, orientando pedagógicamente y realizando los seguimientos a los proyectos realizados en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

La información obtenida en las entrevistas se la analizó en contrastación con la información obtenida en los documentos, archivos y registros, con el propósito de conocer nuestro problema de estudio y responder a las preguntas de investigación. Desde ambas fuentes de información se sistematizó definiciones, discursos, experiencias, pensamientos y significaciones respecto a que entienden en el Programa Jóvenes y Memoria por producir sentido crítico y de qué manera entienden que su propuesta habilita esa posibilidad. A su vez, con la información reunida se conoció el repertorio de acciones que desarrollan durante los procesos de implementación y las formas que adoptó la propuesta del Programa en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

Capítulo 4 -La Comisión Provincial de la Memoria y el Programa Jóvenes y Memoria: orígenes, objetivos y áreas de trabajo.

4.1- La Comisión Provincial de la Memoria:

Este apartado tiene el objetivo de presentar a la Comisión Provincial de la Memoria y conocer cuáles fueron los marcos normativos que permitieron su origen, cuáles son los objetivos que fundamentan su existencia y cuál es su composición, funcionamiento y principales áreas de trabajo. Consideramos de relevancia esta información ya que el funcionamiento del Programa Jóvenes y Memoria se enmarca en un conjunto más amplio de actividades relacionadas a la memoria y los derechos humanos promovidas desde la Comisión.

La Comisión Provincial de la Memoria es un organismo público, autónomo y autárquico creado en el año 1999 en la provincia de Buenos Aires e integrado por referentes de organismos de derechos humanos, intelectuales, funcionarios universitarios y judiciales, artistas, religiosos de distintos credos, legisladores y sindicalistas comprometidos con la memoria del terrorismo de Estado y la promoción y defensa de los derechos humanos con el objetivo de “reconstruir, documentar e investigar la historia del autoritarismo que asoló a la República Argentina durante todos los golpes militares de este siglo y fundamentalmente durante el terrorismo de Estado instaurado entre 1976 y 1983. Asimismo, contribuirá a la difusión y educación en este tema y a la construcción de la memoria colectiva para que nunca más se repitan hechos de esta naturaleza” (Revista Puentes N°1/2000).

La Comisión fue creada por la Resolución N° 2117 aprobada por unanimidad por la Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires en la sesión del 8 de julio de 1999 donde se sostiene “Que es necesario mantener viva la historia de la memoria, que la identidad de un pueblo se fundamenta cuando recuerda su pasado, y esa memoria colectiva no es la suma de memorias individuales, sino que tiene identidad propia.” La Resolución aclara la labor educativa de la Comisión: “Que el accionar de dicha Comisión Provincial estará destinado a mantener viva nuestra historia en la memoria de los bonaerenses y contribuir a la educación y difusión de este tema para que nunca más se repitan hechos de esta naturaleza, a través de un Sital de Memoria.” (Resolución 2117/99) El 13 de julio del 2000 se aprueba la Ley Provincial N° 12.483 que ratifica la creación de la Comisión. Esta Ley es actualizada por las modificaciones introducidas por la Ley Provincial N°12.611 del 20 de diciembre de 2000, donde se establece:

Artículo 2: Se establecen como objetivos:

b-) Fomentar el estudio, la investigación y la difusión de los hechos vinculados al autoritarismo durante todos los golpes militares y, en particular, con el terrorismo de estado durante la dictadura militar instaurada a partir de 1976. Asimismo, fomentar el estudio, investigación y difusión de las luchas sociales y populares llevadas a cabo en el territorio de la Provincia y la Nación toda.

c-) Contribuir a la educación y difusión de este tema, diseñar contenidos curriculares para la enseñanza básica y superior, y planes de divulgación en los medios de comunicación.

d-) Recopilar, archivar y organizar toda la documentación relacionada con los artículos precedentes con el fin primordial de garantizar la preservación, creando una base de datos, a disposición de los tribunales que tramitan cuestiones conexas, de los organismos de derechos humanos y de toda aquella persona que tenga interés legítimo.

e-) Promover la puesta en funcionamiento de un sitio de la memoria que ponga de manifiesto la voluntad de los bonaerenses de no olvidar los trágicos hechos de nuestro pasado reciente y de construir una sociedad coherente con los valores democráticos y humanitarios de tolerancia y solidaridad.

Artículo 5: Que a los actuales miembros de la Comisión Provincial de la Memoria se le sumarán tres senadores representantes de distintos bloques políticos. Asimismo, deberá integrar personas representativas de la lucha contra la última dictadura militar, la de 1955, la llamada Revolución Argentina y de las víctimas de la aplicación del Plan Conintes (Ley Provincial N°12.611/00).

La Ley Provincial N° 12.642 del 28 de diciembre del 2000 estableció que la sede de la Comisión Provincial de la Memoria será en el edificio donde funcionó la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA)⁵¹, señalado como sitio de memoria y que la Comisión deberá encargarse del mantenimiento y la digitalización del

⁵¹ La Dirección de Inteligencia de la Policía de la provincia de Buenos Aires fue creada en 1956 con el nombre de Central de Inteligencia y disuelta en 1998, en el contexto de una reforma de la policía bonaerense. Desde su creación, la DIPPBA tuvo una constante tarea vinculada a la producción de información y la acción de inteligencia, elemento que la convirtió en un eslabón fundamental del terrorismo de Estado en la provincia de Buenos Aires. Desde 2001, la Comisión Provincial de la Memoria se encarga de gestionar los archivos de la ex Dirección de Inteligencia de la Policía de la provincia de Buenos Aires. El 28 de diciembre del 2000 se estableció que la sede de la Comisión funcione en el edificio de la Ex-DIPPBA.

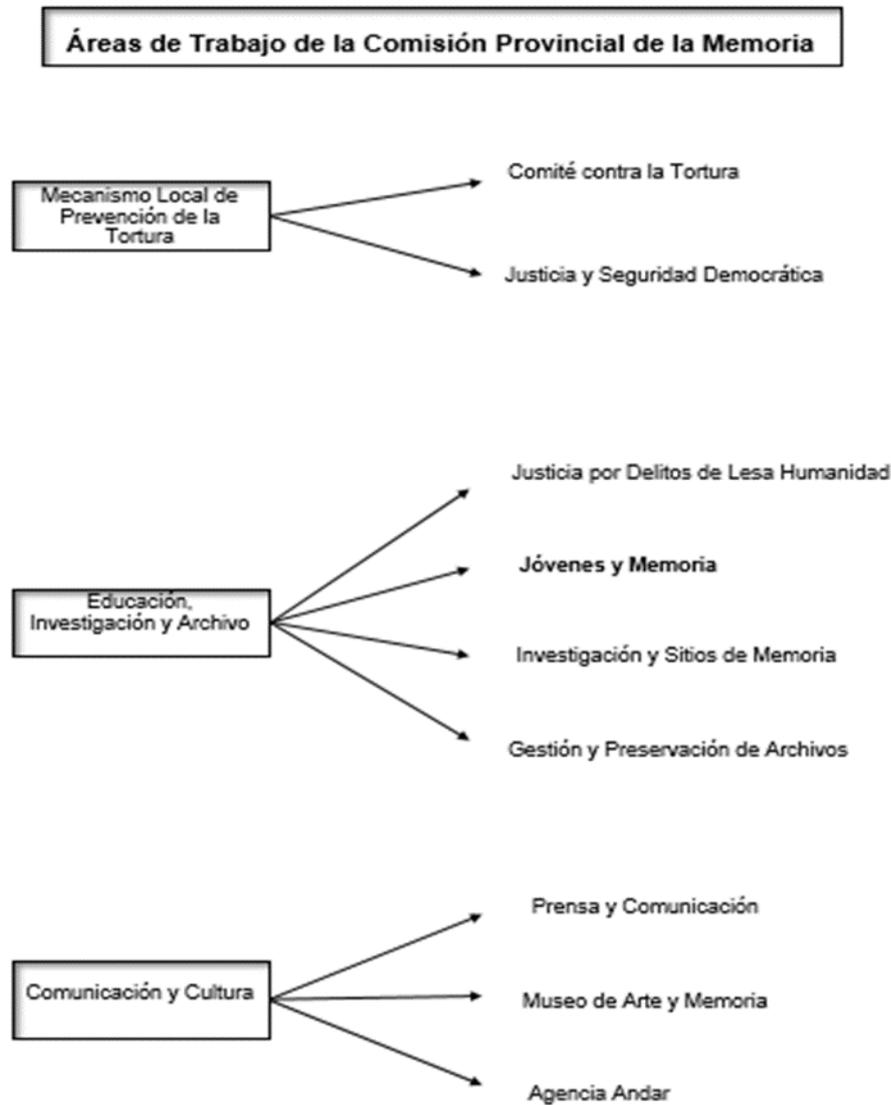
Archivo que registró el espionaje realizado por esta dependencia durante más de 50 años. La información se deberá brindar al público que lo requiera. (Ley Provincial N°12.642/00)

En la página web de la Comisión Provincial de la Memoria se sostiene:

Sus objetivos y líneas de trabajo expresan el compromiso con la memoria del terrorismo de Estado y la promoción y defensa de los derechos humanos en democracia. Desde sus inicios, generó instancias de encuentro entre el estado y la sociedad civil, desplegando acciones en todo el territorio de la provincia y luego en todo el país. Partió de la premisa de considerar a la memoria como un campo plural en permanente conflicto y bregó por la transmisión y apropiación de una memoria ejemplar que iluminara la lucha por los derechos humanos en el presente. En este sentido, las premisas básicas de autonomía y autarquía, plasmadas en sus leyes de creación, son inspiración permanente de las acciones institucionales y políticas que ha venido impulsando la Comisión Provincial de la Memoria a lo largo de estos años. Por tratarse de una experiencia pionera en el país, el modelo institucional que le dio origen sirvió de referencia para la creación de comisiones en otras provincias del territorio nacional.

Realizamos el siguiente cuadro para detallar las principales áreas de trabajo que desarrolla la Comisión:

Cuadro II: Áreas de trabajo de la Comisión Provincial de la Memoria



-El Área de “Mecanismo Local de Prevención de la Tortura”: Creada en el año 2002 desarrolla diversas líneas de trabajo con el objetivo de intervenir en las violaciones de derechos humanos cometidas en el presente. El Comité contra la Tortura realiza inspecciones periódicas a las cárceles, comisarías, institutos de jóvenes y hospitales neuropsiquiátricos, encargándose de hecho de controlar y monitorear los lugares de encierro de la provincia de Buenos Aires. Desde el año 2009 se sostiene una línea de trabajo de Seguridad Democrática entendiendo a la seguridad pública desde una perspectiva en derechos humanos. Se interviene en debates públicos discutiendo con las políticas que proponen combatir el delito y las violencias con aumentos de penas, limitando las excarcelaciones, saturando con policías el territorio y limitando derechos y garantías constitucionales. El Programa Litigio Estratégico

interviene representando judicialmente a víctimas de violaciones a derechos humanos y realiza veedurías de procesos judiciales como modo de luchar contra la impunidad y promover el real acceso a la justicia de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. Se interviene en conflictos jurídicos con el objetivo de sistematizar el trabajo en un espacio estratégico para generar, a través del litigio, la discusión en el ámbito jurídico e incidir en los ámbitos legislativo y ejecutivo. Por otro lado, el Programa Promoción y protección de los derechos de niños, niñas y jóvenes tiene el propósito de profundizar una línea de intervención institucional en clave de promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes en el ámbito de la provincia de Buenos Aires. Al mismo tiempo, se vincula con organizaciones de la sociedad civil y el universo académico, con el fin de trabajar en la efectiva implementación de la Convención sobre los derechos del niño y la Ley de promoción y protección integral de los derechos de los niños (Ley N°13.298/05)⁵², de las que el Estado es el garante de su cumplimiento.

-El Área de Comunicación y Cultura: desarrolla diversas tareas de difusión y comunicación. Se editó desde el año 2000 la Revista Puentes como un espacio de reflexión crítica que busca promover el debate en torno a los desafíos de la democracia argentina desde una perspectiva de promoción y defensa de los derechos humanos. La Revista tiene el objetivo de crear “una cita de discusión de ideas, reflexiones e intercambio entre todos los que compartimos el espacio de la construcción de la memoria colectiva. Una red provincial y nacional que une a quienes realizan proyectos de investigación, ponencias, foros, encuentros, etc.” (RP N°1 2000) Se editaron más de 30 números de la revista y se distribuyeron en universidades nacionales, escuelas, bibliotecas populares, organizaciones sociales, políticas y culturales de toda la provincia y el país. La Revista Puentes registró las actividades de la Comisión a lo largo del tiempo, entre ellas, el desarrollo, la implementación y la evolución del Programa Jóvenes y Memoria, publicando reflexiones, artículos, ponencias e investigaciones que se produjeron en torno al Programa.

⁵² -LEY PROVINCIAL N° 13.298 (2005) Actualizado con las modificaciones introducidas por LEY N° 13634 (2006). Que establece: ARTÍCULO 1.- La presente Ley tiene por objeto la promoción y protección integral de los derechos de los niños, garantizando el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos y garantías reconocidos en el ordenamiento legal vigente, y demás Leyes que en su consecuencia se dicten. ARTÍCULO 2.- Quedan comprendidas en esta Ley las personas desde su concepción hasta alcanzar los 18 años de edad, conforme lo determina la Convención sobre los Derechos del Niño. Cuando se menciona a los niños quedan comprendidos, en todos los casos, las niñas, las adolescentes y los adolescentes. ARTÍCULO 3.- La política respecto de todos los niños tendrá como objetivo principal su contención en el núcleo familiar, a través de la implementación de planes y programas de prevención, asistencia e inserción social. ARTÍCULO 4.- Se entiende por interés superior del niño la máxima satisfacción integral y simultánea de sus derechos en un marco de libertad, respeto y dignidad, para lograr el desenvolvimiento de sus potencialidades, y el despliegue integral y armónico de su personalidad.

El Área de Comunicación y Cultura tiene en funcionamiento la Agencia de noticias ANDAR, una agencia de producción de información y noticias de derechos humanos. En ella se publican noticias sobre casos de violencia institucional, las graves condiciones de detención en penales y comisarias, casos de violencia de género, sentencias de juicios de lesa humanidad, casos de vulneración de los derechos del niño, niña y adolescente, situación de los pueblos originarios, daños ambientales, entre otras. En la página web de la Comisión se sostiene que la Agencia ANDAR tiene el propósito de desarrollar un espacio de trabajo para la recolección, producción, clasificación y circulación de la información que colabore a ampliar las agendas periodísticas, con el objetivo de visibilizar, denunciar, generar debates y producir nuevos sentidos críticos sobre la realidad de los pueblos y ciudades de la provincia de Buenos Aires. ANDAR se propone aportar al debate público información original y clara, y promover la búsqueda de datos, acontecimientos y fuentes situados en el territorio local o regional para conocer otras realidades, protagonistas y voces. Pondera el trabajo en red y está disponible para quienes quieran difundir materiales alternativos a la lógica hegemónica de los grandes medios de comunicación.

-El Área de Educación, Investigación y Archivo: consideramos de relevancia esta Área ya que, como se puede observar en el Cuadro II el Programa Jóvenes y Memoria pertenece a ella. Creada en los orígenes de la Comisión y tiene los objetivos de promover la transmisión, la investigación en torno al pasado reciente y a la agenda actual de los derechos humanos, fortalecer los espacios de formación y la reflexión crítica del pasado y el presente, incorporar a las jóvenes generaciones en el proceso de elaboración social del pasado basado en el reconocimiento del derecho a la memoria, propone espacios de formación y capacitación dirigidos a docentes de nivel secundario o superior.

El Área de Educación, Investigación y Archivo desarrolla las siguientes líneas de trabajo: El Programa Justicia por delitos de lesa humanidad realiza investigaciones y peritajes que se presentan como documentación probatoria en los juicios por delitos de lesa humanidad en base al archivo de la ex Dirección de Inteligencia de la Provincia de Buenos Aires (ex DIPBA)⁵³. El Programa Gestión y Preservación de Archivos: tiene como objetivo la recopilación, catalogación, preservación, digitalización, gestión y difusión de documentos del pasado reciente relacionados con los regímenes dictatoriales en Argentina. En sus inicios las principales tareas estuvieron relacionadas con el fondo documental Dirección de Inteligencia de la Policía de la provincia de Buenos Aires, y luego fue incorporando nuevos acervos

⁵³ El archivo de la ex Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires que gestiona la Comisión Provincial de la Memoria fuente para el esclarecimiento de hechos y permite a jueces, fiscales y querellantes reconstruir acontecimientos y dar fundamento a las sentencias. Además, aporta expedientes sobre los represores imputados y ayuda a probar el funcionamiento de los circuitos represivos de la provincia de Buenos Aires o de otros lugares del país.

documentales como por ejemplo la Sección Informaciones del Servicio de Inteligencia de Prefectura Naval Zona Atlántico Norte, los legajos de presos políticos de Unidades penitenciarias de la provincia de Buenos Aires, entre otros. Este Programa responde diariamente a las consultas de afectados directos, familiares, investigadores e instituciones que tramitan las Leyes Reparatorias⁵⁴. Registra el desarrollo de los juicios de lesa humanidad en el territorio de la provincia de Buenos Aires. El Programa Investigación y Sitios de Memoria: realiza tareas de investigación acerca de los procesos de memoria de nuestro pasado reciente. Se trabaja en la construcción de los relatos que tienen que ver con la casa donde se encuentra la Comisión, hoy sitio de memoria, y el Sitio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos ex CCD Pozo de Quilmes. El Programa Jóvenes y Memoria está dirigido a escuelas y organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires y propone a los equipos de trabajo que elaboren un proyecto de investigación acerca de las memorias del pasado reciente o la vulneración de los derechos humanos en democracia.

Observamos que la Comisión Provincial de la Memoria impulsa un conjunto de actividades relacionadas a la memoria y los derechos humanos, involucrándose en diversas tareas de transmisión del pasado reciente y de la agenda actual de los derechos humanos. Observa y monitorea situaciones de vulneración de derechos en la provincia de Buenos Aires. Se vincula con organizaciones de la sociedad civil y el universo académico con el fin de trabajar en la efectiva implementación de los derechos humanos en el territorio de la provincia de Buenos Aires. Realiza veedurías en los procesos judiciales, promueve el real acceso a la justicia de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. Interviene en litigios judiciales estratégicos, dialoga con distintas fuerzas políticas, organizaciones sociales y expertos en la materia a fin de participar en los debates jurídicos, sociales y políticos. Comunica y difunde noticias en torno a los derechos humanos. Preserva y gestiona archivos históricos y sitios de memoria. Promueve diversas actividades educativas de fortalecimiento académico, capacitación docente y divulgación de materiales didácticos, entre otras. Un conjunto de actividades relacionadas a la memoria y los derechos humanos que enmarcarán y fortalecerán la propuesta educativa del Programa Jóvenes y Memoria permitiendo que se encuentre vinculada con la agenda actual y las luchas sociales en torno a la vigencia de los derechos humanos.

⁵⁴ -Se conocen como Leyes Reparatorias al conjunto de Leyes Nacionales y Provinciales que otorgan beneficios e indemnizaciones a quienes resultaron víctimas del terrorismo de estado.

4.2- El Programa Jóvenes y Memoria: orígenes, objetivos y metodología

Este apartado tiene el objetivo de realizar una primera caracterización del Programa: se dará a conocer cuáles fueron los objetivos que fundamentaron su surgimiento en el año 2002 y cómo su desarrollo se enmarca en el Área de Educación, Investigación y Archivo de la Comisión Provincial de la Memoria. Se conocerán las primeras convocatorias, los primeros encuentros en el Complejo Turístico de Chapadmalal y la extensión de su propuesta educativa a otras provincias argentinas. Por último, se sistematiza objetivos y metodología. Se utilizarán las siguientes fuentes: el documento “Bases 2020. Convocatoria XIX. Con el coraje del presente, construyamos el Nosotres”, la Revista Puentes y las entrevistas realizadas a los equipos de la Comisión Provincial de la Memoria y del Programa Jóvenes y Memoria.

Desde sus orígenes, el Área de Educación, Investigación y Archivo, con el objetivo de promover el abordaje educativo de la última dictadura cívico-militar en las escuelas, realizó actividades de capacitación docente, encuentros regionales e internacionales sobre construcción de memoria colectiva, produjo material didáctico para las escuelas, divulgó material académico, confeccionó archivos documentales, entre otras. La Revista Puentes ha dejado registro de estas actividades: el 24 y el 25 de febrero de 1999 se organizó la primera jornada docente de capacitación y debate sobre Educación y Memoria en el Colegio Nacional de La Plata donde participaron alrededor de 500 docentes bajo el interrogante ¿Cómo enseñar el pasado reciente del país y cuál es la incidencia en la formación de los nuevos ciudadanos? (RP N°1, 2000). En este encuentro se distribuyeron dossier con bibliografía, fuentes, cronología, y propuestas para trabajar en el aula. Junto a la Universidad Nacional de la Plata se conformó un equipo interdisciplinario para digitalizar archivos y documentos oficiales generados por organismos estatales durante el terrorismo de Estado: el informe de la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas, libros de comisarias, libros de cementerios y archivos de la ex Dirección de Inteligencia de la Provincia de Buenos Aires entre 1976-1983. (RP N°1 2000/N°2 2000/N°4 2001). En este marco de actividades relacionadas a la memoria, la educación y los derechos humanos, la Comisión Provincial de la Memoria crea en el año 2002 el Programa Jóvenes y Memoria.

Registramos los modos en que fueron planteando objetivos y principios metodológicos de la propuesta educativa (RP N°9/marzo de 2003):

El Programa “Jóvenes y Memoria” se basa en algunas premisas de la llamada “pedagogía crítica” que aspira que la educación sea un espacio que desarrolle autonomía y autorreflexión crítica de nuestra propia acción. Esto requiere el pleno involucramiento de los sujetos que se están formando en el proceso de aprendizaje.

La idea de un proceso pedagógico basado en proyectos grupales, cooperativos e interdisciplinarios, donde se busque la elaboración de un producto para hacerlo público.

(...) Este tipo de propuestas aplicadas al campo de las ciencias sociales y al estudio del pasado, hacen foco en la historia local, donde las tramas que hicieron posible que algo sucediera, toman una visibilidad inusitada. El protagonista, el testigo, la víctima, el victimario, el cómplice, están al alcance de la mano, pueden ser reconocidos como vecinos, maestros, padres. El ejercicio para “comprender” es doble y adquiere sentido. Se rompen mitos, estereotipos y prejuicios.

(...) A la vez que adquieren las herramientas de la investigación histórico-social. Los alumnos se piensan a si mismo como creadores del conocimiento y ven conmovidos los cimientos de su propia subjetividad.

(...) Para contar la historia de lo que han decidido investigar deben formularse preguntas, buscar información, entrevistar a personas, interpretar, comparar versiones, y finalmente producir un relato, es decir, decir y explicar el lugar desde el cual están contando. La distancia entre la “gran” historia y la historia menuda se acortan⁵⁵.

Se registraron los primeros 21 proyectos presentados por las escuelas secundarias participantes de la provincia de Buenos Aires (RP N°9/2003): en los proyectos se desarrollan temáticas en torno a las historias de vida de desaparecidos de la comunidad escolar, sobre la construcción de memoria local y la señalización de ex centros clandestinos de detención. Se observa muestras fotografías de las producciones artísticas, murales, teatro, literatura, realizadas por las escuelas. (RP N°4/2003)

La primera convocatoria al Programa contó con la inscripción de 45 escuelas, pero terminaron presentando los proyectos solo 25. Las primeras convocatorias fueron realizadas mediante afiches que eran pegados en las escuelas, o a través del “boca en boca” entre profesores participantes. Cuál iba a ser el alcance y la dimensión participativa de la propuesta educativa fue un interrogante para los equipos impulsores:

Entrevista 2: (...) no sabíamos si era poco o era mucho (que hayan participado sólo 25 proyectos), no sabíamos. Sí sabíamos que era un Programa que no podía tener demasiada expansión, era demasiado intensivo, no sabíamos cómo iba a colar en la

⁵⁵ -Revista Puentes N°9 La trama civil del Estado terrorista. Comisión Provincial de la Memoria. Marzo 2003, Buenos Aires.

escuela, sí iba a ser posible en la escuela, una cosa así durante todo el año escolar, medio extraescolar, medio extracurricular. Tampoco decíamos que tenían que ser profesores de historia, que tenía que participar todo el curso, o sea, tenía que ser voluntario, esa era otra consigna, no podía ser obligatorio (...) sino que tenían que haber decidido ellos participar y que los docentes no tenían que ser de ninguna disciplina específica, ni de historia, ni de ciencias sociales, ni de literatura, que estaba abierto. Y lo fuimos armamos, y armamos las instancias regionales donde se encontraban los pibes para contarse los proyectos de investigación, y después funcionó. Hicimos una capacitación con los docentes, nos encontramos con los docentes varias veces y vimos que la cuestión estaba andando y llegamos a fin de año y había investigaciones y había habido producciones. Así que decidimos hacer un encuentro porque era, tampoco lo habíamos previsto, o sea, funcionó, e hicimos el primer encuentro en Chapadmalal.

La propuesta del Programa, si bien considera importante los conocimientos de historia y las distintas disciplinas curriculares, busca promover la participación de las nuevas generaciones en los procesos de elaboración del pasado y en la construcción del conocimiento, evitando ser una propuesta de “educación bancaria” en donde los contenidos sobre historia reciente y derechos humanos se transmiten verticalmente a los estudiantes. Por el contrario, se promueve las preguntas de los jóvenes, la adscripción local de las investigaciones y la construcción de sentidos en las producciones culturales.

Entrevista 2: (...) el Programa fue, de alguna manera, la apuesta política, pedagógica, de generar un espacio donde las nuevas generaciones, fueran de alguna manera, las que salieran a indagar, a preguntar, a construir sus propios relatos. Abrir un poco el campo de la memoria, la cuestión de la adscripción local para nosotros fue fundamental, o sea, el Programa tienen como tres ideas básicas: una es que los propios jóvenes salen a investigar, con las preguntas de los jóvenes, con los proyectos de investigación que hacen los jóvenes, la otra es la adscripción local de los problemas de investigación, y la tercer cuestión es trabajar con fuentes primarias y con fuentes secundarias (...) La idea era que hicieran entrevistas, construyeran un archivo, y después que construyeran un relato abierto, tampoco tiene que ser monográfico, ni de ciencias sociales, que sea un relato abierto.

El Área de Educación, Investigación y Archivo acompañó la propuesta educativa del Programa con actividades de apoyo académico, bibliográfico, archivístico y capacitación docente. Registramos que en el mes de junio del 2005 se realizó el primer Encuentro de la

Red de Jóvenes por la Memoria y los Derechos Humanos, donde participaron delegados de las distintas regiones de la provincia de Buenos Aires (RP N°15/2005), en el mes de septiembre del 2007 participaron de un encuentro pedagógico en el marco del Programa “Pedagogía de la Memoria y Proyecto Histórico” donde docentes del Cono Sur debatieron en torno a la trasmisión del pasado reciente en las escuelas (RP N°21/2007), en el marco del décimo aniversario de la Comisión, entre el 24 y el 26 de septiembre se realizó en La Plata el VI Encuentro sobre Construcción de la Memoria, titulado “Los desafíos del presente en la Agenda de la Memoria” (RP N°27/2009), se publican Dossiers de Educación y Memoria en fascículos con documentación, materiales y bibliografía para aportar a la reflexión del trabajo en el aula (RP N°28/2010), entre otras.

Si bien la Comisión Provincial de la Memoria implementa el Programa Jóvenes y Memoria en el territorio de la provincia de Buenos Aires, desde sus inicios se ha invitado a participar a distintas jurisdicciones provinciales. Registramos que en el año 2007 se invitó a la escuela CPEM N°69 de Neuquén donde se realizó un proyecto de investigación que reconstruyó la biografía de quien fue uno de sus docentes: el maestro Carlos Fuentealba, asesinado por la policía en abril del mismo año cuando se encontraba reclamando por su salario y por un mayor acceso a la educación (RP N° 21/2007), en el año 2009 se publica un reseña sobre un proyecto de investigación sobre la Villa Cildañez ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (RP N° 26/2009), en el año 2009 a través de la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Chubut participan del Programa escuelas secundarias de esa jurisdicción (RP N° 27/2009). En la conmemoración de la primera década de existencia de la Comisión Provincial de la Memoria el ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, declaró de interés nacional el Programa “Jóvenes y Memoria”.

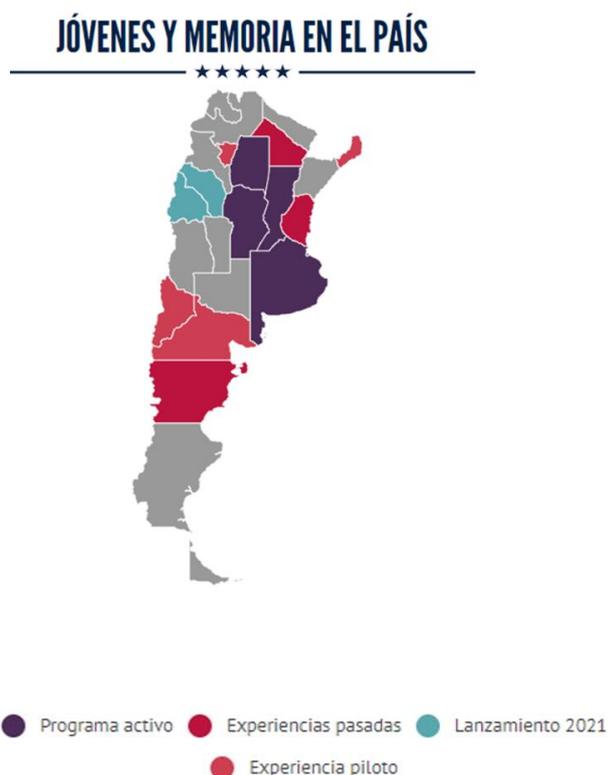
Entrevista 3: (...) La federalización del Programa fue un proceso por ahí más gradual y que tuvo como momentos. En el 2007 tuvimos una experiencia, solo de un año, en Ciudad de Buenos Aires. Después bueno, ganó el PRO en Ciudad y nunca más, hasta que después se hizo desde el Espacio Memoria (ex ESMA). Pero bueno, la federalización, que por ahí no es un año solo, pero el 2010 puede ser como el año que aproximadamente se estaba y se empezó a realizar en muchas provincias, Santiago del Estero, Chaco. En el 2011 se empieza a hacer desde el espacio ex-ESMA⁵⁶. Bueno, alrededor de ese año cuando el Programa ya cumplía diez años, también como

⁵⁶ -La jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires lleva adelante el Programa Jóvenes y Memoria desde año 2011 desde el Ente Público Espacio Memoria y Derechos Humanos-ExESMA. El Programa fue declarado de interés educativo por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución N° 3948/EGC/2016). Y declarado de interés por la Comisión de Derechos Humanos de la Legislatura porteña (Resolución N°675/2016). Más de 200 proyectos de investigación se desarrollaron en las escuelas porteñas entre el 2018 y el 2019, y participan alrededor de más de 2200 estudiantes cada año.

un hito que no tiene que ver con lo temático sino con el impacto, y con la cosa bien de estar con mucha raíz el Programa, y tener esa trayectoria de diez años acá en Provincia hizo que se pudiera enraizar en otras provincias, y nosotros, el equipo, bueno, asesorando y acompañando, viajando a las provincias para dar las primeras capacitaciones, como trasladar esas experiencias en el mano a mano con esos profes. Como la obra, por decirlo así, se iba permeando en otras provincias y en otras experiencias, porque también quienes lo llevaron adelante no eran Comisiones por la Memoria. Eso fue interesante.⁵⁷

En la página web del Programa se presenta la siguiente infografía que informa sobre el estado actualizado de participación y desarrollo en las provincias, allí se puede observar la extensión federal que logró alcanzar la propuesta educativa:

Gráfico I: Infografía sobre el desarrollo del Programa Jóvenes y Memoria en la Argentina (2020)



Informe 2021 - Programa Jóvenes y Memoria

Fuente: Pagina Web del Programa Jóvenes y Memoria, 2021

⁵⁷ -Hemos registrado que el Programa Jóvenes y Memoria es implementado en otras provincias por universidades, programas de extensión universitaria, museos y organizaciones sociales.

El documento Bases para la participación “Bases 2020. Convocatoria XIX. Con el coraje del presente, construyamos el Nosotres” fundamenta la propuesta educativa para la convocatoria 2020 de la siguiente manera:

(...) la reivindicación de una democracia beligerante busca denunciar la injusticia e imaginar otro futuro posible de mayor justicia e igualdad. Ese es el horizonte de expectativas que deben abrir los derechos humanos y los trabajos de memoria. (...) Educación, derechos humanos y memoria se constituyen así en un nuevo espacio articulado por la voluntad de transmisión de saberes académicos, pero ante todo, de saberes/acción. (...) De esa posibilidad y ese deseo emergen prácticas sociales y colectivas que en sí mismas constituyen actos emancipatorios de los sujetos implicados. El Programa Jóvenes y Memoria nace del reconocimiento de esa posibilidad y deseo de transformar la sociedad: convoca a las nuevas generaciones a ejercer su ciudadanía activando la memoria de su historia, elaborando identidades, registrando y denunciando las injusticias, demandando por ellas y asumiéndose como sujetos activos en el marco del proceso histórico que los constituye. En él, les jóvenes pueden desarrollar esta mirada para investigar, visibilizar, denunciar, proponer, comunicar y difundir esas injusticias presentes y pasadas que han agraviado a su comunidad.⁵⁸

En este documento se plantea como objetivo “promover en les jóvenes el sentido crítico sobre el pasado y el presente como parte del proceso de construcción de su identidad y de su inscripción a la sociedad a la que pertenecen, en el marco del proceso de profundización de la democracia.” Sostiene que la propuesta consiste en llevar adelante una investigación sobre una problemática local que sea de interés del grupo. Esta problemática deberá estar vinculada a la memoria y/o los derechos humanos pertenecientes a la comunidad escolar. Al momento de inscribirse al Programa deberán definir uno de los tres ejes para situar los proyectos de investigación:

1. Memorias de la dictadura militar (1976-1983)
2. Memorias de la democracia (1983-2015)
3. Agenda actual de los derechos humanos (Hoy)

Y se deberá elegir alguno de los siguientes temas:

⁵⁸ -Bases 2020. Convocatoria XIX. Con el coraje del presente, construyamos el Nosotres.

Biografías de desaparecidos, Guerra de Malvinas, Percepciones actuales sobre la dictadura, Vida cotidiana durante la dictadura, Centros clandestinos, marcas y sitios de memoria, Episodios locales de represión y resistencia, Seguridad y derechos humanos, Episodios de violencia policial en democracia, Desigualdad y exclusión social, Derecho a la salud, Prácticas educativas de ayer y de hoy, La educación como derecho, Migrantes, identidades y fronteras, Historias e identidades en nuestra comunidad, Derecho a un ambiente digno, Desarrollo económico, sustentabilidad y derechos humanos, Trabajo infantil, Políticas y transformaciones económicas, Luchas obreras y mundo del trabajo, Género y derechos humanos, Diversidades sexuales y de género, Militancias y organización popular, Arte y cultura, Discursos dominantes y medios de comunicación.

El documento “Bases para la participación” realiza orientaciones metodológicas para la realización de los proyectos y sostiene que el objetivo será comprender mejor el problema que identificaron y conocer con mayor profundidad lo que ocurre u ocurrió en su comunidad. Al finalizar la investigación, las preguntas que se formularon los jóvenes deberán, al menos, estar parcialmente respondidas. Para responder esas preguntas se indagará a la comunidad utilizando herramientas metodológicas como entrevistas, encuestas, recolección de datos en archivos, etc. Basándose en fuentes primarias, los jóvenes construirán, local y colectivamente, un conocimiento nuevo sobre las vulneraciones de derechos en el pasado o en el presente en el distrito, barrio o comunidad de pertenencia del grupo de jóvenes.

Entrevista 5: El objetivo central del Programa es darles a los jóvenes un espacio (...) para discutir las temáticas que les interesan y las problemáticas sociales que atraviesa su comunidad. Digamos, tiene que ver con esa idea ¿no? De que podamos trabajar con ellos ejes, que tienen que ver con la democracia, con los derechos humanos, en vista, pensando en eso, en la participación política y ciudadana de los jóvenes. Pero para nosotros una cosa muy importante es que no, no pensamos que sea algo que les tenemos que enseñar para que hagan en el futuro, sino darles un espacio para que lo hagan ahora. Y lo más importante es el espacio, que el Programa funcione como un lugar donde se escucha y lo central es la voz de los jóvenes, y los adultos están en un rol de escucha y de facilitar que puedan hablar. Eso es como muy importante.

(...) Pero realmente los únicos puntos centrales de la metodología de investigación es que tiene que ser sobre una temática relacionada a los derechos humanos y tiene que ser, obviamente que les pedimos que lo acoten a una cosa que sea llevable a cabo, y tiene que ver con su comunidad. Esto no es solamente por el hecho de que es más fácil conseguir la información, sino porque también uno de los objetivos del Programa es reforzar los vínculos en las comunidades, y generar que en los pibes se dé una

especie de “click” que tiene que ver con al investigar en su comunidad, ellos descubren que las historias de las grandes problemáticas sociales se ven también en lo pequeño, y que eso pequeño tiene que ver con procesos mucho más macro. Entonces, eso significa que son actores de esos procesos más macro en un montón de sentidos. Entonces ahí, eso es lo que les pedimos y tienen que hacer una producción final al respecto.

Observamos en este apartado que el Programa Jóvenes y Memoria se encuentra enmarcado en un conjunto de actividades impulsadas desde el Área de Educación, Investigación y Archivo de la Comisión Provincial de la Memoria que fortalecen y enriquecen su funcionamiento: desde sus orígenes se han realizado capacitaciones docentes, se ha divulgado material académico, materiales archivísticos, se han realizado encuentros pedagógicos provinciales, nacionales y regionales. Por otro lado, los objetivos y la metodología de la propuesta educativa del Programa sostiene una coherencia histórica basada en los principios de las Pedagógicas Críticas: promueven la reflexión a partir de las preguntas de las nuevas generaciones, desarrolla investigaciones desde los temas de interés de los jóvenes, abordando problemáticas vinculadas a la memoria y los derechos humanos de la comunidad escolar, aspiran a construir colectivamente un conocimiento nuevo y a realizar producciones en diversos lenguajes donde los jóvenes tengan la posibilidad de expresarse. Por último, el Programa ha logrado federalizar su propuesta educativa alcanzado un desarrollo dispar en las distintas provincias argentinas.

Capítulo 5 - Implementación de la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria: procesos de implementación y repertorio de acciones en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

Este capítulo tiene el objetivo de reconstruir los procesos de implementación y el repertorio de acciones que realizan en el Programa Jóvenes y Memoria para llevar adelante su propuesta educativa en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Las convocatorias se sucedieron a lo largo de dos décadas, cada año se suman a la propuesta cientos de escuelas y miles de estudiantes de distintas jurisdicciones y contextos sociales de la provincia de Buenos Aires. Su crecimiento se ha sostenido a lo largo del tiempo. De los primeros 25 proyectos realizados en el año 2002 se ha alcanzado una participación de más de 1000 proyectos por año. La Revista Puentes ha registrado este crecimiento: en el año 2005 se presentaron 120 proyectos y se realizaron encuentros regionales donde participaron más de 1200 estudiantes, en el año 2006 participaron en el cierre del Programa en el Complejo Turístico de Chapadmalal 1600 estudiantes de más de 100 escuelas polimodales de diferentes localidades de la provincia de Buenos Aires, en el año 2007 participaron 2500 jóvenes de escuelas secundarias de más de 60 localidades de la provincia de Buenos Aires, en el año 2009 se congregaron en Chapadmalal 3500 estudiantes de 226 escuelas de la provincia de Buenos Aires; etc. (RP N°15 2005/N°17 2006/N°21 2007/N°27 2009). En la página web del Programa se registra que al año 2020 la participación acumulada es de 170.000 jóvenes, 11.000 equipos de investigación, 20.000 profesores y coordinadores y 2.000 voluntarios.

Las prolongadas convocatorias, la masividad y la extensión territorial de la propuesta del Programa nos permiten poner en valor el análisis de los procesos de implementación y el repertorio de acciones que desarrollan para llevar adelante la propuesta educativa en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. La implementación de esta propuesta comporta un complejo recorrido que involucra diferentes instancias: desde las propuestas y propósitos de los equipos orientadores del Programa, sus interacciones con profesores y estudiantes en talleres y capacitaciones a lo largo del año, el acompañamiento a los proyectos por partes de los equipos del Programa, el desarrollo y la puesta en práctica de los proyectos en cada escuela secundaria en su contexto escolar/social específico y, por último, la puesta común de los proyectos realizados en el Encuentro Final en el Complejo Turístico de Chapadmalal. En este capítulo daremos a conocer cuáles son las principales acciones de implementación que desarrollan a partir del análisis de las siguientes fuentes: artículos y reflexiones publicados en la Revista Puentes, la página web de la Comisión Provincial de la

Memoria y la página web del Programa Jóvenes y Memoria, el documento “Bases 2020. Convocatoria XIX”, y las entrevistas realizadas a los integrantes del equipo del Programa entre los años 2018-2020.

Según las fuentes analizadas podemos sostener que los procesos de implementación de la propuesta educativa del Programa Jóvenes y Memoria se desarrollan desde un repertorio de acciones que podemos reunir en tres dimensiones:

Cuadro III: procesos de implementación y repertorio de acciones de la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires

Procesos de implementación	
Dimensión	Repertorio de acciones
Comunicacional	<ul style="list-style-type: none"> • Página web • Sistema de usuarios • Bases para la participación • Divulgación de actividades realizadas
Acompañamiento a los proyectos	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentros y Capacitaciones para coordinadores/profesores • Encuentros Zonales y Distritales para estudiantes • Acompañamiento periódico a los proyectos • Voluntariado • Recursos para realizar los proyectos
Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión horizontal de la propuesta del Programa • Profesores referentes en las jurisdicciones • Voluntariado • Voluntariado docente

Los procesos de implementación de esta propuesta educativa, cuentan con una extensión territorial y una masividad participativa, que ha requerido a los equipos del Programa realizar un esfuerzo por sistematizar el repertorio de acciones de acciones de implementación, las cuales la hemos reunido en estas tres dimensiones. Entendemos por dimensión comunicacional a las acciones que realizan en el Programa para difundir y dar a conocer su propuesta educativa y establecer vínculos/contactos comunicacionales con los participantes. Entendemos por dimensión acompañamiento de los proyectos a las acciones

que realizan en el Programa para fortalecer y orientar el desarrollo de los proyectos que realizan los equipos de investigación en las escuelas secundarias a lo largo del año. Entendemos por dimensión organizacional a las acciones que realizan en el Programa para implementar su propuesta educativa en la extensión territorial de la provincia de Buenos Aires.

-Dimensión I: Comunicacional

Podemos sostener que desde la dimensión comunicacional se inician los procesos de implementación de esta propuesta educativa. Profesores/coordinadores se inscriben al Programa ingresando a la página web y accediendo al “Sistema de usuarios”, desde allí los equipos del Programa se comunican periódicamente con los profesores/coordinadores de los proyectos con el objetivo de proveer la información necesaria a cada equipo de trabajo. Esta comunicación se realiza a través del correo electrónico. Además, desde la página web se comunican las pautas para participar del Programa, se aclaran los motivos de exclusión, se fundamenta pedagógicamente la propuesta y se socializan experiencias pasadas que fueron desarrolladas a lo largo del tiempo. La convocatoria se publica en la página web desde el documento “Bases para la participación” que indica objetivos, fundamentos y modalidades de implementación.

En “Bases 2020. Convocatoria XIX. Con el coraje del presente, construyamos el Nosotres” se indica cuáles son las pautas de participación y el cronograma de actividades que se desarrollarán a lo largo del año: se aclara que los docentes coordinadores deberán participar de los Encuentros de Capacitación, condición indispensable para poder presentar los proyectos. Se establecen las instancias de participación obligatoria: en mayo se realiza un Primer Encuentro y Capacitación para coordinadores/profesores de los proyectos. En junio se desarrolla el Segundo Encuentro de Capacitación para coordinadores/profesores. En los meses de junio/julio los jóvenes se reúnen en Encuentros Distritales y Zonales para realizar talleres de intercambio y seguimiento. Entre los meses de agosto y septiembre se solicitará a los equipos de trabajo un avance de la investigación. Por último, entre octubre y diciembre, se realiza el Encuentro de Cierre del Programa en el Complejo Turístico de Chapadmalal donde los equipos de investigación participarán de instancias de debate y reflexión sobre derechos humanos, ciudadanía y democracia, allí los equipos expondrán las investigaciones realizadas. Para la exposición de los proyectos se elegirá un soporte documental, artístico o expresivo (mural, obra de teatro, fotografía, audiovisual, música, libro, página web, programa radial, etc.) a través del cual se transmitirá la síntesis de lo investigado.

Desde la página web del Programa se comunica y explicita cuáles son las tareas que deberán desarrollar los participantes:

“Definir un tema de interés y recortar un objeto de estudio situado en el ámbito local, fundamentando su pertinencia con la problemática de los derechos humanos y la memoria. Participar en las instancias de capacitación e intercambio que propone el Programa, tanto para coordinadores como para jóvenes. Elaborar un proyecto de investigación. Identificar y reconstruir la problemática elegida de la comunidad a la que pertenece el grupo. Construir un relato que permita transmitir y compartir con otros los resultados de la investigación. Propiciar la difusión en la comunidad del trabajo realizado a través de un producto: mural, obra de teatro, fotografía, audiovisual, música, libro, página web, programa radial, etc.”⁵⁹

Se comunica y explicita cuáles son los requisitos excluyentes de participación:

(...) sólo los equipos de trabajo cuyos coordinadores hayan asistido a la jornada de mayo podrán presentar el proyecto de investigación mediante el sistema de usuarios. El Programa Jóvenes y Memoria evaluará e incorporará los proyectos que se adecúen a la propuesta del Programa. Durante los meses de agosto/septiembre se solicitará a los equipos de trabajo un avance de la investigación cuya presentación será un requisito, que, al igual que el resto de las etapas del Programa, condiciona la continuidad en el mismo, incluida la asistencia al Encuentro Final. Quedan excluidos de la convocatoria del Programa los temas NO vinculados a las violaciones a los derechos humanos: bullying, violencia escolar, embarazo adolescente, adicciones, seguridad vial, casos policiales (es decir, delitos comunes que no ponen en cuestión el rol del Estado). Sí se encuentran incluidos los casos de violencia policial, tortura, golpes, hostigamiento o “gatillo fácil”. Estas cuestiones SÍ son parte de las temáticas de derechos humanos que nos interesa abordar desde el Programa con los jóvenes.⁶⁰

Por otro lado, en la página web del Programa se divulga las experiencias desarrolladas a lo largo del tiempo, accediendo a los siguientes enlaces: “Catálogos de producciones del Programa Jóvenes y Memoria” reúne más de 3.000 producciones artísticas realizadas por los participante de la provincia de Buenos Aires desde el año 2002, con un sistema de búsqueda por “Término”, “Eje Temático”, “Año de producción”, “Distrito”, “Producción Final”. En el enlace “Colección Pasado Reciente. Modelos para armar” se puede acceder a una selección de producciones realizadas a lo largo de 18 años, organizadas en 15 volúmenes. En el enlace “Chapadmalad” se divulgan las actividades desarrolladas, se publica una Galería de fotos y

⁵⁹ -Bases 2020. Convocatoria XIX. Con el coraje del presente, construyamos el Nosotres

⁶⁰ -Idem.

se difunden los manifiestos “les jóvenes tienen la palabra” producidos en cada tanda de cierre del Programa en los Encuentros en Chapadmalal⁶¹.

Los integrantes del equipo del Programa sostienen que tanto la página web, como el soporte informático “sistema de usuarios” fueron fundamentales para poder sostener la comunicación y el contacto masivo con los participantes:

Entrevista 2: Comunicamos la propuesta por las redes, ahora tenemos un sistema de gestión, que es un software que tenemos, cómo se inscriben, cómo se registran, es muy práctico, que nos permitió gestionar el Programa en una dimensión mucho más grande, antes se inscribían por mail, había que contestar los mail, una cosa era contestar 100 mail, después fueron 500 mail, 1000 mail, llegó un momento que lo operativo, ¿qué hacemos con esto? porque es imposible, entonces logramos desarrollar una forma de gestión de programa administrativo, que nos permite llegar, tener un contacto fluido con los equipos, responder, etc., pero más organizadamente. Tuvimos que desarrollar herramientas informáticas que nos permitieron, que tiene que ver con las redes. También en las capacitaciones, el Programa tiene que ver que fue transcurriendo con el desarrollo de nuevas tecnologías, antes hacíamos talleres de capacitación para hacer videos, había que trabajar con cámara, con cámaras que eran cassette a cintas, digo, había una tecnología que era muy difícil de acceder, habíamos comprado cuatro cámaras de la Comisión y las mandábamos por micro a las escuelas, organizábamos el uso de las cámaras porque no había mucha tecnología disponible, hoy los pibes filman videos con los teléfonos, es mucho más fácil, el lenguaje audiovisual, por ejemplo, es un lenguaje que los pibes manejan mucho, que también ha habido un desarrollo tecnológico y un acceso a cierta tecnología que hizo posible esa masividad, incluso, en las capacitaciones, todo lo que en la página web, los materiales digitales, nosotros mandamos mucha bibliografía digital, hay muchos más recursos con los que iniciamos.

Hemos observado que desde la dimensión comunicacional no solo se inician los procesos de implementación de la propuesta educativa del Programa, sino también se comunican objetivos, fundamentos, pautas de participación, cronograma de actividades, difusión de los proyectos realizados y se establecen los contactos necesarios con los participantes a lo largo del año.

⁶¹ -Los Encuentros de Cierre en el Complejo Turístico de Chapadmalal se organizan en tandas entre los meses de noviembre y diciembre según la cantidad de participantes y la disposición de los hoteles. En cada tanda los jóvenes elaboran en talleres el manifiesto “Les jóvenes tienen la palabra” que luego es publicado en la página web del Programa Jóvenes y Memoria.

-Dimensión II: Acompañamiento a los proyectos

Podemos sostener que los procesos de implementación de esta propuesta educativa se desarrollan a través del acompañamiento a los proyectos por parte de los equipos del Programa. Estas acciones de implementación habilitan momentos de intercambios pedagógicos que ponen en juego las modalidades concretas y las forma que van asumiendo la propuesta educativa. En el Primer Encuentro se realiza en mayo y allí se inicia el intercambio con profesores/coordinadores de los proyectos, está pensado principalmente para docentes que participan por primera vez en el Programa. En este encuentro se presenta a la Comisión Provincial de la Memoria y cuáles son sus principales líneas de acción. Se comparten los principios del Programa, los temas, su metodología, los proyectos de investigación, la importancia del protagonismo de los jóvenes, etc. Se introduce en nociones básicas sobre memoria social, transmisión y derechos humanos. Se aclara que los derechos humanos no se abordan desde una perspectiva normativa, sino, desde una perspectiva histórica y social, en donde diversos actores sociales luchan y conquistan sus derechos. Se introduce en nociones básicas de la historia de los derechos humanos en la Argentina. Se trabajan problemáticas actuales vinculadas a la vulneración de derechos y a las violencias que se producen desde el Estado. En este Primer Encuentro se ayudará a coordinadores/profesores a pensar y a definir su proyecto de investigación.

Los Encuentros de Capacitación que también se realizan en mayo, son instancias de formación temática. Los equipos del Programa conocen por “sistema” cuantos proyectos están trabajando determinados temas, y a partir de esos grandes ejes de trabajo se comienza a pensar el Encuentro de Capacitación para realizar el acompañamiento académico a los proyectos. Se apela a especialistas y académicos externos al Programa y a la Comisión. Desde los equipos del Programa se sostiene la importancia de conectar a la escuela con la producción del conocimiento académico, de acercar a los profesores con profesionales especialistas, con el propósito de brindarles herramientas para desarrollar sus proyectos. La particularidad de esta propuesta educativa es indagar a los jóvenes cuáles son sus inquietudes, preguntas y temas de interés, permite que cada año aparezcan nuevos temas vinculados a la memoria social y los derechos humanos. Sin perjuicio de ello, en los Encuentros de Capacitación aparecen ejes de trabajos definidos institucionalmente desde la Comisión: historia de los derechos humanos en la Argentina, pedagogía de la memoria, juicios de lesa humanidad, violencia institucional, vulneración de derechos en el sistema penal, entre otros.

Los Encuentros Distritales y Zonales que se realizan entre junio/julio son para los jóvenes participantes. Se desarrollan talleres de intercambio y seguimiento de los proyectos. Estos Encuentros se organizan por Zona y existen entre 25 y 28 regionales en la provincia de

Buenos Aires. En estos encuentros los profesores participan de un taller específico y los jóvenes son divididos en diferentes grupos y tienen que estar mezclados con estudiantes de otras escuelas. Estos talleres son llevados adelante por el Voluntariado⁶², que son capacitados por los equipos del Programa y se les ofrece una guía para desarrollar las actividades en los talleres.

En las entrevistas realizadas, los integrantes del equipo del Programa explican cómo se desarrollan los encuentros con los jóvenes participantes:

Entrevista 5: (...) Los talleres con los pibes también se definen un poco en general, tenemos algunas cosas un poco más fijas, una que tiene que ver con la primera instancia siempre tiene que ver con encontrarse con otros, ver bien qué es el Programa, contar sus proyectos, porque tienen ganas de contar sus proyectos, pero las más de las veces, coyunturalmente, vamos eligiendo temáticas distintas, que también tienen que ver con los lineamientos de la Comisión Provincial de la Memoria como institución, que bueno, algún año queremos centrar la mirada en lo institucional.

(...) La mayor parte de los talleres suelen tener un momento de presentación con algún juego que esté relacionado con lo que va a pasar después. Después hay un disparador, que los disparadores son desde dibujen la justicia hasta series de fotos. O sea, depende de cómo nos sentimos cada año y se tienen que armar un... Muchas veces hay un trabajo en grupito. Primero trabajan de a cinco o seis y después volvemos a plenario. Y en general al final hay un plenario de discusión donde cada grupo cuenta lo que trabajó y se debate un poco sobre el eje del Programa. Sobre el eje del taller que está eligiendo en particular. A veces hay una producción final, si da el tiempo, pero muchas veces solo se termina en ese momento de plenario.

Entrevista 3: (...) Por ejemplo, ahora hicimos talleres en septiembre hasta por Zoom, y ese eje bueno, lo elegimos nosotros, el equipo. Decidimos trabajar, como era en septiembre, era el mes de la juventud, trabajamos en un par de encuentros con ¿por qué luchamos hoy? que tuvo que ver también con la efeméride del 16, y los encuentros que siguieron después de la semana del 16 fueron en torno a ¿qué es ser joven hoy? (...) sería un poco la pregunta del taller, y nosotros les decimos “no se escucha mucho la voz de los jóvenes hablando sobre los jóvenes, escuchamos más a los adultos, a los medios de comunicación, a la política. Y en general las cosas que se dicen no están buenas” (...) sintetizado lo que se dice por ahí, diez frases típicas sobre los

⁶² El Programa Jóvenes y Memoria cuenta con el apoyo del Voluntariado para implementar la propuesta educativa, está integrado por jóvenes y profesores que hayan participado en varias ocasiones del Programa y estén dispuestos a colaborar en los procesos de implementación.

jóvenes. “No les interesa nada”. “Están todo el día con el celular”. “Están en la esquina tomando birra todo el día”. Esas típicas cosas. “Esto es lo que escuchamos, lo que solemos escuchar. Seguramente ustedes tienen mil ejemplos más (...) Ahora nos gustaría que ustedes discutan sobre estas afirmaciones, si están de acuerdo o no. Qué les parece. Quiénes las dicen, por qué las dicen. Y que ustedes construyan lo que sería su propia definición de qué es ser joven hoy.” Sería como respóndanle a esto. Esa era la propuesta de taller en Zoom que hicimos. Bueno, después lo mandamos a grupitos más chiquitos (...) tenían que construir su propia definición de qué era ser joven hoy y debatían un montón de cosas, obviamente, bueno, quién dice eso, por qué lo dice, estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo, bueno. Y algunos, y si llegaban a producir algo. Les decíamos bueno, produzcan lo que quieran, un meme, no sé, un dibujo, si tienen papel hagan un afiche, lo que quieran. (...) Y ahí había siempre o algún voluntario o alguien del equipo que pasaba por los grupitos de Zoom para, algunos por ahí son más tímidos, les costaba arrancar a presentarse, otros ya estaban recontra discutiendo y por ahí necesitaban más un ordenador del debate más que un disparador. Bueno, también el rol del tallerista cambia de acuerdo a cada grupo que son bien diferentes. Pero siempre propiciar la palabra de todos. Que también tenés los charlatanes que capaz en un grupo de diez hay dos que hablan hasta por los codos y los otros ocho miran. Bueno, entonces el rol del tallerista ahí será bueno, chicos, ya hablaron un montón, nos gustaría escucharla a ella que está ahí tratando de decir algo.

Además de los encuentros y las capacitaciones, el equipo del Programa cuenta con distintos momentos de intercambio pedagógico con profesores/coordinadores para acompañar el desarrollo de los proyectos. Estos intercambios se realizan en los encuentros, capacitaciones, por mail y por WhatsApp. Los equipos del Programa tienen la posibilidad de rechazar proyectos, mandarlos a rehacer o indicar correcciones/sugerencias. Los integrantes del equipo sostienen que el intercambio con profesores y sus proyectos es de respeto y escucha, sin embargo, realizan intervenciones para orientarlos hacia el objetivo de producir sentido crítico desde temas vinculados a la memoria y los derechos humanos de la comunidad escolar. Las situaciones recurrentes donde se torna necesario orientar a los proyectos son:

- cuando la elección del tema no está vinculado a problemáticas de derechos humanos.
- cuando la elección del tema es enfocada desde una amplitud y generalidad no logra anclarse localmente.

- cuando se elige un tema vinculado a la memoria y los derechos humanos, pero no logra ser problematizado.
- cuando se describe una problemática de derechos humanos, pero no logran formular preguntas de investigación.
- cuando se abordan temas vinculados a la memoria y los derechos humanos, pero sin lograr desarrollarlos desde sus condicionamientos estructurales.

Los equipos del Programa explican cuáles son las acciones que realizan ante estas situaciones:

Entrevista 5: Suele haber un espacio de tallercito (en la capacitación) con los profes donde nos cuentan un poco qué van a hacer y hacemos como un, che no, mira eso, fijate de ir para otro lado. Obviamente que estamos además en contacto todo el tiempo por teléfono y por mail con los profes y por WhatsApp, cosa que nos van preguntando, “¡ay!, no sé qué hacer, ¡ay! me da cosa esto, ¡uy! la directora me está diciendo que...”

(...) Después se hace un espacio de evaluación de proyectos, que ahí en realidad lo que nosotros, no es tanto de filtro, porque primero que se filtra solo. O sea, nosotros de los 1.300, 1.400 (proyectos) que tenemos, por ejemplo, en general llegan a subir el proyecto 1.200, 1.100, porque ya te das cuenta si los pibes tienen ganas o no. Entonces ahí esos proyectos en general, hacemos una evaluación que es bastante, a ver, buscamos que no nos digan podemos investigar la dictadura, punto, sino bueno, ¿qué van a investigar de la dictadura? Sabemos que en el momento que ellos están arrancando todavía les falta un toque de laburo en el sentido que van a ir descubriendo un montón de cosas en el transcurso. Y que además tenemos mucha experiencia en el Programa y sabemos que muchas veces hay proyectos que son horribles y después ves la producción final y son maravillosos.

(...) En general ahí ellos sí reciben feedback, o sea, hay desaprobados. Para llegar a ser un desaprobado primero te tenemos que haber dado muchas chances de acomodarlo. O tiene que ser, que es el más emblemático, que es el que usamos como qué es lo que desaprobamos, unas que iban a trabajar una especie de mariposa que había desaparecido en la zona. Que era como ¡no! O sea, acá no. Nos parece re interesante, pero busquen un programa de biología, no nos busquen a nosotros que somos de derechos humanos. (...) Lo que nosotros tenemos es otra categoría que es “el rehacer”, que en general es, si decís que vas a trabajar la dictadura “el rehacer” va a ser “elegí algo más específico”. Entonces eso es un poco como le falta un laburito más. Algunos de esos “rehacer” no lo reenvían y ahí sí se da un filtro (...) Y después tenés muchos otros que reciben comentarios, que los aprobamos, pero reciben un re

bien esto, pero fíjense tal cosa. Re bien esto... O sea, que no daba para rehacerlo pero que nos parecía que había que darle una vueltita de tuerca.

Entrevista 3: A veces, (el tema elegido) es muy amplio, entonces les decimos “miren, sí, está bien, pero no pueden tomar la educación hoy y en la dictadura y además el rol de la mujer. No. O toman esto o esto”. Ese suele ser un problema frecuente, la enorme, enormísima amplitud. Otro problema suele ser la falta de anclaje local. Es decir, la dictadura en la Argentina no, en Lomas de Zamora a lo sumo. Y si me podés contar en Billingham mejor. Y si me contás en tu barrio, mucho mejor. Ese suele ser otro problema, la falta de anclaje local. Que a veces la resuelven muy fácil y otras no la quieren entender y quieren seguir haciendo, no sé, un grupo de Tres Lomas, quiere hacer la historia de los chicos de la Noche de los Lápices. No, eso no tiene nada que ver con Tres Lomas. Si ustedes quieren hacer la dictadura busquen algún acontecimiento de Tres Lomas, no de La Plata o de Buenos Aires. Bueno, ese suele ser otro problema. O recorten el tema o háganlo local. El más difícil, suele ser el que hay como una idea muy vaga y no es que no se entiende, en el sentido que no se entienden las palabras, no ves cómo, bueno, ¿esto cómo lo hacemos? No sé ¿cómo decirte? los chicos quieren hablar de la discriminación porque todos sienten que son muy discriminados. Y depende del grupo, por ahí vos podés entender y los ayudas a orientar hacia dónde ir. Pero a veces no es tan fácil, porque tampoco tenés tan claro qué es lo que quieren. Vos podés suponer. O les podés decir claro, capaz que si empiezan, no sé, viendo cómo el Estado está presente o no en el barrio, en qué les gustaría verlo, en el tema de la salud, en el tema del trabajo. Ese “somos muy discriminados”, es tremendo, porque también, por otra parte, tiene que ver muchas veces con que la mayoría de la población de Jóvenes y Memoria son los sectores populares. (...) Lo más difícil de orientar es cuando los pibes quieren hablar de ellos, de lo que padecen. En primerísima persona y en un sentido más amplio que “el no hay estufa en nuestra escuela”. Porque ahí también, bueno, si el problema es demasiado chiquito, porque ponele, no hay estufa en nuestra escuela, entonces ¿qué hacemos con un proyecto que dice eso? Bueno, se entiende, capaz que ustedes ahí lo que están es describiendo una realidad, eso no sería una pregunta de un problema, porque ahí lo que tienen es una descripción. Capaz que lo que podemos pensar juntos es ¿cómo en tal barrio el derecho a la educación se encuentra vulnerado? o no, y en qué otra cosa además de la estufa podemos pensarlo. Empieza por la estufa y bueno ¿cómo hacés para que eso sea un problema de investigación y efectivamente haya un conocimiento nuevo? Porque, que la estufa no la tienen ya lo saben, lo padecen todos los inviernos. Ahí es al revés, más que achicar es ampliar la perspectiva, salir

un poco de la estufa y ver qué otras cosas incorporamos para pensar. Y eso es un re laburo y está buenísimo. Lo re agradecen los profes, dicen “¡ay buenísimo, me ayudaste a orientar, a pensar!

Los equipos del Programa no solo buscan que se elijan temas vinculados a la memoria y los derechos humanos, sino también que los proyectos puedan anclarse localmente y los temas elegidos convertirse en un problema de investigación formulando preguntas pertinentes. La elección de temas, el anclaje local y la formulación de posibles preguntas de investigación son momentos fundamentales en la definición de los proyectos y serán acompañados por los equipos del Programa. Por otro lado, se busca que los proyectos de investigación indaguen sobre cuál es la responsabilidad política del estado en los temas abordados. Los proyectos deben permitir la posibilidad de analizar y cuestionar los condicionamientos estructurales sobre situaciones vinculadas a la memoria y los derechos humanos de la comunidad a la que pertenece la escuela.

Entrevista 2: ¿Todos los temas entran en el Programa? ¿hay temas que no entran en el Programa? Bueno, discutimos eso, porque empezaron a entrar otros temas, ¿todo entrará en el Programa? yo me recuerdo que puse como ejemplo ¿los temas medioambientales les parece?, un profe dijo “mira nosotros justamente íbamos a plantear un tema ambiental acá en Hudson, está el arroyo Hudson que está muy contaminado” y empezó a plantearlo, y claro depende cómo lo planteas, si vos decís “no tiremos papelitos porque el medioambiente, no sé qué cosa” y no, eso no, sí empezás a plantear en serio el tema medioambiental, las empresas privadas, el sector público, ya en la carta de Walsh habla de la contaminación del Riachuelo, está como planteado, hubieron un montón de trabajos sobre la cuestión medio ambiental, de los barrios populares, de La Matanza, de los cursos de agua, que en la década del 60´esos cursos de agua eran limpios, que eran lugares de recreación y después qué pasó con la desregulación de la actividad privada, qué pasó con la dictadura, con Martínez de Hoz. Entonces empezó a haber como otra dimensión, que dijimos “no es tan fácil decir esto sí, esto no”, sino depende como vos pensás un problema, no es tanto el tema, sino desde qué perspectiva está mirando el tema, qué sé yo, después tuvimos algunas otras discusiones, por ejemplo el tema Bullying, si entra, si no entra, tenemos la Fundación Ana Frank, por ejemplo, que trabajó mucho más el tema de las conductas de los sujetos, tratar de que los sujetos sean respetuosos del otro. Nosotros nos hemos pensamos más desde las perspectivas del derecho, ver la responsabilidad estatal, ver la responsabilidad política, no sólo es, el tema Bullying se trabaja bastante en Jóvenes y Memoria, pero es un tema que nosotros ahí lo discutimos bastante con

los profesores, depende, de que acá no se trata, no es lo mismo que el estado no tenga una ley de marcas, por ejemplo, de talleres importantes con el tema de los estereotipos físicos, que la responsabilidad de un pibe que le dice barbaridades a otro que no responde con la estética hegemónica, porque si no esos trabajos terminaban diciendo “no hagas”, eran como todos heteronormativos, “¡no hagas, no está bien que trates así!” que no está mal, pero ese no es el sentido del Programa, el sentido del Programa es más pensar lo estructural, los condicionamientos estructurales de la acción de los sujetos.

Además del acompañamiento periódico a los proyectos, la página web del Programa ofrece “recursos para realizar los proyectos” y una “guía para pensar la investigación”. En “Recursos para la investigación” se puede acceder a una serie de recursos y herramientas para pensar y debatir los proyectos de investigación. Los mismos están ordenados temáticamente y podrán encontrar diferentes materiales (afiches, revistas, documentales, podcast, artículos, entre otros) para trabajar sus investigaciones. Los ejes temáticos desde el cual se organizan los recursos, son los mismos ejes temáticos que se proponen desde el Programa para realizar las investigaciones.

Imagen I: Ejes sobre los que se organizan los recursos y materiales para realizar los proyectos

RECURSOS Y MATERIALES

A continuación podrán encontrar una serie de recursos y herramientas para pensar y debatir con otros. Los mismos están ordenados temáticamente y podrán encontrar diferentes materiales (afiches, revistas, documentales, podcast, artículos, entre otros) para trabajar sus investigaciones



TIEMPOS DE PANDEMIA



EDUCACIÓN



VIOLENCIA INSTITUCIONAL



GÉNEROS Y DIVERSIDADES



DESIGUALDADES



TRABAJO INFANTIL



DERECHO A UN AMBIENTE DIGNO



HISTORIA Y MEMORIA



SALUD



MALVINAS



SITIOS



PUEBLOS ORIGINARIOS



IDENTIDADES



OTROS RECURSOS

Fuente: Pagina Web del Programa Jóvenes y Memoria, 2021

La “Guía para pensar la investigación” describe los pasos a seguir en los proyectos de investigación. Con el título “Investigar es una gran aventura” propone investigar temas relacionados a la memoria y los derechos humanos yendo a las fuentes directas. Se explica y diferencia qué es un objeto, un tema y un problema de investigación. Para definir el objeto de estudio se propone discutir entre todes qué nos interesa, qué nos preocupa o tenemos curiosidad de saber y para eso tenemos que formularnos preguntas, por ejemplo: ¿Qué pasó? ¿Qué problemas tenemos? ¿Siempre fue todo igual? La guía para pensar la investigación ofrece ejemplos concretos en cómo enfocar un objeto de estudio: “En la comunidad hay muchas personas sin trabajo, la escuela esta toda rota y no hay calefacción, hace diez años ocurrió un femicidio, no sabemos nada de los desaparecidos”, etc.

La guía para pensar la investigación continúa explicando los pasos a seguir entre la definición de un objeto, el tema, las preguntas de investigación y el trabajo con fuentes, sostiene: el tema nos permite enmarcar lo que decidimos observar. El tema ayudará a definir el problema de investigación. Para definir un problema tenemos que formularnos una pregunta que vamos a responder con nuestra investigación. Las preguntas pueden ser muchas, pero tenemos que elegir las que nos interesa. La guía ofrece, nuevamente, ejemplos concretos en cómo formular preguntas de investigación enmarcándolas en temas específicos: “¿Por qué hay tanta desocupación? Se enmarca en tema trabajo. ¿Cuáles son las consecuencias de la desocupación? Se enmarca en el tema desigualdad. ¿Afecta de igual manera a todes? Se enmarca en tema género. ¿Cómo se organiza el barrio frente al problema de la desocupación? Se enmarca en tema participación.” La guía sostiene que, las preguntas

que formulen los grupos les va a servir como guía de los proyectos porque les recuerda que es eso que no sabemos y queremos conocer. Buscar la respuesta a estas preguntas también nos sirve para explicar las cosas que pasan, porqué suceden, cómo nos afecta. Las respuestas se van a encontrar en las fuentes que encontremos (entrevistas a personas claves, indagar archivos, trabajo de campo) y ese es el momento de poner en juego nuestra capacidad de investigadores.

La guía para pensar la investigación indica que los proyectos se enmarcarán en una perspectiva en derechos humanos, lo que implica reconocer la existencia de problemáticas relacionas a la vulneración de derechos y que buscamos conocer qué hace el Estado (escuela, comisaría, salita, municipio, etc) en relación a ese problema y aclara; “En una investigación no se aceptan respuestas del estilo la gente no trabaja porque es vaga”. ¡Esto es sentido común y acá desafiamos al sentido común!” La guía finaliza sosteniendo que “la gran aventura es que nuestra investigación puede ser un paso para trasformar el mundo en un lugar mejor para vivir”.

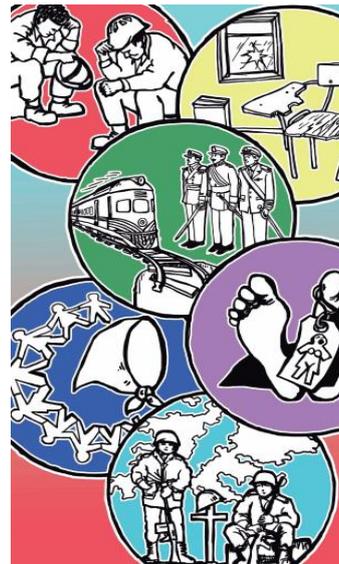
Imagen II: Recorrido de la “Guía para pensar la investigación”





Por ejemplo observamos que:

- En la comunidad hay muchas personas sin trabajo.
- Durante la dictadura clausuraron el tren.
- La escuela está toda rota y no hay calefacción.
- Hace diez años ocurrió un femicidio.
- No sabemos nada de los desaparecidos.
- El auxiliar de la escuela es ex combatiente.



2. EL TEMA

¿Le ponemos tema al objeto de la investigación?

El tema es algo amplio y general, que nos permite enmarcar nuestra observación, por ejemplo:

En mi comunidad hay muchas personas sin trabajo ¿en qué tema lo pondríamos? ¿y la clausura del tren? ¿en qué tema pondríamos el femicidio, los desaparecidos o el ex combatiente que trabaja en la escuela?



3. EL TEMA Y EL PROBLEMA

La gran pregunta.

Según el tema, la investigación se orientará aún más y nos ayudará a definir el problema de investigación.

Para definir un problema tenemos que hacernos una pregunta. La pregunta que vamos a responder con nuestra investigación. Las preguntas pueden ser muchas. Tenemos que elegir cuáles nos interesan.



4. ¿Cualquier cosa es un problema?

Los problemas que investigamos, son problemas sociales, y las respuestas hay que buscarlas con perspectiva de derechos humanos.

¿Y qué quiere decir que tenga perspectiva de derechos humanos?

Que voy a trabajar con ese problema porque afecta a la sociedad, a muchos, tiene un origen en el tiempo y en los hechos históricos. Además es muy importante ver qué hace el Estado en relación a ese problema. (El Estado: la escuela, la comisaría, la municipalidad, la salita, el hospital) En una investigación no se aceptan respuestas del estilo -la gente no tiene trabajo porque es vaga-. ¡Esto es sentido común y acá desafiamos el sentido común!

5. SIGUEN LAS PREGUNTAS

Si la pensamos bien...esa **gran pregunta** nos marcará el caminito de los pasos que vamos a dar para llegar a lo que queremos conocer.

De una pregunta salen muchas otras preguntas que nos van armando el proyecto de investigación.



Tenemos las preguntas.

6. ¿Dónde buscamos las respuestas?

¡En las fuentes!

Las fuentes de una investigación serán las que nos permitan responder a las preguntas. Es la parte de la aventura donde nuestra capacidad como investigadores se pone en juego. Porque tenemos que encontrar o producir las fuentes donde estarán las bases para construir las respuestas.

¿Cuáles pueden ser?

- Entrevistas a personas claves
- Indagación de archivos y búsqueda de documentos escritos, fotografías, videos, etc.
- Trabajo de campo.
- Encuestas.



7. Investigar es una gran aventura

porque siempre empezamos con una pregunta y a medida que vamos avanzando y descubriendo cosas nuevas aparecen más y más preguntas. Así es cómo podemos conocer nuestro barrio, su historia y la historia de los vecinos. Pero además, elegir el tema y plantear el problema o la pregunta nos permite pensar otras cosas importantes: Esto que nos preocupa ¿a quiénes afecta? ¿se conoce? ¿en la escuela? ¿en el club? ¿la gente sabe que existe? ¿y qué se hace con eso? ¿apareció alguna vez en los medios? ¿de qué manera? ¿podemos contar otra versión de los hechos?

¡Nuestra investigación puede ser un paso para transformar el mundo en un mejor lugar para vivir!



Fuente: Pagina Web del Programa Jóvenes y Memoria, 2021

Hemos observado que desde la dimensión acompañamiento de los proyectos se realizan numerosas acciones de implementación de la propuesta educativa para fortalecer y orientar el desarrollo de los proyectos de investigación que se realizan en las escuelas secundarias: desde las capacitaciones, los encuentros coordinados por el Voluntariado, los intercambios y el acompañamiento periódico a los proyectos, hasta los recursos, materiales y guía para pensar las investigaciones. La propuesta educativa del Programa que es formulada de manera escrita en el documento “Bases para la participación” a inicios del ciclo lectivo, no se desentiende de lo que sucede a lo largo del año, sino que observa, monitorea, construye lazos y permanece cerca de los proyectos que se van realizando en cientos de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

-Dimensión III: Organizacional

Podemos sostener que los procesos de implementación del Programa Jóvenes y Memoria en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, cuentan con apoyos humanos y recursos territoriales imprescindibles para poder implementar la propuesta educativa en la dimensión y en la extensión territorial con la que cuenta. Los equipos del Programa han apostado al “crecimiento horizontal” de su propuesta educativa, que consiste en que la difusión sea por los propios participantes, de “boca en boca”, que la propuesta educativa tiene que promoverse desde el compromiso colectivo y desde las redes y los recursos distritales que se fueron construyendo a lo largo del tiempo. Que es la manera más efectiva para extender y hacer crecer la propuesta del Programa. Los procesos de implementación de esta propuesta educativa cuentan con el apoyo de profesores referentes en las distintas jurisdicciones de la provincia de Buenos Aires, que se encargan de orientar y

apoyar aquellos proyectos que les haga falta. Por otro lado, el Programa promueve la participación en el Voluntariado, que está compuesto por jóvenes y profesores que han desarrollado una experiencia prolongada en el Programa y están dispuestos a colaborar para sostener extensivamente la propuesta educativa.

En la página web aparecen los fundamentos de la convocatoria al Voluntariado 2020, allí se sostiene;

(...) es un espacio de formación y militancia en derechos humanos que acompaña el trabajo del Programa Jóvenes y Memoria mediante talleres, actividades de formación y actividades de difusión. Está dirigido a jóvenes que hayan terminado el secundario y estén interesadas en trabajar con otros jóvenes sobre temáticas como la violencia institucional, la participación política, las problemáticas de género, etc.

Además, el Voluntariado, para que les integran es muchas otras cosas: un espacio para conocerse. Una reafirmación de lo colectivo. Crecer infinitamente. Unión para la lucha. Voluntad. Esfuerzo. Coraje. Alegría. Solidaridad. Compromiso. Una chispa.

Este año son más de 300 jóvenes de toda la provincia que se inscribieron en el Voluntariado con la intención de seguir capacitándose y pensando en la construcción de una sociedad con plena vigencia de los derechos humanos.

En el año 2020 se convocó por primera vez al Voluntariado docente, fundamentando la convocatoria de la siguiente manera:

El Voluntariado docente apunta a consolidar las redes y los recursos distritales que constituyeron los equipos de trabajo a lo largo del tiempo. La acumulación de una experiencia del Programa de casi 20 años en la provincia ha fortalecido una práctica pedagógica inédita y producido experiencias muy valiosas para los trabajos de la memoria y los derechos humanos.

(...) La posibilidad de coordinar, promover y potenciar esas voluntades en los territorios permitirá fortalecer y potenciar las diferentes etapas del Programa Jóvenes y Memoria.

El Voluntariado docente está destinado a profesores con más de tres años de experiencia en el Programa y sus tareas serán participar de los espacios de formación, capacitación, construir lazos territoriales entre los grupos participantes, poner en marcha la organización de los encuentros distritales, llevar adelante los talleres en los encuentros, tanto con los otros coordinadores como con jóvenes.

Les integrantes del equipo explican cómo estos apoyos humanos y recursos territoriales son fundamentales para sostener e implementar esta propuesta educativa en la masividad y la extensión territorial con la que cuenta:

Entrevista 2: (...) pensamos que los mejores promotores del Programa eran los pibes, y que era así de efectivo. Cuando nosotros teníamos una localidad, nos contactábamos con los profesores. “Ah! Queremos traer el Programa acá”, organizamos otros grupos que habían trabajado Jóvenes y Memoria para que fueran a ese pueblo, pasarán su producción y les comentaran ¡100 por 100! ¡no hubo una vez que fallará!, iban les pibes a contar la propuesta, “métanse, está buenísimo el Programa”. Eran los mejores, la mejor propaganda, en el sentido, no es la institución, la profesora de historia que va y les dice está buenísimo, sino que sean los pibes que habían participado. Por un lado, apelar al crecimiento horizontal, que va creciendo no de arriba hacia abajo, sino que va creciendo de abajo. Un Programa que se instala de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo se institucionaliza de abajo hacia arriba, no de arriba hacia abajo, hoy el Programa tienen un grado de institucionalidad, que no está dado por la autoridad educativa, la autoridad educativa lo admite, a veces lo promueve más, a veces lo promueve menos, a veces genera más obstáculos, a veces genera menos obstáculos, pero está ahí, digamos, Pero no es lo central.

(...) nosotros trabajamos con un voluntariado de estudiantes importante, que van a los regionales y hacen los talleres con los pibes, en Chapadmalal, o sea, que nos permite que a muchos pibes que pasaron por el Programa Jóvenes y Memoria, 70, 80 sean los voluntarios todos los años, que nos permiten sostener el Programa extensivamente, que son los que van a los regionales, los que trabajan de manera directa con los pibes, son otros pibes de Jóvenes y Memoria, ya nosotros no, nosotros trabajamos más con los docentes.

Entrevista 5: (...) Este año lanzamos un voluntariado docente justamente para capitalizar un poco en eso que se fue construyendo a lo largo de los años, porque en eso que hablábamos de los lazos que genera el Programa, de los lazos en las comunidades, se van generando redes entre coordinadores y profes del Programa en el territorio, que eso permite llevar a cabo un montón de las cosas que hacemos, porque bueno, digamos que tenemos, suele haber en cada localidad un profesor que un poco lleva y acomoda, o sea guía al resto. Digamos, un profesor, como un docente con muchos años en el Programa, con mucha trayectoria, que de alguna manera transmite, se convierte en un intermediario del trabajo de lo que transmite el equipo. Digamos, principalmente en el Conurbano, pero también en algunos lugares como

Bahía Blanca, como Pergamino, como San Nicolás, donde ya hay, o sea, donde hay una penetración muy fuerte del Programa en términos de cuántas personas participan, y ahí sí hay muchas redes locales del Programa que sostienen y que transmiten un poco la idea y la pedagogía del Programa. Porque después están las capacitaciones, que es un contacto directo con nosotres, que eso es muy importante. O sea, nosotros en un año normal vemos a los profes varias veces al año, nos encontramos cara a cara con ellos, entonces en lo que es esa parte es muy importante el rol de estos coordinadores, “punteros del Programa”.

Hemos observado que desde la dimensión organizacional se realizan numerosas acciones de implementación para poder sostener la propuesta del Programa en la masividad y en la extensión territorial de la provincia de Buenos Aires: ha sido imprescindible el compromiso colectivo del equipo del Voluntario y profesores referentes de las jurisdicciones para poder desarrollar una implementación horizontal de la propuesta educativa, posibilitando alcanzar la participación de más de 1000 proyectos por año en cientos de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Tarea imposible de desarrollar únicamente por los cinco integrantes del Programa Jóvenes y Memoria.

Observamos en este capítulo que los procesos de implementación de esta propuesta educativa en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, cuentan con un repertorio de acciones que se extienden desde las publicaciones en la página web, la utilización de software, la comunicación por mail y WhatsApp, los encuentros y capacitaciones realizados a lo largo del año, el acompañamiento a los proyectos por parte de los equipos del Programa, los recursos y la guía para pensar y desarrollar los proyectos de investigación, hasta los apoyos humanos y recursos territoriales ofrecidos por profesores referentes y por el Voluntariado. Un conjunto de prácticas, de rutinas compartidas y aprendidas a lo largo de las dos décadas de implementación de esta propuesta educativa. Los equipos del Programa sostienen que la mejor manera de extender su propuesta es a través del “boca a boca”, que los mejores promotores de la propuesta educativa son los pibes. Un proceso de implementación que se desarrolla de “abajo hacia arriba”, que promueve el compromiso colectivo y se apoya en redes y recursos distritales. El Voluntariado es el que permite sostener extensivamente la propuesta del Programa al coordinar, promover y potenciar en los territorios sus diferentes etapas. Las redes locales, los referentes “punteros del Programa”, son los que transmiten la idea y la pedagogía en las distintas jurisdicciones de la provincia de Buenos Aires. Un conjunto de prácticas y rutinas compartidas que sostiene un proceso de implementación masivo y extensivo.

La implementación de esta propuesta educativa está enmarcada por la complejidad, el carácter procesual, contextual y las construcciones de sentidos de sus participantes. Si bien los equipos del Programa establecen claras indicaciones y orientaciones pedagógicas, indicando pautas de participación, motivos de exclusión y realizando un acompañamiento periódico de los proyectos, al mismo tiempo permiten y se apoyan en la conciencia práctica y discursiva de los participantes: profesores ponen en valor sus conocimientos, creencias y habilidades en un contexto específico, que es el de su trabajo y el de la comunidad educativa a la que pertenecen. La propuesta se difunde de “abajo hacia arriba”. Los recursos distritales y las experiencias acumuladas en el tiempo se potencian en el territorio de la mano de profesores referentes y del Voluntariado. El Programa acumula desde las experiencias y actividades realizadas por los participantes a lo largo del tiempo. De esta manera, podemos sostener que los procesos de implementación de esta propuesta educativa se alejan de las concepciones que entienden que existe una relación lineal entre la formulación de las propuestas y su “ejecución” por los agentes encargados de llevarla a la práctica, por el contrario, se inscriben en las complejidades de contextos integrados por agentes competentes, que portan una conciencia práctica y una conciencia discursiva acerca de las prácticas que desarrollan. A su vez, los procesos de implementación de la propuesta del Programa se sostienen en principios de las Pedagogías Críticas: se promueve el trabajo grupal y colectivo como instancia productora de conocimiento dentro de un modelo democrático de funcionamiento, un proceso grupal dialógico encaminado a un determinado tipo de producción crítica de saber que recupera permanentemente el trabajo, las experiencias y la organización acumuladas en el tiempo.

Capítulo 6- Posicionamiento del Programa Jóvenes y Memoria sobre la producción de sentido crítico en su propuesta educativa

El Programa Jóvenes y Memoria propone producir sentido crítico desde el abordaje educativo de problemáticas vinculadas a la memoria y los derechos humanos de la comunidad a la que pertenece la escuela y permite a los jóvenes la posibilidad de formularse preguntas, buscar información, entrevistar a personas, interpretar y comparar versiones, realizar un relato, es decir, decidir y explicar el lugar desde el cual se está contando. Se propone que las problemáticas sociales abordadas en los proyectos comiencen a ser desmenuzadas con metodología de investigación social, con el análisis de bibliografía, entrevistas, encuestas, recolección de datos en archivos, etc. y desde el análisis de esas fuentes, los jóvenes vayan delineando colectivamente la construcción de un conocimiento nuevo. También se propone que los proyectos de investigación que se realizan en las escuelas secundarias sobre memoria y derechos humanos deben articular conocimientos académicos con los saberes emergentes de las realidades de los jóvenes, que la memoria y la reconstrucción colectiva de experiencias pasadas sea una parte constitutiva de la identidad de los jóvenes. Los usos de memoria tienen que desarrollarse más allá de la última dictadura cívico-militar y centrarse en las preocupaciones, aspiraciones y perspectivas de los jóvenes.

Este capítulo tiene el objetivo de reconstruir el posicionamiento del Programa Jóvenes y Memoria respecto a qué entienden por producir sentido crítico y de qué manera su propuesta habilita esa posibilidad. Daremos a conocer cuáles son los principales posicionamientos sobre la producción de sentido crítico desde el análisis de las siguientes fuentes: artículos y reflexiones publicados en distintos momentos en la Revista Puentes, en la ponencia realizada por la Comisión Provincial de la Memoria en el año 2012, en el documento “Bases 20202”, y en las entrevistas realizadas a los integrantes del equipo del Programa entre los años 2018-2020.

Según las fuentes analizadas, podemos sostener que el Programa Jóvenes y Memoria entiende que la producción de sentido crítico se desarrolla respetando ciertos principios pedagógicos, los cuales hemos reunido en tres posicionamientos:

Cuadro IV: posicionamiento del Programa Jóvenes y Memoria sobre la producción de sentido crítico en su propuesta educativa

Producción de sentido crítico	
Posicionamiento	Propuesta educativa
“Invertir la mirada, poner la lente en otro lugar, preguntar cosas que nosotros no nos animamos a preguntar”	<ul style="list-style-type: none"> • Partir de las preguntas de los jóvenes • Investigar utilizando herramientas metodológicas • Cuestionar la historia “establecida” • Producir un nuevo relato como parte constitutiva de la (su) identidad
“Generar espacios donde estén habilitados la mayoría de los discursos y generar nuevos puentes de significado entre el pasado y el presente”	<ul style="list-style-type: none"> • Generar espacios donde todos los puntos de vistas se puedan expresar • Generar espacios de debate y discusión intersubjetiva • Cuestionar los propios discursos • Poner en diálogo con el presente los relatos recibidos del pasado y resignificarlos
“¿Dónde estamos? ¿Qué es esto? ¿Frente a esto yo qué hago?”	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir colectivamente experiencias pasadas de la comunidad escolar • La memoria para pensar el presente • Producir saberes para la acción • Reconocer diferentes posibilidades y opciones de futuro

- Posicionamiento I: “Invertir la mirada, poner la lente en otro lugar, preguntar cosas que nosotros no nos animamos a preguntar”

Este primer posicionamiento sostiene que, para producir sentido crítico es necesario que los jóvenes sean partícipes en la construcción de conocimiento. Se entiende que la perspectiva de los jóvenes, su “lente”, sus preguntas, deben ser protagonistas para producir sentido crítico. Desde los proyectos grupales, cooperativos e interdisciplinarios se aspira a

desarrollar, con el pleno involucramiento de los jóvenes, un aprendizaje significativo. Para que el pasado que se investiga tenga impacto en las nuevas generaciones, estas deben ser interpeladas como sujetos activos y participes en los procesos de indagación y significación del pasado, los nuevos relatos tienen que estar tamizados en la trama de la propia experiencia de las nuevas generaciones (RP N°9/RAGGIO 2003, Ponencia realizada por Comisión Provincial de la Memoria 2012).

Los integrantes del equipo del Programa entienden que es necesario que la perspectiva de los jóvenes sea la protagonista en la construcción del conocimiento:

Entrevista 2: (...) un poco nos fuimos corriendo de esta idea de la transmisión que tiene que ver con la producción de contenidos y enseñar a los pibes lo que había pasado durante la dictadura militar, no estaba alojado solo en la enseñanza de la historia reciente, sino cómo activábamos la participación de las nuevas generaciones con los procesos de elaboración del pasado, pero no como destinatarios. Habíamos dado una actividad de pedagogía bancaria, de educación bancaria, que en general se enseña así, a las nuevas generaciones contarle la historia, contarles lo que “realmente pasó”, las ideas que circulan, o circulaban en esos tiempos en función de la transmisión, y por ahí lo escuchas “chicos tienen que saber cuál es la verdadera historia”, de diferentes lugares se dice esto, nos quisimos correr de ahí. (...) salir a problematizar, de alguna manera, ellos mismos al territorio, ver en primera persona y que ellos sean la tercera persona que construya el relato. Esas son las ideas básicas del Programa. La idea era que hicieran entrevistas, construyeran un archivo, y después que construyeran un relato abierto, tampoco tiene que ser monográfico, ni de ciencias sociales, sino también que sea un relato abierto.

Entrevista 4: (...) que se apropien de esa historia cotidiana, que rompan la establecida, la enseñada, la comunicada en las escuelas, esa historia más de arriba hacia abajo, más impartida desde un adulto que, con sus propios libros, en lo que ya está todo cerrado y pareciera no haber ni grietas ni fisuras en esos relatos, para invertir la mirada y que esa comunicación sea de abajo hacia arriba, con preguntas nuevas, (...) en ese desparpajo que tienen los jóvenes, a diferencia más de nosotros, o incluso los docentes, gente más grande, es que en ese desparpajo preguntan cosas que nosotros no nos animamos a preguntar, muchas veces desde la inocencia de verdaderamente no saberlo, pero la gran mayoría de las veces, es de poner la lente en otro lugar, entonces en ese sentido, los testimonios, las respuestas, las acciones que van encontrando los jóvenes son mucho más novedosas, son mucho más originales que cualquier investigación (...) cosas que estaban ahí y pareciera a la vista de todos, sin embargo, fueron los jóvenes con su trabajo los que la pusieron en evidencia.

Este primer posicionamiento considera que es necesario para producir sentido crítico partir de la perspectiva y las preguntas que se formulan los jóvenes. Las problemáticas vinculadas a la memoria y los derechos humanos de la comunidad a la que pertenece la escuela deben ser analizadas desde los interrogantes de los jóvenes y comenzar a responderlos utilizando herramientas metodológicas de las ciencias sociales. La “lente de los jóvenes” habilitará interrogantes que cuestionen la historia establecida y las perspectivas impartidas por los adultos, permitiéndoles construir un nuevo (propio) relato como parte del proceso de construcción de su identidad y de su inscripción a la sociedad a la que pertenecen.

-Posicionamiento II: “generar espacios donde estén habilitados la mayoría de los discursos y generar nuevos puentes de significado entre el pasado y el presente”

Este segundo posicionamiento sostiene que, para desarrollar sentido crítico es necesario generar espacios donde estén habilitados la mayoría de los discursos y que los jóvenes tengan la posibilidad de discutir e interactuar entre ellos. Desde las problemáticas vinculadas a la memoria y los derechos humanos de la comunidad, se busca generar espacios donde todos los puntos de vistas puedan ser expresados. Que los jóvenes puedan discutir, que sean responsable de lo que dicen, que tengan capacidad de argumentación, que logren cuestionar sus propias posiciones, que respeten lo que piensan los demás. El Programa busca promover una mirada analítica de la realidad social desde una metodología de debate y la discusión intersubjetiva. El diálogo no es solamente entre los jóvenes, sino también, intergeneracional. En la investigación cuantitativa realizada por el Área de Investigación y Enseñanza de la Comisión Provincial de la Memoria (RP N°28 Legarralde-Raggio 2010) se indagó sobre cómo se vinculan las nuevas generaciones con el pasado reciente y cómo los jóvenes producen nuevos relatos sobre el pasado. Desde las 1.759 entrevistas estructuradas realizadas a estudiantes de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires participantes del Programa, se destaca que la escuela es un lugar relevante como agente/vector de memoria y que los estudiantes discuten con los profesores de las distintas materias sobre el pasado reciente, que existe una pluralidad de relatos y que los jóvenes participan activamente en la construcción de narrativas. La investigación observó que en las escuelas donde se implementó el Programa, las narrativas sobre el pasado reciente se desarrollaron desde una la pluralidad de relatos y del dialogo intersubjetivo donde los jóvenes participan activamente.

El Programa sostiene que es necesario habilitar las voces de las nuevas generaciones, generando nuevos puentes de significado entre el pasado y el presente:

Podemos decir entonces que los investigadores de Jóvenes y Memoria rescatan del riesgo del olvido la historia de sus mayores. La interrogación permite acercarse a lo que pasó, saber cómo y porque pasó, pero sobre todo les permite a los jóvenes apropiarse del pasado y resignificarlo. He aquí otro punto de conflicto con la perspectiva adulta: los jóvenes no se remiten a repetir un relato dado. Ponen en diálogo con su propio presente los relatos recibidos y desde allí los resignifican (...) La pregunta acerca de quiénes somos lleva a preguntarse quienes fuimos. Y en este juego en que se abren múltiples preguntas aparece con fuerza la noción de un otro que nos define. (...) La eficacia del diálogo intergeneracional se observa en la reafirmación y resignificación de los territorios próximos y cercanos, de la reapropiación de un nosotros que permite ir de atrás hacia delante y volver para atrás a pensarnos nuevamente. Los puentes del pasado con el presente son múltiples y cada generación construye los suyos, pero estamos convencidos que algunos de estos puentes pueden observarse en el espacio que los alumnos construyen en el seno del Programa Jóvenes y Memoria.”⁶³

Les integrantes del equipo del Programa sostienen la necesidad de habilitar todos los discursos y desarrollar un dialogo intersubjetivo:

Entrevista 5: Para nosotros es muy importante que el que piensa, por ejemplo, no sé, que la gente trans está enferma, que lo diga porque si no lo dicen no se puede trabajar sobre eso. Entonces la idea siempre es generar un espacio donde estén habilitados la mayoría de los discursos. En algunos sentidos, obviamente, que de vez en cuando sí caemos a decir “bueno no, mira, acá ya está. No, estás bardeando a gente que está en el propio grupo, no da”. Pero mayoritariamente, no sé, si discutimos aborto y alguno tiene ganas de decir que las que abortan son asesinas, puede decirlo. Y además tratamos en la medida de lo posible de que los que respondan a esos discursos sean los otros pibes, digamos.

(...) de alguna manera nosotres lo que sabemos es que no vamos a poder desarmar todos los discursos. Entonces más bien lo que generamos es un proceso, donde lo que les pibes se acostumbran a hacer es a mirar la realidad desde un punto de vista analítico, de decir bueno, ¿por qué digo estas cosas? Okey, llevémoslo a las últimas consecuencias. Es más como transmitir ese método y generar un espacio donde ellos empiecen a dar esos primeros pasos que por ahí explicarles todo.

⁶³ -DÍAZ D, SALVATORI S, SARAVÍ M, ORDENAVÍA M, RAGGIO S. (2012) Las nuevas generaciones en las políticas de la memoria. Reflexiones a diez años del Programa Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro. Pág.11

Entrevista 1: (...) y uno no lo controla y eso a mucha gente lo desespera no controlar y nos decían “¿ustedes no controlan? ¿no miran las películas antes que hacen los chicos?”, no, no, “pero si dicen cualquier barbaridad, si hablan de las teorías de los dos demonios”, y bueno vemos, interactuaremos con eso. Y bueno, diremos ¿qué diremos? intervendremos de una manera, no es que acá respetamos todas las posiciones, no, respetamos todas las posiciones y con ese respeto discutimos, con ese respeto le podemos discutir a un grupo, le podemos decir “¿por qué pensás eso? nos parece una cosa, otra cosa, de manera que le siga activando el proceso de reflexión... y ha pasado muchas veces. Por eso un proceso que no controlas, qué está bueno no controlarlo, confías además, no es que no nos importa, sino que confiamos que el mejor camino es un camino donde... porque sino no tiene sentido, qué puedan discutir, qué se hagan cargo, qué sean responsables de lo que dicen, de lo que hacen y que los otros también puedan interactuar y tengan que defender sus posiciones, y si es horrible lo que dicen, que el otro se lo diga y que si está mal, o sea, eso, el tema de cierta capacidad de hacerse cargo, ahí está la política digamos, la pedagogía crítica toma algo por ahí.

(...) o sea hay una cosa de cierta libertad, y de pluralidad, digamos, que para nosotros es militancia. Durante el kichnerismo también fue un lugar de discusión ¿no? Hay que ampliar, hay que ampliar, no podemos hacer el Programa para los que ya estamos recontra convencidos, para los pibes que ya la tienen reclara, que son militantes, para los docentes que.... Mira hay otros docentes me dicen “¿cómo pueden venir estos tipos a decir?” ¡Mejor que vengan acá! “Vengan acá, discutimos”, le damos cosas para leer, el tipo se orienta, ¿para qué queremos a los que ya saben? Qué se yo. Me parece que ahí hay una cosa de abajo para arriba, que por ahí el Programa se desarrolla.

Este segundo posicionamiento considera que es necesario para producir sentido crítico que los temas vinculados a la memoria y los derechos humanos de la comunidad a la que pertenece la escuela elegidos por los jóvenes, deben ser puestos en debate en espacios donde estén habilitados todos los puntos de vista. El debate y la apertura de discursos desarrollará capacidades argumentativas. Habitar espacios donde predominen solo posicionamientos únicos y homogéneos sobre derechos humanos cercenará la posibilidad de producir sentido crítico. El dialogo intersubjetivo no solo debe ser entre jóvenes, sino también intergeneracional. Poner en diálogo con el presente los relatos que los jóvenes reciben de los mayores y resignificarlos, las nuevas generaciones deben tender puentes de significado entre el pasado y el (su) presente.

-Posicionamiento III: “¿Dónde estamos? ¿Qué es esto? ¿Frente a esto yo que hago?”

El tercer posicionamiento sostiene que, para producir sentido crítico es necesario promover en los jóvenes la capacidad de comprender de manera contextualizada los problemas que atraviesan sus comunidades. Que al investigar en su comunidad, ellos descubran que las historias de las grandes problemáticas sociales se ven también en lo pequeño. Que los jóvenes se posicionen como sujetos cognoscentes desde sus realidades locales y que logren contextualizar históricamente el (su) presente. La interrogación les permite acercarse a lo que pasó, saber cómo y por qué pasó, pero sobre todo les permite apropiarse del pasado y/o del presente y comprenderlo/resignificarlo. El Programa sostiene la necesidad de reconstruir colectivamente experiencias pasadas de la comunidad a la que pertenece la escuela para inscribir lo propio en “la gran historia”. La capacidad de contextualizar históricamente el presente debe implicar también una perspectiva hacia el futuro muy diferente. Desde las realidades cotidianas se indaga sobre derechos humanos incumplidos, buscando trazar puentes entre memoria y búsqueda de justicia, entre pasado y presente político. La mirada crítica que parte de la reconstrucción de hechos pasados o presentes tiene que proyectarse hacia el futuro. Los jóvenes al contextualizar históricamente el (su) presente, deben pensarse como sujetos de transformación. No se trata solo de contar el pasado, sino de impactar en la subjetividad, en las formas de pensar y actuar de las nuevas generaciones. El trabajo de la memoria no es solamente pensar el pasado, recordar lo que pasó, es revivirlo y tomarlo para el presente. Lo investigado debe servirnos para saber cómo comportarnos nosotros hoy y para que a las generaciones futuras no les pase lo mismo. La memoria es una intervención sobre el presente, y pone en tensión el debate sobre el futuro en el que queremos vivir. (RP N°9/Raggio 2003).

En la ponencia realizada por la Comisión Provincial de la Memoria en el año 2012 se sostiene que:

La memoria construida a nivel local, a nivel micro, permite inscribir lo propio en la gran historia. Si en ese proceso los jóvenes logran involucrar a la comunidad, aun con tensiones, la construcción de un nosotros será enriquecedor para los que allí participen. Pensar a la comunidad les permite repensarse a ellos mismos y ubicarse en un lugar que los defina.

En el documento “Bases 2020. Convocatoria XIX. Con el coraje del presente, construyamos el Nosotros” se sostiene:

“(se) convoca a las nuevas generaciones a ejercer su ciudadanía activando la memoria de su historia, elaborando identidades, registrando y denunciando las

injusticias, demandando por ellas y asumiéndose como sujetos activos en el marco de los procesos históricos que los constituye. (...) Educación, derechos humanos y memoria se constituye así en un nuevo espacio articulado por la voluntad de saberes académicos, pero, ante todo, saberes/acción. La acción colectiva, que se despliega en el saber y la acción con otros, ya sea en cooperación o en pugna, convierte al sujeto en ciudadano, no en mero actor y defensor de sus derechos como individuo. De esa posibilidad y ese deseo emergen prácticas sociales y colectivas que en sí mismas constituyen actos emancipatorios de los sujetos implicados. El Programa Jóvenes y Memoria nace del reconocimiento de esa posibilidad y deseo de transformar la sociedad: convoca a las nuevas generaciones a ejercer su ciudadanía activando la memoria de su historia, elaborando identidades, registrando y denunciando las injusticias, demandando por ellas y asumiéndose como sujetos activos en el marco del proceso histórico que los constituye.

Les integrantes del equipo del Programa sostienen que es necesario que los jóvenes tengan la capacidad de contextualizar históricamente el (su) presente:

Entrevista 2: (...) No es solamente una mirada hacia atrás, hay algo, la posibilidad de historización, descripción histórica del presente, hace que algo del presentismo del neoliberalismo, esa cosa de todos los días, cómo vivimos todos los días, qué compramos, qué no compramos, como consumidores, como sobrevivientes del sistema estamos ahí al palo, queriendo más o tratando de tener lo mínimo, pero siempre alienados al presente, qué es lo que hace el mercado, te expulsa o te agarra y no te suelta. Bueno, esto permite una historización, a ver, ¿dónde estamos? ¿qué es esto? Y eso implica también una perspectiva hacia el futuro muy diferente, cómo se ensancha el horizonte, empiezan a mirar “¡Ah bueno! puede pasar esto, puede pasar esto, puede pasar esto. Eso depende de lo que se haga ¡bueno no es el paso a paso!”.

(...) pero esta memoria que hablamos, que es la memoria de abajo, que surge de la trama con la realidad, por eso es tan importante lo local (...) que pueda conectar con la historia de su comunidad, con sí mismo, porque es lo que permite eso, lo otro es relativo, que el pibe sepa quién era Videla, cómo fue el plan de Martínez de Hoz, no deja de ser importante, pero eso no va a modificar demasiado la percepción sobre el presente, lo que lo va a modificar es cuando él se inscribe en el proceso de memoria, cuando se inscribe como sujeto histórico en el proceso, ese es el sentido crítico.

(...) No solo es la mirada crítica hacia afuera, de cómo miro lo que pasa, sino cómo me miro también, en algún momento esa mirada crítica tiene que permear a mi propia

subjetividad, tengo que tener la capacidad de pensarme “yo frente a esto que hago”, o como de alguna manera soy parte de las condiciones de posibilidad que esas cosas ocurran. Por ejemplo, nosotros trabajamos mucho el tema de los imaginarios, nos pasó aquel 2002 cuando hicimos el cierre de Jóvenes y Memoria, que estaba todo el tema del movimiento piquetero, de la protesta piquetera, y los pibes geniales, divinos, me acuerdo las cosas que decían en los talleres vinculado con el tema de la dictadura, los desaparecidos, todos como muy consciente de lo que estaba pasando, una sensibilidad muy fuerte con los desaparecidos, un repudio muy fuerte a la dictadura y cuando hicimos algunos talleres para problematizar el presente, bueno, “no, a los piqueteros sí hay que reprimirlos, hay que matarlos a todos”, o sea, no es que si vos tenes una mirada crítica sobre el pasado te va a generar cierto impacto en tu conciencia, que va a transformar tu mirada sobre el presente, cosa de “si conocemos el pasado no volveremos a repetir la historia”, el pasado en sí mismo no deja lecciones, en su hechura, no porque que yo sepa que pasaron cosas, quiere decir que emerjan en mi subjetividad dispositivos que eviten, que incluso yo pueda avalar o tolerar situaciones parecidas. (...) Esta relación, ahí entendimos claramente que la enseñanza de la historia no es transmisión de la memoria, cuando hablamos del sentido crítico hablamos de eso, digamos, de cierta sensibilidad que está teniendo impacto en la subjetividad, repensar la identidad, entonces, ¿quién soy yo? ¿cómo me afilio ahora a la sociedad? Y ha pasado mucho eso que los pibes, transforman ciertas cuestiones.

Entrevista 5 (...) De preguntarse por qué las cosas son así. Que básicamente es eso ¿por qué las cosas son así? y también esa idea de que bueno, hay una historia atrás de las problemáticas que existen y que ninguna problemática macro se queda en lo macro y ningún problema de su barrio, es solo un problema de su barrio. Entonces es como eso, y sabemos que justamente eso, lo van a llevar para aplicarlo a las nuevas problemáticas que surjan, o sea, que no necesariamente tienen que saberlo todo en Jóvenes y Memoria, pero sí se van a ir con esa cabeza, digamos.

Este tercer posicionamiento considera que es necesario para producir sentido crítico que les jóvenes logren contextualizar históricamente las problemáticas relacionadas a la memoria y los derechos humanos que atraviesan sus comunidades. La contextualización del presente deberá permitir ensanchar las miradas hacia el futuro, reconociendo las diferentes opciones de acción que se les presentan, las cuales necesariamente condicionarán el (su) porvenir. Es comprender para saber cómo comportarnos nosotros hoy y delinear opciones para el futuro. La producción de sentido crítico implica también, desarrollar una sensibilidad

que impacte en la subjetividad de los jóvenes que les permita repensar la (su) identidad y la adscripción a la sociedad que pertenecen.

Observamos que los posicionamientos del Programa Jóvenes y Memoria sobre la producción de sentido crítico en su propuesta educativa sostienen algunos principios de las Pedagogías Críticas: promueve la participación y el trabajo colectivo de los jóvenes como instancia productora de conocimiento, impulsa a que los jóvenes se interroguen y formulen preguntas que cuestionen las injusticias sociales y los sistemas de razonamiento dominantes (Rigal 2004, 2007). Plantea la necesidad de ampliar la riqueza y la diversidad epistemológica y cultural del mundo basándose en saberes, experiencias y sujetos sociales (el saber popular de los jóvenes, el saber de las poblaciones urbano marginales, el saber de las comunidades locales y escolares) que fueron históricamente ignorados y tienen que ser parte de la comprensión crítica del mundo (Suarez 2008 Santos 2008). Sostiene que el pensamiento crítico no es un contenido preestablecido que tiene que ser transmitido, sino que en su centralidad se desarrollan las preguntas que habilitan nuevas posibilidades de conocimiento, generando preguntas que pongan en cuestión las significaciones dominantes (Zemelman 2010). Promueve la inclusión de todos los puntos de vista y poner en debate “temas controversiales” sobre derechos humanos, posibilitando la interacción y el diálogo intersubjetivo entre los participantes, desarrollando espacios donde estén habilitados la mayoría de los discursos (Magendzo y Toledo 2015). Entiende que el sujeto histórico es aquel capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y sociedad. El sujeto tiene que descubrir la naturaleza de su relación con lo que lo rodea, su estar-siendo con los otros. Promueve en los jóvenes una concepción propia y crítica del mundo desde sus condiciones concretas de existencia, y desde las contradicciones enraizadas históricamente en la cultura popular, que expresarán una tensión dialéctica con el pensamiento hegemónico (núcleos del buen sentido). Promueven en los jóvenes no solo la curiosidad epistémica, la capacidad de asombro, de hacerle preguntas a lo dado, sino también desarrollar una subjetividad rebelde que cuestione lo establecido y busque un pensamiento y acciones de ruptura. El sujeto crítico se debe asumir como sujeto de saber, de poder y de voluntad, estrictamente como actor (Rigal 2011).

En el Programa Jóvenes y Memoria entienden que su propuesta educativa habilita la posibilidad de producir sentido crítico al “invertir la mirada”, a poner la “lente en otro lugar”, a la capacidad de los jóvenes de formular preguntas y construir colectivamente un conocimiento nuevo. El conocimiento nuevo surge de “la lente” y las preguntas de los jóvenes y no desde las “verdades” bibliográficas o ideológicas, o de razonamientos y conocimientos ya codificados entre los adultos y las instituciones educativas. El conocimiento nuevo que construyen los jóvenes debe elaborarse desde las tramas locales y experiencias sociales

largamente ignoradas e invisibilizadas; las historias de vida de les desaparecidas, los casos de violencia institucional, las situaciones de explotación laboral infantil, los problemas ambientales, entre otras. Invertir la mirada es proponer “una ecología más amplia de saberes” en donde el interés, la perspectiva y el saber popular de les jóvenes sean, en esta oportunidad, el protagonista en la construcción de conocimiento.

Entienden que su propuesta educativa habilita la posibilidad de producir sentido crítico cuando les jóvenes tienen capacidad de dialogar entre pares, e intergeneracionalmente, “temas controversiales” en derechos humanos, generando espacios donde les participantes tengan la posibilidad de expresarse. La participación de posicionamientos homogéneos empaña la posibilidad de producir sentido crítico. Se insiste en la necesidad de “ampliar las miradas”, donde no haya control de lo que se piensa y de lo que se dice. Es necesario debatir con todos, con quienes sostienen la teoría de “los dos demonios”, con los que piensan que “a los piqueteros hay que matarnos a todos”, con los que piensan que “una persona trans es una persona enferma”, con los que piensan que “las que se realizan un aborto son asesinas” y que sean los propios jóvenes que interactúen y respondan a esos discursos. Se asume el desafío de incluir la controversia en temas de memoria y los derechos humanos y que les jóvenes puedan cuestionar sus propios posicionamientos “¿por qué digo estas cosas? Okey, llevémoslo a las últimas consecuencias”. El diálogo que se habilita también es intergeneracional: les jóvenes discuten con profesores de distintas materias sobre el pasado reciente, y ante la pluralidad de relatos sobre el pasado participan activamente en la construcción de sus propias narrativas, “les jóvenes no se remiten a repetir un relato dado”. Ir de atrás hacia adelante, y volver para atrás para pensarnos nuevamente. El proceso dialógico intersubjetivo se convierte en una herramienta de aprendizaje y de empoderamiento que permite desarrollar habilidades en les jóvenes para reconocer diferentes puntos de vista, desarrollar el razonamiento crítico y la evaluación basada en el análisis de temas controversiales.

Entienden que su propuesta educativa habilita la posibilidad de producir sentido crítico cuando les jóvenes logran contextualizar históricamente el (su) presente, lo que implica asumirse como sujetos de transformación. Que desde sus realidades locales lleguen a entender que la historia de las grandes problemáticas sociales también se ve reflejada en su comunidad. La memoria como insumo para contextualizar el (su) presente. Que les jóvenes reconozcan “su estar-siendo en la historia” y que se reflexione ¿dónde estamos? ¿qué es esto? La capacidad de pensarse y de preguntarse ¿yo frente a esto qué hago? El sujeto crítico es entendido como aquel “sujeto de saber, de poder y de voluntad, estrictamente como actor.” “¡Ah bueno! puede pasar esto, puede pasar esto, puede pasar esto, eso depende de lo que se haga (...) entonces, ¿quién soy yo? ¿cómo me afilio ahora a la sociedad?”

Capítulo 7 - Producción de sentido crítico y Educación en Derechos Humanos: las formas que adopta la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. La perspectiva de los coordinadores del Programa.

Los procesos de implementación de los programas educativos comportan un complejo recorrido que involucra diferentes instancias: desde los propósitos y las propuestas de quienes los dirigen, las interacciones que se producen con los diversos actores educativos participantes, hasta su proyección práctica en contextos escolares específicos. Los procesos significativos que se dan en este extenso recorrido pueden orientarse al acuerdo, a la negociación, a la resistencia, o a la re-significación de los propósitos planteados. Las propuestas de los programas educativos no se aplican, ni ejecutan. Desde que una propuesta pedagógica es formulada hasta que llega a las escuelas, su circulación por distintas instancias y actores inevitablemente la transforma. La formulación desde el discurso de la propuesta de los programas educativos puede ser re-contextualizada en la proyección práctica por profesores y jóvenes participantes. En las comunidades educativas, con sus contextos sociales específicos, la propuesta educativa encuentra su expresión objetiva, donde los participantes medirán su factibilidad, calibrarán su compromiso y alimentarán su credibilidad o su escepticismo a la propuesta que reciben (Ezpeleta 2004). En este sentido nos preguntamos ¿cuáles son las formas que adopta la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria durante su implementación en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires? ¿Cuáles son los condicionamientos y las particularidades que se presentan en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires al desarrollar esta propuesta educativa? Este capítulo tiene el objetivo de conocer cuáles son los diferentes obstáculos, dificultades o desafíos a superar, que se presentan en las escuelas secundarias al llevar adelante la propuesta educativa del Programa y conocer las formas que adopta la propuesta en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. A partir del análisis de las siguientes fuentes: artículos y reflexiones publicados en la Revista Puentes a lo largo de los años, la ponencia realizada por la Comisión Provincial de la Memoria en el año 2012, las publicaciones en la página web del Programa y las entrevistas realizadas a los integrantes del equipo durante los años 2018-2020.

Los integrantes del equipo del Programa plantean que existen diferentes obstáculos, dificultades o desafíos a superar, para poder llevar adelante la producción de sentido crítico en las escuelas secundarias. Uno de los condicionantes mencionados es que los temas elegidos, la formulación de las preguntas de investigación y la construcción de sentidos presentes en los proyectos realizados por los jóvenes participantes, tensiona con las

perspectivas adulto céntricas, con la formación de base con la que cuentan los profesores y con los modos de enseñanza presentes en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Los profesores, en ocasiones, despliegan prácticas de “educación bancaria” intentando intervenir en los proyectos, ya sea en las temáticas que se deciden investigar o en los sentidos que buscan expresar los proyectos. Otro de los condicionantes mencionados que obstaculiza la producción de sentido crítico es que, en ocasiones, se despliegan trabas burocráticas que buscan impedir los procesos de implementación de la propuesta del Programa, entorpeciendo la posibilidad de construir conocimiento desde la autonomía de los jóvenes y desvalorizando sus posiciones y capacidades. Por último, en las entrevistas realizadas a los integrantes del equipo del Programa se reflexiona sobre la posibilidad de que su propuesta educativa se burocratice, lo que se considera como una amenaza a la producción de sentido crítico, ya que los jóvenes perderían su interés y el Programa dejaría de ser un espacio de compromisos y desafíos.

Entrevista 2: Para mí es fundamental la autonomía, que tenga autonomía, no que nosotros tengamos autonomía solo como Comisión, sino los pibes que tengan autonomía. Que le estemos diciendo lo que tiene que decir, eso nos molesta, no estamos de acuerdo. Yo me acuerdo que un profe me contó que los pibes decían “Todo bien con las computadoras”, cuestionaron un poco Conectar Igualdad⁶⁴, “nos dan una computadora y mira, yo prefiero, la escuela se cae a pedazos”, Y eso en el Rap que habían hecho los pibes decían eso, y el profe le decía “¿a usted les parece? tratando de... y los pibes le dijeron “el Programa se llama Jóvenes y Memoria”, ¡jóvenes! ¿te das cuenta? Entendemos lo que vos decís, pero nosotros hoy queremos decir eso”, y el profe dijo “está bien”, ¡lo acomodaron al profe!

(...) La dificultad más grande que tenemos es que el profe entienda, que no es que uno no baja línea, que uno se ausente y que digan lo que quieran, tienen que intervenir, uno tiene derecho también a decir “che yo no estoy de acuerdo con lo que ustedes dicen”, y también provocarlos para que ellos fortalezcan sus argumentos, hay un concepto de Cullen que a mí me parece muy interesante, el de la cuestión de “la neutralidad beligerante”, o sea, me pongo afuera pero estoy ahí provocándolos, ni adulto centrismo ni juvenilismo romántico. Bueno estamos ahí, tenemos que interactuar, de interactuar de manera responsable, sin imponer por nuestra autoridad las cosas.

⁶⁴ Conectar Igualdad es el Plan Federal del Ministerio de Educación que provee tecnología al sistema educativo con programas de conectividad, equipamiento, propuestas de capacitación docente en TICs y una plataforma virtual educativa de navegación gratuita.

Entrevista 4: (...) resistencias con las que se van encontrando, la mayoría, por no decir todas, están asociadas a posturas de los adultos en donde, “esto no se va a investigar”, “esto ya se hizo”, “esto no lo vas a hacer”, no sólo en cuanto a las historias o a las investigaciones concretas sino a los productos finales, podemos hablar de municipios que dicen que este mural acá no se pinta o podemos tener directores o autoridades escolares tratando de intervenir en el relato final de la historia que sea, como capaz que no pudieron intervenir en la investigación, se busca intervenir en como esa historia se va a contar, o sea, tal entrevista no, u otro tipo de actividades donde más que nada bloquean un poco, u obstaculizan el libre desarrollo, entonces no sé, no autorizar las salidas a los encuentros regionales (...) muchas resistencias en inspectores o en directores a no querer dejarlos salir, a no querer pasarles la asistencia, bueno, ahí lo que está en juego no es si viniste o no viniste a dar la clase o no, sí me estás pintando la pared de un edificio importante de la localidad, sino lo que se está poniendo en juego y lo que está en discusión son los relatos, la visibilización de esas historias.⁶⁵

Entrevista 5: O sea, Jóvenes y Memoria es como uno de los ejemplos más claros de lo imposible de resolver si la escuela reproduce o no, porque por cada escuela donde el Programa florece hay otra donde sostenerlo es imposible. O sea, hay una relación no sé si conflictiva pero sí muy paradójica con el sistema educativo en sí. Porque tenemos un montón de... Nosotros sabemos, el Programa solo funciona en un montón de sentidos porque incluso las ramas administrativas del sistema lo bancan ¿no? Tenemos mucho inspector, mucha inspectora que se carga el Programa al hombro y va, si tiene que ir a firmar la salida y autorizarlos un domingo a las once y media de la noche va y firma. Pero sí lo que se ve es que también, y que se notó un poco en los últimos años (en referencia a la gestión de gobierno 2015-19), si el sistema no quiere, digamos, si quiere poner trabas puede poner muchas trabas.

La implementación del Programa se ha prolongado a lo largo de dos décadas y transitó diversos momentos políticos gubernamentales, que favorecieron o que dificultaron la promoción de políticas públicas en Educación, Memoria y Derechos Humanos. Sin embargo, pese a estos vaivenes, en los distintos momentos políticos-pedagógicos atravesados, la

⁶⁵ El Programa Jóvenes y Memoria fue declarado de interés educativo provincial por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y de interés educativo nacional por el Ministerio de Educación de la Nación. Los equipos del Programa y profesores se apoyan en esta normativa para justificar su participación en las actividades que se desarrollan a lo largo del año.

propuesta educativa del Programa ha experimentado la presentación de diferentes obstáculos para su desarrollo.

Entrevista 1: Con la gestión anterior (2011-2015) la Secretaría de Derechos Humanos intentará apropiarse (del Programa) con esa lógica, “porque no puede ser, porque no bajan línea, porque no hablan de Néstor y Cristina, porque después les damos los hoteles, juntan pibes y se la pasan puteando al gobierno”, los chicos... sí la policía les pega, el problema es del gobierno, así que reconozcámoslo, los pibes... a ver, hay pobreza, hay trabajo en negro, hay intereses de género, hay violencia, hay precariedad laboral, violan los derechos humanos y está bueno que los pibes, para eso queremos que los pibes participen, para que quieran transformar la realidad, para que quieran transformar la realidad tienen que darse cuenta que la realidad no está bien.

Entrevista 2: (...) hace poco, el año pasado (2019), se armó un lío grande en Villa Gesell, que fue muy impresionante, y dije qué bueno que los pibes sientan que “jóvenes y memorias” es un derecho, es parte del derecho de los jóvenes, es el derecho a la memoria, el derecho a poder hablar con voz propia. Se hizo como se hace en Chapa, se hizo una especie de muestra de los trabajos locales. Replicaron el esquema de Chapadmalal, donde se presenta el proyecto y después hay alguien que comenta el proyecto, fueron a la presentación y había una docente macrista, una militante del macrismo que fue a acompañar a uno de los grupos de Jóvenes y Memoria y filmó parte de eso para demostrar que había politización (...) y en función de ese video que habían filmado, uno de los proyectos era sobre el cierre de los bachilleratos de adultos durante el macrismo, entonces un docente comentaba, un comentario genial, de que había sido Alfonsín el promotor de conformación de los bachilleratos de adultos, hizo toda una historización para comentar, y esto era cómo “le bajaban línea”. A este docente le hacen un sumario, etc. y al año siguiente cuando estaba el sumario en curso, los docentes de Jóvenes y Memoria (Villa Gesell), dijeron que “si la verdad no tenemos garantía que no nos van a perseguir políticamente, no vamos a inscribirnos este año en Jóvenes y Memoria”, y ahí los pibes armaron unas pancartas, banderas, que decían Jóvenes y Memoria, hicieron una marcha, fueron a ver a el intendente diciendo que de ninguna manera podría pasar esto, que había que garantizar la libertad de cátedra, que ellos tenían derecho a Jóvenes y Memoria, todo el activismo por parte de los pibes en relación a la participación de ellos, es una cosa muy finita porque lo que estaban reivindicando ellos ahí, era tener su propia voz, que no viniera ni normativa de la Dirección General de Escuelas, ni las lógicas políticas a querer cercenar la voz propia.

(...) a mí me parece que uno de los riesgos que puede tener el Programa es precisamente que se institucionalice demasiado, a veces alguien me escucha, y yo digo “yo no quiero que se institucionalice, yo no quiero que haya una Ley que diga que el Programa “Jóvenes y Memoria es obligatorio en las escuelas”, ¡no, no, no! eso no sería lo mejor que le pase al Programa, el Programa tiene que tener mística, tiene que tener desafíos, tiene que tener conflictos, tiene que tener obstáculos, cuando buscan el micro ¿no? ahora tenemos recursos para pagar el transporte, en esa búsqueda de transporte, el micro, ir a demandar al intendente, que haya una ordenanza del Concejo Deliberante que diga que Jóvenes y Memoria es importante, que van a financiar los micros, esa disputa, hace que el Programa tenga mística, tenga fuerza, que la memoria tiene que ser algo que se tiene que pelear también, no es algo dado, que te da el Estado, acá tenés el Programa Jóvenes y Memoria y tenés todo resuelto. Me parece que la burocratización de las políticas de memoria son un problema, generan saturación, pueden generar acostumbramiento, puede generar una memoria que deje de intranquilizar, deje impugnar.

Hemos observado como los equipos del Programa sostienen que las trabas burocráticas, la imposición de las visiones adulto céntricas e institucionales, la falta de apoyo, la persecución o el control gubernamental, se convierten en diferentes obstáculos, dificultades, o desafíos a superar, para poder llevar adelante la propuesta educativa del Programa. La producción de sentido crítico desde el abordaje educativo de temas vinculados a memoria y derechos humanos puede ser obstruida por intervenciones “bancarias” de profesores, institucionales y gubernamentales, al no respetar que los proyectos se desarrollen desde la interacción, la autonomía reflexiva y expresiva de los participantes.

Según las fuentes analizadas, podemos sostener que las formas que adopta la producción de sentido crítico en el Programa Jóvenes y Memoria durante su implementación en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires se desarrolla en tres ejes:

Cuadro V: las formas que adopta la propuesta del Programa Jóvenes y Memoria en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. La perspectiva de los coordinadores del Programa.

Producción de sentido crítico	
Ejes	Proyectos de investigación
La producción de sentido crítico se desarrolla en los proyectos de investigación al permitir en los jóvenes la posibilidad de comenzar a pensar en la transformación del (su) mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Conectar los problemas actuales con hechos del pasado: con la crisis del 2001, la reforma neoliberal de los años 90', la dictadura cívico-militar. • Construir una demanda social y realizar acciones para llevarla adelante
La producción de sentido crítico se desarrolla en los proyectos de investigación al permitir a los jóvenes la producción de conocimientos a partir del análisis de problemáticas sociales de su comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer foco en las historias de los barrios a los que pertenecen los jóvenes • Trabajar con herramientas metodológicas de las ciencias sociales • Resignificar el espacio donde habitan los jóvenes • Elaborar identidades
La producción de sentido crítico se desarrolla al permitir a los jóvenes que elijan los temas y formulen las preguntas que guiarán sus proyectos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Centrarse en los temas de interés y las preguntas que se formulen los jóvenes • Transformación temática en los proyectos realizados • Predominio de la agenda actual de los derechos humanos

-Eje I: La producción de sentido crítico se desarrolla en los proyectos de investigación al permitir en los jóvenes la posibilidad de comenzar a pensar en la transformación del (su) mundo.

En la perspectiva de los equipos del Programa, uno de los ejes por donde se desarrolla la producción de sentido crítico durante la implementación de su propuesta educativa en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires es en la posibilidad que les permite a los jóvenes de comenzar a pensar en la transformación del (su) mundo. Recordemos que esta propuesta educativa plantea el objetivo de formar sujetos críticos y sujetos para la acción:

El Programa Jóvenes y Memoria nace del reconocimiento de esa posibilidad y deseo de transformar la sociedad: convoca a las nuevas generaciones a ejercer su ciudadanía activando la memoria de su historia, elaborando identidades, registrando y denunciando las injusticias, demandando por ellas y asumiéndose como sujetos activos en el marco del proceso histórico que los constituye. En él, los jóvenes pueden desarrollar esta mirada para investigar, visibilizar, denunciar, proponer, comunicar y difundir esas injusticias presentes y pasadas que han agraviado a su comunidad.⁶⁶

En las entrevistas realizadas a los integrantes del equipo del Programa, nos explican cómo los jóvenes al realizar los proyectos de investigación que abordan problemáticas relacionadas a la memoria y los derechos humanos de su comunidad escolar, realizan un trabajo de contextualización que les permite conocer/entender que los problemas de su comunidad escolar poseen una dimensión histórica. Esta contextualización de los problemas de la comunidad escolar habilita la posibilidad de comenzar a entender que el presente es sólo una posibilidad y que puede ser transformado.

Entrevista 3: Y me parece que poder mirar con esos otros lentes o esos otros cristales la realidad, el contexto histórico, situarnos todos como sujetos y sujetos históricos (...) Digo, poder conectar hoy con los 90, hoy con la dictadura, hoy con el 2001. ¿Cómo hacés para entendernos como sociedad si no miras algo de todo eso? Cuando dicen la dictadura vino a implantar un proyecto económico. Bueno, pero ¿qué quiso decir eso concretamente? Bueno, que cerraron un montón de fábricas y en el pueblo donde viví había una fábrica textil que empleaba a 2.000 personas y les daba casa, les daba trabajo a los hijos, a los tíos y los nietos. Eso es el proyecto económico. Porque viste, parece como una frase hecha, el proyecto económico de la dictadura es que tu pueblo le cerraron el tren y nunca más se reactivó el tambo que laburaba tu tío. Por eso, para mí, eso que pasa en el Programa, que permite ver esa conexión histórica situada, no sé, esa palabra que se usa tanto ahora en la academia, situada, pero situada en contexto. O sea, eso ¿qué es la dictadura vino a implantar un proyecto económico?

⁶⁶ Bases 2020. Convocatoria XIX. Con el coraje del presente, construyamos el Nosotres”.

Entrevista 2: (...) ahora el tema es cómo aparecen esas acciones por parte de los pibes que intentan transformar esa realidad y eso es lo que a nosotros nos interesa, ha habido un montón de iniciativas, hace poco salió una noticia, que está en la agencia nuestra, Noticias Andar, que unos pibes empezaron a trabajar en la escuela el tema del basural en Jóvenes y Memoria, y ahora se armó, demandando que en ese basural había que limpiarlo y había que hacer una placita, los pibes estuvieron años trabajando en eso, y hoy se va a poner un centro recreativo en Malvinas Argentina, ya limpiaron, se llevaron la basura, pero además, la escuela trabajó durante cinco años. Hicieron campaña, cosas, se trabajó en la comunidad, se construyó una demanda, digamos. Los pibes empezaron a trabajar, a construir la demanda, a seguir esa demanda y marcándola. Como esos, hay un montón de casos donde los pibes logran poner en agenda. En la temática del pasado los pibes de General Lavalle, que ahora está en proceso, crearon un Sitio de Memoria en el cementerio de General Lavalle, dónde encontraron los cuerpos de Azucena Villaflor, de Cariaga, de una de las monjas francesas, en el cementerio de General Lavalle, es una comunidad chica, que nunca había hablado el tema, los pibes empezaron a investigar hasta que lograron que el Gobierno Nacional, la Secretaría de Derechos Humanos lo reconozca como Sitio de Memoria, que ponga un cartel de Memoria, Verdad y Justicia, una señalización oficial como Sitio de Memoria, que ahora lo reconozcan como marco de la Red de los Sitios de Memoria, va a estar en el catálogo de los Sitios de Memoria, lograron presentar un proyecto de ordenanza, yo fui a la sesión, había 500 personas, un salón deportivo, una sesión abierta del Concejo Deliberante, donde los pibes hablaron, e hicieron un discurso increíble, usando la banca del ciudadano, se aprobó la ordenanza por unanimidad, después del municipio no le dieron ni pelota, bueno nosotros ahora estamos acompañando el proceso, ahora los pibes hacen una visita guiada, los diferentes pibes de las escuelas, se van pasando la posta entre las escuelas de la región, a las escuelas de General Lavalle, entonces ahí, eso es un ejemplo cómo se da vuelta, no es que la transmisión es de las viejas generaciones a las nuevas generaciones, muchas veces son las nuevas generaciones “ustedes no quieren hablar de esto, bueno vamos hablar nosotros, nos vamos hacer cargo nosotros, vamos a contar nosotros”

(...) Hace mucho tiempo había un proyecto de ordenanza en Chascomús para cómo se deberían poner los nombres a las calles, porque ellos (participantes de Jóvenes y Memoria) hicieron un análisis de la topografía, entonces encontraron que la avenida Campaña del Desierto ¿quién le puso Campaña del Desierto? La dictadura, la ley, y después cruzaban las calles, eran los nombres de todos los caciques que habían sido

exterminados en la Campaña del Desierto, y presentaron una ordenanza de cómo debían ser, el proyecto se llamaba “Dime cómo te llamas y te diré en que año naciste”, cómo tenía que ser la imposición de los nombres, que tenía que ser un proceso democrático, que tenía que participar la comunidad, una calle no podía llevar cualquier nombre, un montón de cuestiones. O en Timote, el lugar donde mataron a Aramburu, donde la dictadura quiso hacer un recordatorio, todavía la plaza se llamaba Aramburu, y tenía un monumento a Aramburu, y los pibes empezaron una investigación de lo que había pasado en la Celma⁶⁷ donde lo habían matado a Aramburu. Los pibes eligieron el tema, el tema es bien de su comunidad, y bueno los pibes llegan a la conclusión de que Aramburu no era un prócer y no tenía por qué tener una plaza, también investigaron sobre quien era Aramburu y terminaron con una ordenanza municipal que sacaron el monolito de la plaza. En el macrismo hubo un intento de volver a poner el nombre de Aramburu, encontraron en el pueblo que había una víctima del hundimiento del Belgrano, un pibe, un conscripto, y le pusieron el nombre del conscripto.

Según la perspectiva de los equipos del Programa otra de las formas que adopta la producción de sentido crítico durante la implementación de su propuesta educativa en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires es cuando los proyectos de investigación logran contextualizar históricamente problemáticas vinculadas a la memoria y los derechos humanos de la comunidad escolar. Entender la perspectiva histórica de estas problemáticas habilita la posibilidad de comenzar a pensar que el presente es sólo una posibilidad y que puede ser transformado. En ocasiones, ciertos proyectos de investigación, logran establecer una demanda social y acciones para llevarla adelante, en la búsqueda de transformar el presente de sus comunidades.

Eje II: La producción de sentido crítico se desarrolla en los proyectos de investigación al permitir a los jóvenes la producción de conocimientos a partir del análisis de problemáticas relacionadas a la memoria y los derechos humanos de su comunidad escolar.

En la perspectiva de los equipos del Programa, otro de los ejes por donde se desarrolla la producción de sentido crítico durante la implementación de su propuesta educativa en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires es en la posibilidad que se le permite a los jóvenes de producir conocimiento desde problemáticas de la comunidad escolar. En los

⁶⁷ -La Celma es el casco de estancia, ubicada en la localidad de Timote, partido de Carlos Tejedor, provincia de Buenos Aires, donde fue encontrado muerto el dictador teniente general Pedro Eugenio Aramburu.

orígenes del Programa se objetivó la posibilidad de producir sentido crítico desde el anclaje local de los proyectos.

“Este tipo de propuestas aplicadas al campo de las ciencias sociales y al estudio del pasado, hacen foco en la historia local, donde las tramas que hicieron posible que algo sucediera, toman una visibilidad inusitada. El protagonista, el testigo, la víctima, el victimario, el cómplice, están al alcance de la mano, pueden ser reconocidos como vecinos, maestros, padres. El ejercicio para “comprender” es doble y adquiere sentido. Se rompen mitos, estereotipos y prejuicios. (...) A la vez que adquieren las herramientas de la investigación histórico-social. Los alumnos se piensan así mismo cómo creadores del conocimiento y ven conmovidos los cimientos de su propia subjetividad.” (RP N°9/Raggio 2003).

En la ponencia realizada por la Comisión Provincial de la Memoria (Díaz, Salvatori, Saraví, Ordenavía, Raggio 2012) se sostiene:

(...) En estos diez años de Programa Jóvenes y Memoria muchos proyectos han trabajado con las historias de los barrios a los que pertenecen los jóvenes. En general barrios habitados por los sectores populares, con un origen reciente o más antiguo, pertenecientes a los grandes centros del conurbano bonaerense o incluso a la periferia de las ciudades del interior bonaerense, fruto del crecimiento urbano y las transformaciones de su trazado. Las historias de estos barrios se encuentran atravesadas por el estigma sobre quienes los habitan, por el olvido o la negación de su existencia y muchas veces la ausencia de políticas públicas.

(...) Sin embargo, son esas nuevas generaciones que, renegando de esas miradas, logran resignificar el espacio. Los jóvenes que integran los equipos de investigación del Programa Jóvenes y Memoria deciden asumir la tarea de mirarse a ellos mismos y los barrios donde viven. Emprenden la tarea difícil de luchar contra el prejuicio y la indiferencia. Encuentran modos de tender puentes entre el pasado y el presente que los ayudan a comprender muchas cosas de su vida cotidiana.⁶⁸

El artículo “Mirar para ser visto, narrar para ser mirado” (Díaz 2009), narra la experiencia realizada por la Escuela de Comercio N°6 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2007, que investigó la resistencia de la Villa Cildañez a los intentos de

⁶⁸ Diego Díaz, Samanta Salvatori, María Elena Saraví, Macarena Ordenavía, Sandra Raggio. Las nuevas generaciones en las políticas de la memoria. Reflexiones a diez años del Programa Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro.

erradicación durante la última dictadura. En este artículo se puede observar cómo a partir de una investigación, la realización de entrevistas y la edición audiovisual permiten a los jóvenes participantes producir conocimiento crítico desde su comunidad escolar: la Villa Cildañez donde pertenece la escuela. El artículo analiza los modos que tienen los jóvenes de apropiarse y resignificar experiencias pasadas en el momento de narrar y representar sus investigaciones en un lenguaje audiovisual y en soporte video. La producción del sentido crítico comienza en el momento de tomar la decisión sobre a quién van a entrevistar, qué se va a preguntar, qué se va a registrar. Durante el registro audiovisual se decide qué experiencia/palabras se van a apropiar para definir qué relato construir. En el momento del montaje/edición los jóvenes completan el proceso de representación de la experiencia, un nuevo proceso de interpretación, valoración y reflexión sobre ese primer registro. La edición de una narración audiovisual de una historia de la comunidad escolar exige un trabajo creativo que es a la vez reflexivo. En este caso podemos observar cómo desde una historia local junto a la edición audiovisual se produce conocimiento crítico.

En las entrevistas realizadas a los integrantes del equipo del Programa explican de qué manera el anclaje local de las investigaciones realizadas en los proyectos habilitan la posibilidad de producir conocimiento crítico:

Entrevista 5: Pero como justamente nosotros pedimos que sea temática local, gran parte de los trabajos de Jóvenes y Memoria sobre trabajo infantil, están hechos desde la perspectiva de los trabajadores infantiles. O sea, los pibes que hacen la investigación, son pibes que trabajan. Y entonces ahí generan productos finales que de una manera u otra ponen en tensión los discursos típicos, porque son sus propias experiencias. Porque tenés desde... Entonces como que aparecen ahí, un montón de situaciones, de cosas, de ellos explicando por qué trabajan. Qué harían, qué no harían. Si les gusta, si no les gusta. Qué bueno, por ejemplo, te surge que a muchos sí les gusta. Entonces ahí como, que eso en realidad tiene más que ver con lo que es interesante, es que muchas veces las producciones finales de Jóvenes y Memoria son investigaciones sobre problemáticas sociales hechas por el objeto de estudio digamos. (...) Son los barrios populares contando sus historias y sus problemáticas, por ejemplo, ellos mismos. No viene alguien de afuera a decir bueno, esta es la historia del barrio. ¡No!

Entrevista 2: (...) aparecen problemas emergentes de la comunidad, todo el tiempo, vos vas a Chapadmalal y los pibes te dicen yo soy de González Catán, del barrio fulano y te cuentan, yo me acuerdo hace un par de años, que un compañero lo grabó y era como “la escena” de Chapadmalal, el pibe venía como vocero de su barrio, “yo vengo del barrio tal a contarles lo que nos pasa”, sobre las condiciones ambientales,

la pobreza, los pibes hacen como una especie de cámara abierta por su escuela y te van mostrando como los techos se caen, o sea, hay una conexión muy directa de eso. A eso, que es el primer registro sobre la realidad que nos parece muy importante, le queremos dar un poco más de densidad, cómo no solo ves, sino cómo podemos tener una metodología de trabajo con eso, tenemos una metodología fuerte para trabajar el pasado reciente, queremos desarrollar más, profundizar más esas herramientas metodológicas para trabajar la realidad que les impacta a los pibes, cómo ir acompañando ese proceso reflexivo.

Según la perspectiva de los equipos del Programa otra de las formas que adopta la producción de sentido crítico durante la implementación de su propuesta educativa en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires es cuando los proyectos de investigación habilitan la posibilidad de abordar historias de los barrios a los que pertenecen los jóvenes con herramientas metodológicas de las ciencias sociales y resignificar el espacio donde habitan, construyendo sus propios relatos e identidades.

Eje III: La producción de sentido crítico se desarrolla al permitir a los jóvenes que elijan los temas y formulen las preguntas que guiarán en los proyectos de investigación

En la perspectiva de los equipos del Programa, otro de los ejes por donde se desarrolla la producción de sentido crítico durante la implementación de su propuesta educativa en las escuelas secundarias es al permitir a los jóvenes que elijan los temas y formulen las preguntas que guiarán sus proyectos de investigación. Esta posibilidad permitió que los temas elegidos en los proyectos de investigación se amplíen o transformen a lo largo del tiempo. Por un lado, comenzaron a surgir otros aspectos sobre el terrorismo de estado, las temáticas más duras de “desaparecidos” o “represión” dieron lugar a otras formas de narrar el pasado reciente: la dimensión social, cultural y económica de la dictadura. Por otro lado, la agenda del presente de los derechos humanos fue ocupando un lugar cada vez mayor. La perspectiva de los jóvenes en los proyectos ha permitido que los usos de la memoria excedan la temática de la dictadura y habilite un proceso de reconstrucción de memorias locales y de diversas problemáticas actuales vinculadas a los derechos humanos.

La transformación temática de los temas elegidos se fue desarrollando paulatinamente a lo largo del tiempo. Hemos registrado que en la III convocatoria del Programa se señala que se han inscripto más de 100 escuelas, con mucha participación de localidades pequeñas o agrarias del interior de la provincia de Buenos Aires, donde los docentes problematizaron el rol de la escuela en la trasmisión y la enseñanza del pasado autoritario argentino y de las experiencias sociales traumáticas. (RP N°11/ 2003). En la VII convocatoria del Programa, los

alumnos del CPEM N°69 de Neuquén decidieron participar del programa reconstruyendo la biografía de quien fuera uno de sus docentes: el maestro Carlos Fuentealba, asesinado por la policía en abril de ese año cuando se encontraba reclamando por su salario y un mayor acceso a la educación. (RP N° 21/ 2007). En el VII encuentro en Chapadmalal se realizaron talleres de producción y expresión y foros de debate: el tema de discusión principal giró en torno a la propuesta de ley de la baja de la edad de imputabilidad de los menores en el ámbito de la provincia de Buenos Aires. (RP N° 25/ 2008) En el VIII Encuentro de Jóvenes y Memoria (2009), donde participaron más de 3500 estudiantes y docentes de 226 escuelas se desarrollaron proyectos de investigación a partir de los siguientes ejes temáticos: dictadura y represión, militancia, biografías de desaparecidos, acción de los medios y de las autoridades locales, educación y dictadura, discriminación y exclusión social, violencia policial e institucional, situación de las personas privadas de su libertad, derechos ambientales. En la Revista Puentes N° 27 (2009) se registra la transformación temática:

(...) El programa “Jóvenes y Memoria” se propone potenciar a la escuela como espacio de elaboración y transmisión intergeneracional de la memoria colectiva y *abordaje de la agenda actual de derechos humanos*. Los adolescentes abordan experiencias pasadas o aspectos críticos del presente a través de un proceso de investigación que parte de sus propias preguntas y de las realidades locales. Durante un año los alumnos indagan con sus docentes en sus propias comunidades, hacen reportajes a protagonistas, consultan archivos y vuelcan el resultado de su investigación en distintos soportes: documental, mural, revista, obra de teatro, libro, etc.⁶⁹

En las capacitaciones realizadas por el Programa a docentes participantes se observa la ampliación y transformación temática:

(...) Este año los ejes de discusión de los talleres fueron, entre otros: baja de la edad de imputabilidad penal; conflictividad social, pasado y presente; el camino de los juicios por los crímenes de lesa humanidad; los medios de comunicación y la construcción de la información; género y violencia: diversidad, identidad, y discriminación; participación y organización juvenil: las formas de la experiencia. Hubo también talleres de producción: música, video, estencil, fotografía y el cierre con la redacción de un documento final del encuentro.⁷⁰

⁶⁹ Revista Puentes N° 27 (2009). Pág. 87

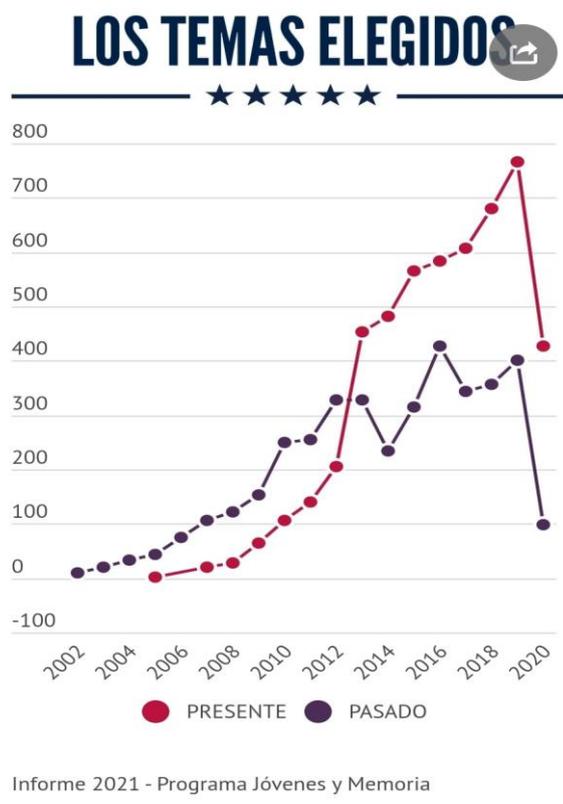
⁷⁰ -Ídem. Pág. 89

En un testimonio de un docente participante se observa el abordaje de nuevas temáticas:

(...) Después recuerdo otro que hicimos sobre la trata de personas en Pergamino. Se charló en la capacitación si era una temática para incorporar, a partir de ahí nuestros trabajos empezaron a relacionarse con la agenda del presente, como el abuso de poder de la policía. Hoy la resistencia está más en hablar de lo que pasa con las violaciones a los DDHH en la actualidad, ese es el gran desafío que tenemos. (...) Es impresionante cómo creció la participación en el programa. Y por algo es. Siempre decimos que los pibes que más dificultades tenían en la escuela, pero participaban en Jóvenes y Memoria eran los que más se enganchaban.”⁷¹

En la página web del Programa se publicó una infografía que muestra como los temas del presente van ganado interés entre los jóvenes, señalando el año 2012 como el momento en que los temas de la agenda del presente comienzan a ser mayoría:

Gráfico II: Transformación temática



Fuente: Pagina Web del Programa Jóvenes y Memoria, 2021

⁷¹ Revista Puentes (2015) Edición Especial. Pág. 21

En las entrevistas realizadas a los equipos del Programa nos explican como los jóvenes fueron incorporando nuevos temas y preguntas de investigación:

Entrevista 2: (...) es un Programa muy abierto, en el sentido que está muy, muy sometido a lo que van trayendo las nuevas generaciones. En Jóvenes y Memoria en ese momento (en los orígenes) la consigna era "Autoritarismo y Democracia", era como el eje temático, después lo sacamos, no decíamos sobre la dictadura militar, no decíamos 1976-1983, y entonces había proyectos sobre la dictadura, pero había proyectos de cosas anteriores, porque había lugares donde habían pasado cosas antes y había proyectos después (de los años de la dictadura). El primer año hubo sólo un proyecto que no fuera de la dictadura, sobre "La masacre de Bunge", un caso de gatillo fácil del 87', pero fue el único, después hubo uno al otro año, sobre un proceso de auto-construcción de viviendas, sobre una toma de tierras, durante la dictadura. Empezaron a surgir otras cosas más allá de los desaparecidos, otras cosas que en las localidades habían tomado resonancia, desde el cierre de un ramal del tren, desde el cierre de una fábrica durante la dictadura, o sea, empezaron aparecer temáticas que no eran las temáticas duras "desaparecidos", "represión", sino que empezaron, aparecieron otras formas de narrar la dictadura, con otras dimensiones, la dimensión social, cultural, económica, política, más compleja que no sea sobre el terrorismo de estado. Eso en términos de la dictadura, y después comenzó a ampliarse la agenda de los temas, nosotros no pusimos periodos, entonces empezaron aparecer las memorias de la democracia, el 2001, las represiones, los casos de gatillo fácil, otras problemáticas, hasta que fueron avanzando más, los pibes fueron planteando una agenda mucho más cercana.

Entrevista 3: (...) Y en Chapa lo ves, lo ves todo el tiempo en acción, ahí ellos hablan, cuentan. Y es muy impactante ver eso. Incluso cosas, no sé cómo decirte, es como una radiografía. Yo siempre digo que es como un "Foro de derechos humanos de la Provincia" en Chapa. Porque es muy revelador, quiero decir, el segundo año de macrismo fue muy impactante, así como el tema del empleo volvió a aparecer como ¿no? Bueno, ahí el desempleo obviamente, las fábricas que cerraban. Que hacía como varios años que no... Y vos decías, ¿lo viste en las noticias? Sí, pero no tanto...

Entrevista 4: (...) nos empiezan a traer otras agendas vinculadas a la problemática de género, vinculadas a las problemáticas ambientales y temas de violencia institucional en la actualidad, entonces en ese sentido, el Programa siempre es como una herramienta para ir abriendo ese camino, desmalezando el presente y viendo dónde están los focos.

Según la perspectiva de los equipos del Programa otra de las formas que adopta la producción de sentido crítico durante la implementación de su propuesta educativa en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires es cuando en los proyectos se permite a los jóvenes elegir los temas de su interés y formular las preguntas de investigación abordando otros aspectos del terrorismo de estado y dándole predominio a la agenda actual de derechos humanos.

Luis Rigal (2011) afirma que no hay posibilidad sólida de formar en lo crítico y en lo democrático si las instituciones educativas no poseen esos rasgos. Los saberes que circulan en las instituciones educativas deben dialogarse/negociarse en el marco de las relaciones de poder existentes, se debe poner énfasis en el diálogo y en la naturaleza argumentativa de la razón que nos llevará a entender a lo grupal como instancia productora de conocimiento dentro de un modelo democrático de participación de sus miembros. Según la perspectiva de los equipos del Programa se presentan, en ocasiones, prácticas educativas “bancarias” obstaculizan la posibilidad de desarrollar sentido crítico en los proyectos del Programa: profesores que prescriben temas de investigación, que intentan decidir los contenidos y sentidos de los proyectos, que buscan imponer determinaciones ideológicas. Las prácticas educativas “bancarias” se presentan como un condicionamiento que impiden la producción de sentido crítico. Hugo Zemelman (2010) plantea que el “pensamiento epistémico” no parte de “verdades” bibliográficas o ideológicas, ni de razonamientos y conocimientos codificados, sino, desde la posibilidad de colocarse frente a la realidad y constituir un ángulo epistémico que nos permita plantearnos problemas susceptibles de comenzar a ser teorizados. La tensión entre prácticas “bancarias” de los profesores y la propuesta de desarrollar “pensamiento epistémico” en los jóvenes es reconocida por los equipos del Programa. La Pedagogía Controversial afirma que para poder desarrollar perspectivas críticas en derechos humanos es necesario contar con instituciones educativas que promuevan prácticas democráticas que faciliten la participación activa, crítica y creativa de los actores educativos, distribuyendo equitativamente el poder simbólico existente en dichas instituciones y permitiendo la libre participación y expresión sobre temas vinculados a los derechos humanos. Se debe promover un proceso dialógico como herramienta de aprendizaje y empoderamiento. Para que los proyectos de investigación del Programa produzcan sentido crítico es necesaria la autonomía reflexiva y el protagonismo de los jóvenes, sin ser obstaculizados por trabas burocráticas, institucionales o prácticas docentes que intentan impedir el abordaje de ciertos temas, interpretaciones y expresiones.

En la perspectiva de los equipos del Programa, un conjunto de prácticas pedagógicas desarrolladas en los proyectos que se constituyen como promotoras de la producción de sentido crítico: cuando la construcción de conocimiento habilita la posibilidad de comenzar a

cuestionar el presente y pensar en la transformación de las realidades que viven las comunidades. Cuando la producción del conocimiento se desarrolla a partir del análisis de problemáticas vinculadas a la memoria y los derechos humanos de la comunidad escolar siendo los jóvenes los protagonistas de sus proyectos, eligiendo los temas y formulando las preguntas que guiarán sus investigaciones. Estas prácticas pedagógicas son una exigencia para producir sentido crítico: los jóvenes tienen que formularse interrogantes, cuestionar las injusticias, indagar a la comunidad, trabajar con fuentes, construir un relato, generar demandas sociales y acciones para transformar el (su) presente. Desde problemáticas sociales vinculadas a la memoria y los derechos humanos los jóvenes van descubriendo su relación con los otros y su estar-siendo en el mundo. En palabras de Zemelman (2010), los sujetos críticos e históricos deben tener la capacidad de “afirmarse en horizontes o colocarse en el límite”, la necesidad de colocar al sujeto ante lo desconocido, de tener una visión de la realidad para abrirse a lo inédito. Conocer para tener conciencia que el presente es solo una posibilidad, lo que significa entre estar determinados y ser protagonistas, entre evolución y construcción, entre poder y libertad, entre verdad y lucha, entre hecho y esperanza. Ello supone no quedarse dentro de la estabilidad guarnecida por los límites, por el contrario, estamos obligados a embestirla en la búsqueda de una utopía como es la lucha por una búsqueda de una conciencia protagónica. La necesidad de lo nuevo encierra una pluralidad de posibilidades que descansa tanto en la riqueza que contenga futuro y busque romper con lo dado. En este sentido, existen experiencias en el Programa donde los jóvenes al investigar problemas vinculados a su comunidad escolar comienzan a construir una demanda y desarrollar acciones que buscan transformar el presente de sus comunidades. Desde los proyectos se constituyen conciencias protagónicas que buscan limpiar un basural, hacer una placita en Malvinas Argentinas, crear un Sitio de Memoria en General Lavalle, cambiar el nombre el monolito de la plaza de Timote, Carlos Tejedor, para que los dictadores no sean homenajeados, cambiar los nombres de las calles en Chascomús y darles otro lugar a los pueblos originarios.

8 -Conclusiones

Como sosteníamos en la presentación, el interés de esta investigación se relaciona con mi desempeño como profesor de Historia y Formación Ética y Ciudadana en escuelas secundarias. En este caso, la perspectiva del investigador tuvo la particularidad de haber sido no solo participante del Programa, sino también, haber ejercido mi profesión docente en instituciones educativas en momentos de expansión e implementación de políticas públicas en Educación, Memoria y Derechos Humanos. Si bien las inquietudes e interrogantes sobre la propuesta del Programa fueron resueltas respetando principios metodológicos académicos, tuvo la particularidad de contar con una mirada “nativa” del fenómeno pedagógico que se investiga, permitiéndonos entrever el funcionamiento del Programa en la compleja y cambiante realidad educativa de las escuelas secundarias. En las conclusiones que siguen se podrá observar no solo los resultados académicos de esta investigación, sino también advertir que el investigador pertenece y habita las escuelas junto a las problemáticas educativas que se estudian.

Numerosas investigaciones nos anteceden y han puesto en valor el abordaje educativo de la última dictadura cívico-militar, la enseñanza de los derechos humanos y la construcción de la ciudadana en las escuelas secundarias de la región, de la Argentina y de la provincia de Buenos Aires. Observamos en estas investigaciones no solo la amplitud temática en que se desarrolla la enseñanza de los derechos humanos, sino también las diferentes aristas desde las que han sido analizadas. Sin embargo, pese a esta variedad temática, advertimos una preocupación que es común: la de vincular la enseñanza de los derechos humanos con el objetivo de producir habilidades críticas para contribuir a la formación de sujetos críticos y al fortalecimiento de las democracias. En estas investigaciones se ha afirmado que: la falta de controversia en la enseñanza de los derechos humanos contribuye a desarrollar una mirada superficial y simplista de los hechos que se estudian. Que ante las “memorias en conflicto” es necesario desarrollar espacios de reflexión que colaboren en la comprensión crítica del pasado y del presente. Que la transmisión de los hechos del pasado nos debe aportar a construir una nueva subjetividad donde el sujeto descubra y decida qué hacer con ese pasado que se estudia. Que el abordaje educativo de la última dictadura cívico-militar sólo logra ser significativo cuando se desarrolla en prácticas escolares plurales que ponen en valor experiencias individuales y contextuales. Que la enseñanza del pasado debe permitir evidenciar ciertas relaciones entre pasado, presente y futuro. Que las nuevas problemáticas vinculadas al género, las sexualidades y los modos de transitar las maternidades se deben trabajar en el espacio escolar desde una perspectiva crítica y de derechos. En cuanto a las investigaciones producidas en relación al Programa Jóvenes y

Memoria nos indican que es una experiencia educativa que pone en valor la pluralidad y las controversias en el abordaje educativo del pasado reciente. Que les jóvenes participen activamente en la construcción de narrativas sobre el pasado que se recuerda. Que el Programa busca vincular temas del pasado con temas del presente y permite desarrollar espacios de reflexión, acción, e instancias de aprendizaje con otros (pares y coordinadores). Que las problemáticas desarrolladas en los proyectos son resignificadas desde el entorno local y sus marcos referenciales culturales.

Análisis, reflexión, controversia, pluralidad de miradas, reconocimiento de derechos, contextualización histórica, nuevos relatos y perspectivas sobre el futuro son algunos de los ejes de análisis de las propuestas educativas en derechos humanos. En este marco, el Programa Jóvenes y Memoria propone “promover en les jóvenes sentido crítico sobre el pasado y el presente como parte del proceso de construcción de su identidad y de su inscripción a la sociedad a la que pertenecen” y nos preguntábamos ¿Qué entiende el Programa Jóvenes y Memoria por producir sentido crítico? ¿Cuáles son las posibilidades que habilita su propuesta educativa para producir sentido crítico? Los equipos del Programa entienden que “invertir la mirada”, poner la “lente en el lugar de les jóvenes”, formular (sus) preguntas que guiarán la construcción colectiva de conocimiento, son formas de desarrollar el sentido crítico. Este conocimiento surgirá no solo de los interrogantes de les jóvenes, sino también de las tramas locales y experiencias sociales largamente ignoradas e invisibilizadas: historias de vida de desaparecidas, casos de violencia institucional, situaciones de explotación laboral infantil, problemas ambientales, entre otras. Invertir la mirada es reconocer que el interés, la perspectiva y el “saber popular de les jóvenes” sean los protagonistas en la construcción de conocimiento. Es proponer “una ecología más amplia de saberes” que contribuya en desarrollar una mirada crítica del mundo. Por otro lado, los equipos del Programa entienden que el diálogo entre pares e intergeneracional desde “temas controversiales” en derechos humanos, es otra forma de desarrollar sentido crítico. Generar espacios donde estén habilitados todos los discursos, considerando que la existencia de posicionamientos homogéneos empaña la posibilidad de producir sentido crítico. Se insiste en la necesidad de “ampliar las miradas”, donde no haya control de lo que se piensa y de lo que se dice. Es necesario debatir entre todes, con quienes sostienen la teoría de “los dos demonios”, con los que piensan que “a los piqueteros hay que matarnos a todos”, con los que piensan “que una persona trans es una persona enferma” y “las que se realizan un aborto son asesinas”. Que sean los propios jóvenes que interactúen y respondan a esos discursos. El diálogo que se habilita también debe ser intergeneracional: les jóvenes no deben repetir los relatos recibidos, sino deberán resignificarlos con su presente y construir sus propias narrativas. Ir de atrás hacia delante y volver para atrás, para pensarnos nuevamente. La

contextualización histórica del (su) presente es otra forma de desarrollar sentido crítico. Que les jóvenes reconozcan “su estar-siendo” en la historia, “su estar-siendo” en las comunidades y que se asuman como sujetos de transformación. Que se reflexione “¿dónde estamos? ¿qué es esto? ¿yo frente a esto qué hago? ¿quién soy yo? ¿cómo me afilió ahora a la sociedad?”

En la perspectiva de los equipos del Programa la producción de sentido crítico en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires se desarrolla cuando los proyectos de investigación habilitan la posibilidad de que el conocimiento se genere desde el análisis de problemáticas vinculadas a la memoria y los derechos humanos de la comunidad a la que pertenece la escuela. Siendo los jóvenes quienes elijan (transformen) los temas de investigación y formulen las preguntas que guiarán sus proyectos, permitiéndoles cuestionar el presente y pensar en la transformación del (su) mundo. Elegir los temas, formularse interrogantes, cuestionar las injusticias sociales, indagar a la comunidad, trabajar con fuentes, construir un relato, generar demandas sociales y acciones para transformar el presente, son prácticas pedagógicas que se desarrollan en los proyectos que habilitan la producción de sentido crítico.

Como señalábamos, las Pedagogías Críticas cuestiona a la educación formal en su rol reproductor de las injusticias sociales y las relaciones de poder dentro y fuera de las instituciones educativas, rechaza la idea de que el conocimiento es políticamente neutral y sostiene que las prácticas educativas tienen que estar dirigidas para posibilitar la emancipación de los sujetos a través de la toma de conciencia y su capacidad transformadora. En este sentido, las propuestas educativas en derechos humanos pueden convertirse en una oportunidad para desarrollar Pedagogías Críticas en las escuelas secundarias: la producción del sentido crítico desde el abordaje educativo de temas vinculados a la memoria y los derechos humanos de la comunidad escolar permitiría la posibilidad de desnaturalizar las injusticias sociales, desarrollar habilidades críticas, reconocer derechos y cuestionar al pensamiento hegemónico. Existe la posibilidad que las propuestas educativas en derechos humanos desarrollen un proceso reflexivo que comience a buscar respuestas que expliquen por qué la realidad es así, construyendo un (nuevo) relato que exprese una toma de conciencia. Al colocar a los jóvenes frente a temas como la desigualdad, exclusión social, explotación laboral, violencia institucional, desaparecidos, derecho a la salud, migraciones, etc., permitiría la construcción de un ángulo de conocimiento que descubra su “estar-siendo” en la comunidad y en el mundo. El presente antes naturalizado, se transformaría en un presente que exige derechos humanos. La toma de conciencia debería implicar un posicionamiento protagónico: emanciparse de las problemáticas sociales y vulneración de derechos que atraviesan las comunidades. El sentido crítico no solo debería promover habilidades intelectuales y cognitivas, sino también afectivas

y volitivas, necesarias para que los jóvenes se constituyan como sujetos críticos y defensores de los derechos humanos.

Las propuestas educativas en derechos humanos pueden convertirse en una oportunidad para que los sectores subalternos (aquellos que sufren la vulneración de sus derechos) superen el sentido común y adopten una conciencia crítica y autónoma del (su) mundo. El sentido común es producto de las relaciones hegemónicas que define los límites de lo lógico, de lo posible y naturaliza el orden social. El sentido común no solo está compuesto por las concepciones del mundo de los sectores dominantes, sino también por los “núcleos del buen sentido”, un conjunto de opiniones y creencias sobre sus propios derechos que circulan entre las masas populares y que se renuevan constantemente bajo el impulso de las condiciones reales de vida y de la confrontación social. Estas contradicciones pueden ser el punto de partida para el abordaje educativo de temas vinculados a la memoria y los derechos humanos de las comunidades. Reflexionar sobre las condiciones reales de vida para volver crítica una (su) realidad existente. La construcción del conocimiento se encamina para comenzar a cuestionar el presente y desnaturalizar las injusticias y desigualdades sociales que atraviesan los sectores subalternos. Conocer para tener conciencia que el presente es solo una posibilidad. Constituir una conciencia colectiva y protagónica que diferencie entre estar determinados o ser protagonistas y construya utopías de cambio. Aprovechar los núcleos de buen sentido en tanto “atisbos de pensamiento crítico” susceptibles de ser articulados a favor de una verdadera “reforma intelectual y moral”. El abordaje educativo en derechos humanos es una oportunidad para cuestionar la estabilidad guarnecida por los límites y embestirla en la búsqueda de una conciencia protagónica de los sectores subalternos que luchen por la construcción de un mundo que respete los derechos humanos.

A lo largo de su recorrido la Educación en Derechos Humanos en la Argentina ha transitado diversos momentos políticos, económicos, sociales y pedagógicos que favorecieron o dificultaron su implementación. Pese a estos vaivenes, su expansión ha sido notable. Se han incorporado contenidos de derechos humanos en los diseños curriculares de todos los niveles educativos: desde los primeros abordajes educativos sobre la dictadura cívico-militar en la década de los ochenta, los continuos avances legislativos, normativos y curriculares como la Ley Federal de Educación y las numerosas políticas públicas en Educación, Memoria y Derechos Humanos que se implementaron a partir del siglo XXI. Durante sus cuatro décadas de existencia las propuestas educativas en derechos humanos estuvieron vinculadas a los objetivos de promover habilidades críticas, como el análisis, la reflexión, la argumentación, el reconocimiento y la comprensión histórica de los derechos humanos, entre otras. En particular, queremos destacar la propuesta educativa del Diseño

Curricular de la provincia de Buenos Aires para la materia Construcción de Ciudadanía. Allí se propone trabajar con proyectos que deben ser formulados a partir de la definición de temas problematizados que surjan de los intereses, saberes y prácticas juveniles, convirtiéndolos en contenidos de enseñanza y de aprendizaje. Que es preciso relevar los intereses y las ideas que circulan entre los estudiantes, generando en las aulas marcos de interacción donde se pueda trabajar con dinámicas participativas a fin de convertir alguno de sus intereses en un tema para analizar y problematizar en los proyectos. Que el rol del docente es central para transformar el tema en problema y que no se puede pasar al análisis crítico si no es a través de hacerse preguntas sobre situaciones cotidianas, visibilizado tanto por la existencia y cumplimiento de los derechos como por su ausencia o vulneración. Las similitudes entre la propuesta del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para la materia Construcción de Ciudadanía y la propuesta educativa del Programa Jóvenes y Memoria son evidentes. Ambas comparten un conjunto de principios pedagógicos: se propone que la enseñanza de los derechos humanos se desarrolle a través de proyectos que surjan de los intereses y preocupaciones de los estudiantes, propiciando espacios de interacción y participación para elegir los temas a problematizar. Sugieren formular preguntas y analizar situaciones cotidianas sobre el cumplimiento o ausencia y vulneración de derechos. Un entorno común ha rodeado a estas propuestas educativas: ambas forman parte de un mismo contexto político-pedagógico que le es afín, que contienen creencias, preocupaciones y prescribe contenidos y modos de abordarlos, el siglo XXI como momento histórico de promoción activa de políticas públicas en Educación, Memoria y Derechos Humanos.

Si bien podemos afirmar que ambas propuestas educativas se inscriben en las necesidades de un mismo contexto, cabe preguntarnos ¿Cuáles fueron los aciertos del Programa Jóvenes y Memoria para que su propuesta haya logrado realizar convocatorias masivas a lo largo de dos décadas, y alcanzar una importante incidencia en cientos de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires? De esta investigación podemos desprender la siguiente conclusión: el modo de desarrollar los procesos de implementación de la propuesta educativa del Programa ha permitido potenciar y extender las convocatorias y la llegada a cientos de escuelas secundarias: un repertorio de acciones que se extienden desde las publicaciones en la página web, la utilización de software, la comunicación por mail y WhatsApp, los encuentros y capacitaciones realizados a lo largo del año, el acompañamiento periódico a los proyectos por parte de los equipos del Programa, los recursos y guía para pensar y desarrollar los proyectos de investigación, hasta los apoyos humanos y recursos territoriales ofrecidos por profesores referentes y por el equipo del Voluntariado.

Las propuestas curriculares son efectuadas como una enunciación escrita obligatoria y solo en ocasiones puede haber programas gubernamentales complementarios para su implementación. La prescripción escrita de las propuestas curriculares se confecciona sobre la base de la división del trabajo que separa un contexto de formulación y otro de realización, donde los problemas pedagógicos y las significaciones de los profesores que llevan adelante la propuesta curricular no siempre son tenidos en cuenta. Si bien podemos reconocer los avances curriculares en la enseñanza de los derechos humanos desde los años ochenta hasta el presente, contribuyendo a instalar la temática en el espacio escolar, el Programa Jóvenes y Memoria ha logrado dinamizar su propuesta de una manera inédita: ha desarrollado una “institucionalización de abajo” que divulga su propuesta de “boca en boca”, cuenta con el apoyo de los equipos Voluntarios y profesores referentes en las jurisdicciones, convoca a encuentros y mantiene una comunicación periódica con los participantes. Todo esto permite que su propuesta educativa no sea solo una formulación escrita, sino también que esté cerca y construya lazos con los proyectos que se van desarrollando en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires a lo largo del año, identificando cuáles pueden ser las dificultades pedagógicas, los obstáculos que se presentan y las significaciones que se producen durante los procesos de implementación. La propuesta del Programa desarrolla una dinámica durante los procesos de implementación que “pasa por alto” al conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana en las escuelas secundarias: su participación no es obligatoria, pueden participar conjuntamente estudiantes de distintos cursos y turnos, los profesores no tienen que ser de alguna disciplina específica, los proyectos no reciben calificaciones, tampoco son vinculantes con la promoción de materias o años escolares, los conocimientos que se producen en los proyectos de investigación no necesariamente son los prescriptos en los diseños curriculares, etc. Todo esto permitiría que la participación en el Programa se desentienda de dinámicas institucionales que muchas veces obstaculizan el desarrollo de proyectos pedagógicos, logrando ser una experiencia novedosa y disruptiva.

No debemos restar importancia el lugar desde donde se anuncia la propuesta del Programa: la Comisión Provincial de la Memoria, un ente autónomo y autárquico, integrado por referentes de organismos de derechos humanos, intelectuales, funcionarios universitarios y judiciales, artistas, religiosos de distintos credos, legisladores y sindicalistas, comprometidos con tareas de trasmisión y de defensa de derechos humanos, que intervienen cotidianamente en situaciones de vulneración de derechos en la provincia de Buenos Aires, se vincula con organizaciones de la sociedad civil y el universo académico con el fin de trabajar en la efectiva implementación de los derechos humanos en el territorio de la provincia de Buenos Aires. Comunica y difunde noticias en torno a los derechos humanos, preserva y

gestiona archivos históricos y sitios de memoria, entre otras. Un conjunto de actividades relacionadas a la memoria y los derechos humanos que enmarca y fortalece la propuesta del Programa, permitiendo que su propuesta educativa se encuentre vinculada con la agenda actual y las luchas sociales en torno a la vigencia de los derechos humanos. Esta propuesta educativa es entendida por sus organizadores como una contribución crítica para la prevención de las violaciones a los derechos humanos, estimulando a los participantes a que se involucren activamente a la sociedad como miembros informados, críticos y defensores de los derechos humanos. Promueve reconocer la responsabilidad del Estado en casos de vulneración de derechos y pensar formas de lucha para su cumplimiento. La propuesta del Programa no es una prescripción de contenidos sobre derechos humanos, como suele pasar en las propuestas curriculares, sino, forma parte de un conjunto de tareas militantes en defensa de los derechos humanos en el territorio de la provincia de Buenos Aires.

Hemos observado en esta investigación que ha sido imprescindible el compromiso colectivo de los participantes para lograr una “institucionalización de abajo” de la propuesta del Programa. Cada año recibe la participación ad honorem de cientos de profesores, profesores referentes de las jurisdicciones y equipo de voluntarios ¿Cómo es posible que la propuesta del Programa haya logrado alcanzar un extendido compromiso colectivo entre los participantes a lo largo del tiempo? Podemos considerar que las prácticas pedagógicas que promueve el Programa ha sido uno de los motivos para alcanzar el compromiso colectivo. Los jóvenes participantes se convierten en protagonistas, eligen los temas, formulan las preguntas de investigación y construyen los sentidos que expresarán sus proyectos. Al investigar buscan respuestas a las preguntas que se formularon y comienzan a construir explicaciones de las cosas que les pasan y que les afecta. Desde el interés construido salen de la escuela y se dirigen a sus comunidades para indagar, preguntar, investigar y construir sus propios relatos, que a fin de año serán expuestos entre miles de participantes en el Encuentro Final en el Complejo Turístico de Chapadmalal. Un encuentro que se constituye como “foro de derechos humanos de la Provincia”. Por su parte, los profesores coordinadores de los proyectos desarrollan prácticas pedagógicas que subvierten los principios con los cuales se organiza la tarea educativa en las escuelas secundarias: cuestiona las relaciones verticales entre educadores-educando, se desentiende de los contenidos curriculares, abordan temáticas que cuestionan las injusticias sociales y al pensamiento hegemónico. Todo esto se desarrolla en instituciones educativas donde continúan predominando relaciones verticales entre educadores-educando, la prescripción de contenidos y en donde difícilmente se les pregunte a los jóvenes qué les pasa, qué les preocupa, qué les interesa conocer.

Esta investigación de maestría ha privilegiado las fuentes y la perspectiva otorgada por la Comisión Provincial de la Memoria y el Programa Jóvenes y Memoria, lo que debemos

reconocer como una limitación. Hemos sistematizado solo la perspectiva “oficial” del Programa cuando es recomendable recurrir a diversos informantes para analizar una misma problemática desde distintas fuentes, ángulos y perspectivas. Pero el trabajo de campo implica, necesariamente, decidir un recorte de lo real que se quiere conocer. Pese a estas limitaciones, esta investigación deja abierta la posibilidad de extender el trabajo de campo a otras fuentes y perspectivas. Mi desempeño como profesor de Historia y Formación Ética y Ciudadana me ha permitido entrever el funcionamiento del Programa en la compleja y cambiante realidad educativa de las escuelas secundarias: los procesos de implementación de la propuesta del Programa involucran la participación de diversos actores y tensiona con el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana en las escuelas secundarias. Se convoca a participar a inicios del año escolar con carteles pegados en los patios, grupos de estudiantes y profesores recorren las aulas invitando a sumarse al Programa. Se forman los equipos donde participan estudiantes de distintos años, cursos y turnos. Arman su grupo de WhatsApp. Se reúnen periódicamente en los contra turno o interrumpen horarios de clases, previamente pidiendo permiso a sus profesores. Los temas que se abordan en los proyectos comienzan a instalarse en el espacio escolar y circulan opiniones y comentarios en “sala de profesores”. Los participantes del Programa salen de la escuela y se dirigen a los encuentros realizados por el Programa donde conocen a estudiantes de otras realidades y los proyectos que llevan adelante. Los participantes del Programa, nuevamente, salen de la escuela para indagar a su comunidad, buscar información, trabajar con archivos, realizar entrevistas. En ocasiones, protagonistas de los temas que se investigan en los proyectos son invitadas a dar una charla en la escuela: víctimas del terrorismo de estado, trabajadores desocupados, migrantes, medioambientalistas, dan sus testimonios en el “salón de actos” o en el patio de la escuela. Los temas abordados en los proyectos vinculados a la memoria y los derechos humanos de la comunidad a la que pertenece la escuela se instalan en el espacio escolar. Los participantes viajan a Chapadmalal y al regresar sus producciones culturales (radio, fotografía, audiovisual, teatro, etc.) son difundidas en la escuela y en la comunidad educativa. Nuevamente opiniones y comentarios circulan en el espacio escolar. En este sentido resultaría interesante incorporar al análisis otras perspectivas y subsanar las limitaciones de esta investigación: autoridades educativas, profesores participantes del Programa, profesores referentes de las jurisdicciones, Voluntariado, profesores observadores no participantes del Programa, estudiantes participantes, entre otras. Asimismo, cada escuela cuenta en su interior con la presencia de prácticas cotidianas, elementos comunitarios y de la cultura popular que hacen única a cada escuela. Esta particularidad reinterpreta y negocia las propuestas educativas que se les ofrecen. En este sentido resultaría interesante incorporar al análisis una muestra territorial más amplia y diversa: escuelas de centros urbanos, escuelas

del conurbano bonaerense, escuelas del interior de la provincia, escuelas privadas, escuelas confesionales, entre otras.

9. Bibliografía

- ADAMOLI, M, FARÍAS M y FLACHSLAND C (2015). "Educación y Memoria. Historia de una política pública". *Historia de la Educación*. Anuario SAHE, Vol. 16, N° 2. Buenos Aires.
- ACHILLI, Elena (2013) "Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto". En *Historia y vida cotidiana en educación Perspectivas interdisciplinarias*. Nora Emilce Elichiry (compiladora). MANANTIAL, Buenos Aires.
- ARECE, Laura (2018) Testimonios, filosofía y escuelas. Reflexiones a partir del programa educativo "Jóvenes y Memoria-Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- BAUMAN, Zygmunt: Los retos de la educación en la modernidad líquida, Barcelona, Gedisa, 2007
- BAUMAN, Zygmunt: Modernidad líquida, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002, cap. 1 y Epílogo
- BULLENTINI, Ailín (2019) Lo que dejó el macrismo en el área de Derechos Humanos. Página 12. Buenos Aires
- CANDAU S, SACAVINO B (2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores, en Educação, Porto Alegre. Brasil
- CARNOVALE V, LARRAMENDY A (2010). Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Isabelino A. Siede coord. *Cap. 8 Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje*. AIQUE. Buenos Aires.
- CARRERO M, CASTORINA Antonio (2002). La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires. Paídos.
- CARRETERO M, BORRELLI N (2008). Cultura y Educación. *Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar la historia reciente en la escuela?* Fundación Infancia y Aprendizaje.
- CARVACHO, Cristián Bellei (2012) "Políticas educativas para el nivel secundario" en La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Instituto Internacional de planeamiento en educación.
- CASTORINA, Antonio y BARREIRO Alicia (2006). "Las representaciones sociales y su horizonte ideológico, una relación problemática. Boletín de Psicología.
- CASTORINA, J.A. y BARREIRO, A. (2010). La investigación del pensamiento de sentido común y las representaciones sociales: Aspectos epistemológicos y metodológicos. Material

interno del Curso de Posgrado: Proyectos en Acción: Técnicas, métodos y claves para la investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires: CAICYT

-CONDE, S (2015) El papel del educador y la educadora en derechos humanos, en *Dfensor. Revista de Derechos Humanos*. Distrito Federal. México.

-CONGRESO PEDAGÓGICO (1988). Informe Final de la Asamblea Nacional. Eudeba, Buenos Aires

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

-CRENZEL, E (2013) El prólogo del Nunca Más y la teoría de los dos demonios: reflexiones sobre una representación de la violencia política en la Argentina; *Contenciosa, 1,1*, Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral-2013. Pag.1-19

-CUELLAR, R (2010) "Aproximación a la dimensión política y pedagógica del derecho a la educación en derechos humanos" en revista vol 52 IIDH. San José. Costa Rica.

-CUSSIANOVICH, A (1990) "Apuntes para una pedagogía de la ternura". Materiales del IPEDEHP. Lima.

-Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de Naciones Unidas. 1948. París.

-Díaz D, Salvatori S, Saraví M, Ordenavía M, Raggio, S (2012). Las nuevas generaciones en las políticas de la memoria. Reflexiones a diez años del Programa Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro. Disponible en http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_25/diaz_y_otros_mesa_25.pdf

-Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de la Ciudadanía. 1ro a 3er año (2007). Dirección de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

-DIAZ, Diego (2009). Mirar para ser visto, narrar para ser mirado. *En revista Puentes N° 26. Juventudes en peligro*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.

-DUSSEL, I (2006). A 30 años del golpe: Repensar las políticas de trasmisión en la escuela. *La cita secreta: encuentros y desencuentros entre memoria y educación*. AMSAFE, Santa Fe.

-DUSSEL, I (2013) "El sentido de la justicia" en *30 años de educación en democracia*. UNIPE. Buenos Aires.

-Espacio Curricular: derechos humanos y ciudadanía (2004). Dirección de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

- EZPELETA, J (2004) INNOVACIONES EDUCATIVAS Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- EZPELETA, J. (2001). La gestión escolar como escenario de las innovaciones. Notas para estudiar las innovaciones educativas. A propósito del proyecto "La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación". México. Mimeo
- FEIJOO, María del Carmen. Equidad social y educación en los años 90, Buenos Aires: IIPE, UNESCO, 2002.
- FELDFEBER (2014) "La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas". En Dossier "A Educação pública como direito: desafios às políticas governamentais na América Latina", En Revista Educação e Filosofia, Universidad Federal de Uberlandia V 28, N. 1ESP. <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/24607/15362>
- FELDFEBER M, GLUZ N (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. Revista Estado y Políticas Públicas. Año VII, Núm. 13, 19-38.
- FELDFEBER, GLUZ (2011) "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo". En: *Revista Educação & Sociedade*, vol. 32 n. 115, Campinas, San Pablo: CEDES. Disponible en www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf
- FERNANDEZ, M (2016). Educación en derechos humanos en argentina. Notas sobre el proceso de incorporación de los derechos humanos en contextos educativos. *Revista Latinoamericana de derechos humanos. Vol 27*. Costa Rica.
- FINOCCHIO, S (2007). Entradas educativas a los lugares de la memoria. En M Franco & F. Levin. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. (pp.31-65) Paídos. Buenos Aires.
- FRASER, Nancy (2002). "Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de justicia", en: UNESCO. Informe Mundial sobre Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. Montevideo
- FREIRE, P (1968) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- FREIRE, P (1993) Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- GASSMANN (2002) Los docentes piensan el pasado. *En revista Puentes N° 7*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.

- GENTILE, Pablo (2004), "Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia de mercado y el destino de la educación de las mayorías", en: Gentili, P. (coord.) Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- GENTILI, Pablo. "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina". En: Revista Iberoamericana de Educación, nº 49, Madrid: OEI, p.19-57, 2009.
- GIDDENS, A. (1998). La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- GIROUX, H (1988) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paídos. Barcelona.
- GIROUX, Henry. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo Veintiuno.
- GONZÁLEZ, M (2014). Educación y Memoria en la Argentina. IEP. Lima
- GONZÁLEZ, M (2014). Educación y Memoria en la Argentina. IEP. Lima
- GONZÁLEZ, M (2019) Para una historia de la Historia argentina reciente en la escuela: inclusiones, dilemas, transformaciones y desafíos (1979-2018) Avances del Cesor, V. XVI, Nº 21, diciembre 2019
- GONZÁLEZ G, SALAMNACA C (2018) Memorias y territorios: dispositivos para la participación activa desde la experiencia del programa Jóvenes y Memoria. Departamento de Articulación Territorial, Museo de la Memoria. Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
- GUBER, R (2004) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México.
- ESPACIO MEMORIA Y DERECHOS HUMANOS. EX ESMA (2018) "Guía para comprender la evolución de los Juicios por Crímenes de Lesa Humanidad". Secretaria de Derechos Humanos de la Nación. Argentina.
- IIPE. (2012). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y políticas educativas.
- INFD (2016). Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos: Clase 1: Perspectivas acerca de la Educación en Derechos Humanos. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

-INFD/A (2016) Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. Marco político-pedagógico de la educación en derechos humanos: Clase 03: Los derechos de la infancia y la noción de corresponsabilidad. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

-INFD/B (2016) Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. Educación en Derechos Humanos: Clase 04: Articulación entre educación y derechos humanos y nuevos derechos en democracia. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación

-INFD/C (2016) Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. Clase 06: Educación en Derechos Humanos y problematización del conocimiento: algunos principios teórico- metodológicos de intervención. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires.

-INFD/D (2016). Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos: Clase 2: Enseñanza de los derechos y formación de ciudadanos. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

-INFD/E (2016). Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos: Clase 3: Perspectiva para el abordaje de los Derechos Humanos en la educación. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

-INFD/F (2016) Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. Educación en Derechos Humanos: Clase 05: La tarea docente en la Educación en Derechos Humanos: el posicionamiento ético-político del educador. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

-INFD/G (2016) Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. Marco político – pedagógico de la educación en derechos humanos: Clase 01: Educación y derechos humanos. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

-INFD/H (2016) Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. Marco político – pedagógico de la educación en derechos humanos: Clase 02: Los derechos humanos en la escuela. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

-IPEDEHP (1987) Algunas pautas metodológicas para la educación en derechos humanos. Lima.

- JELIN, E (2014). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Vol. LIX N°221 pp. 207-220. D.F. México.
- JELIN, E (2015). Memorias ¿Para qué? en *Puentes. Edición especial 15 años*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- JELIN, Elizabeth "Los trabajos de la memoria". Siglo XXI de España. Madrid. 2002
- KLAINER, R, FERNÁNDEZ, M (2008) "La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años ochenta a la actualidad", en Magendzo, Abraham (comp), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, UNESCO-OEI.
- LA CLAU, Ernesto, MOUFFE, Chantal (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI.
- LIPONETZKY, Tamara (2018) "Temporalidades juveniles, territorio y memoria" en: Colección Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates. Grupo Editor Universitario. CLACSO
- LEVINSON, Bradey (2012) "Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido" en La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Instituto Internacional de planeamiento en educación.
- LÓPEZ, Jaume Sarramona (2012) "Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria" en La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Instituto Internacional de planeamiento en educación.
- MAGENDZO, A (2000). La educación en derechos humanos en América Latina. Una mirada de fin de siglo. IIDH, San José, Costa Rica.
- MAGENDZO, A (2001). La pedagogía de los Derechos Humanos. Lima, Perú.
- MAGENDZO, A (2003) Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Año 2 N° 2.
- MAGENDZO, A (2008). La educación en derechos humanos: Diseño problematizador. Revista Latinoamericana en derechos humanos, vol. 15. Costa Rica.
- MAGENDZO, A (2008). La escuela y los derechos humanos. Cal y Arena. México
- MAGENDZO, A (2015). Propósitos y desafíos de la educación en derechos humanos en el momento presente. *Dfensor. Revista de derechos humanos*. México.

- MAGENDZO, A, TOLEDO, M (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*.
- MARCUSE, Herbert. (1969). El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Barcelona: Seix Barral.
- MAUGER, Gérard (2012) La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Instituto Internacional de planeamiento en educación.
- MORRAS, V (2012). La escuela y la memoria colectiva. *Questión. Vol 1 N°33*. UNQ-UNLP. Bs. As. Argentina.
- MUJICA, M (2002) La metodología de la educación en derechos humanos. IIDH. San José. Costa Rica.
- MUJICA, M (2008) Qué es educar en derechos humanos. *Revista Latinoamericana en derechos humanos, vol 15*. Costa Rica.
- PEREIRA LEO, G (2012). Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la escuela secundaria. *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Instituto Internacional de planeamiento en educación.
- PÉREZ AGUIRRE, L (1999) Los valores democráticos en la educación y la transformación social. IIDH. Costa Rica.
- PÉREZ AGUIRRE, L (2008) Que digo educar. *Revista Latinoamericana en derechos humanos, vol 15*. Costa Rica.
- PEREZ LINDO, A (1985) Universidad, política y sociedad. Eudeba. Buenos Aires.
- PUENTES (2000). En revista Puentes N° 2. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2000). Haciendo memoria. *En revista Puentes N° 1, La justicia no se rinde*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2001). *En revista Puentes N° 4*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2002). *En revista Puentes N° 7*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2003). *En revista Puentes N° 10, Un horizonte de justicia* Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.

- PUENTES (2003). *En revista Puentes N° 11*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2003). *En revista Puentes N° 9, La trama civil del Estado terrorista*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2005). *En revista Puentes N° 15. La democracia aprisionada*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2006). *En revista Puentes N° 17. Iluminar el presente*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2006). *En revista Puentes N° 19. Los argentinos tienen que saber*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2007). *En revista Puentes N° 21. Ni héroes ni traidores*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2008). *En revista Puentes N° 23. Los laberintos del miedo*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2008). *En revista Puentes N° 25. Los usos de la memoria*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2009). *En revista Puentes N° 26. Juventudes en peligro*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2009). *En revista Puentes N° 27. El presente en la agenda de la memoria*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2010). *En revista Puentes N° 28. Pasado reciente y nuevas generaciones*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires
- PUENTES (2015). *En revista Puentes Especial 15 años*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- PUENTES (2016). *En revista Puentes N° 31*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- QUEVEDO, L (2016) *Los sentidos del Estado en la identidad kichnerista*. POST Data 21, N°2. Buenos Aires
- RAGGIO, S (2003). *Con el corazón, la razón y la acción. En revista Puentes N° 9, la trama civil del Estado terrorista*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- RAGGIO, S (2006). *Trajes de épocas para batallas por el futuro. En revista Puentes N° 17, Iluminar el presente*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires

- RAGGIO S, LAGARRALDE M (2010). Entre la historia y la memoria. *En revista Puentes N°28. Pasado reciente y nuevas generaciones*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- RAGGIO, S (2012). Los jóvenes y las memorias. *Democracia y Derechos*. Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización para América Latina. Buenos Aires. Argentina.
- RAGGIO, S (2015). El pasado en el presente ¿Un desafío para la pedagogía, un límite para la historia? *En revista Puentes Especial 15 años*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- RECALDE, H (2008) El aumento de acuerdos y convenios colectivos de trabajo. El rol activo del Estado. Página 12. Buenos Aires
- PROGRAMA DE EDUCACIÓN CÍVICA (1984) Resolución Ministerial 536/84
- RIGAL, L (1997) “Escuela, ciudadanía y posmodernidad progresista” en *Crítica Educativa*, Buenos Aires.
- RIGAL, L (2011) “Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías crítica en educación.” En *Jornadas sobre La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- RIGAL, L (2011). “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”, en: Hillert, Flora; Ouviaña, Hernán; Rigal, Luis; y Suárez, Daniel H. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- RIGAL, L. (2004) *El sentido de educar*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- ROCKEWELL, E. (1997) “La dinámica cultural en la escuela” en Álvarez, A. (ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje) pp. 21-38. En Elsie Rockwell, “Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial” Elsie Rockwell. Compilado por Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- ROCKWELL, E. (1987) *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. Cuadernos DIE. México, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. En Elsie Rockwell. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* / Elsie Rockwell. Compilado por Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante, Ana Padawer. - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- ROCKWELL, E. (2010) “Tres planos para el estudio de las culturas escolares” en Elichiry, N. E. (Coord.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, (Buenos Aires: Manantial)

- pp. 25-40. En Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante, Ana Padawer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO, 2018.
- RODINO, A (2003) Cuadernos pedagógicos. Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas. IIDH, San José, Costa Rica.
- RODINO, A (2008) Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las últimas tres décadas. Una lectura regional, en *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Magendzo, A (comp). UNESCO-OEI.
- RODRIGUEZ, Laura (2017). Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, UNLP, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina) "Cambiamos": la política educativa del macrismo. Vol. 1, N.º 53
- ROSSI, I (2020) Las condiciones sociopolíticas de la transición a la democracia en 1983 y su relación con el Congreso Pedagógico Nacional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, pp. 13-26.
- SADER, Emir, (2008), Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina. Buenos Aires: CLACSO-CTA.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2008), Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI y CLACSO.
- SARAVÍ, M (2010). Un mundo feliz. En revista *Puentes N°28. Pasado reciente y nuevas generaciones*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- SEIA, G (2018) La aplicación de la política de "re-dimensionamiento" en la Universidad de Buenos Aires durante la última dictadura (1976-1983). *Revista iberoamericana de educación superior, vol. IX, núm. 25, pp. 96-116*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- SIEDE, I (2013) Los derechos humanos en las escuelas argentinas. Una genealogía curricular. FILODIGITAL. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires.
- SITEAL 2008 La escuela y los adolescentes. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina.

- SÚAREZ, Daniel, (2008), “La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía”, en: Revista Novedades Educativas, Año 20, N° 209. Buenos Aires, mayo de 2008.
- TANDECIARZ, S (2010). Lo público y lo íntimo, entre Historia e historias. *En revista Puentes N°28. Pasado reciente y nuevas generaciones*. Comisión Provincial de la Memoria. Buenos Aires.
- TASSO, Pablo (2017) “Hugo Zemelman y la epistemología del presente potencial”. Maestría en Pedagogías Críticas. Universidad de Buenos Aires.
- TERIGI, Flavia (2012) “Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria” en La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Instituto Internacional de planeamiento en educación.
- TERIGI, Flavia (2015). “Obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: desafíos para la formación docente”. En Juan Pablo Abratte; Alicia Carranza; Marcela Sosa (comps.), Pedagogía de la formación: la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba
- TIRAMONTI, Guillermina (2012) “Dimensiones en la discusión sobre problemática en la educación media” en La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Instituto Internacional de planeamiento en educación.
- TODOROV, Tzvetan (2000) Los abusos de la memoria. Paidó. Barcelona.
- WILLAMS, Raymond. (1997). Marxismo y literatura. Introducción y Parte II: Caps. 6, 7, 8 y 9. Península. Barcelona.
- ZEMELMAN, Hugo (2010) “Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)” IPECAL. México
- ZEMELMAN, Hugo. Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Enseñar a pensar. IPECAL. México