

I. DOCUMENTACIÓN

I. Documentation

PAISAJE DE LA MEMORIA EN BUENOS AIRES. REPRESENTACIÓN, MEMORIA Y PEDAGOGÍA

Landscape of Memory in Buenos Aires. Representation, memory and pedagogy

Daniel FRIEDRICH

Departamento de Currículo y Enseñanza en Teachers College de la Universidad de Columbia, Nueva York

Correo-e: danielsfriedrich@gmail.com

Traducido por Érica Colmenares

Recepción: 15 de junio de 2012. Envío a informantes: 20 de junio de 2012.

Fecha de aceptación definitiva: 8 de octubre de 2012

Biblid. [0212-0267 (2013) 32; 363-379]

Paisaje de la memoria en Buenos Aires

LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, al igual que cualquier otra ciudad, siempre ha sido un agente participativo en la construcción colectiva de sus memorias y *contramemorias*. La cuadrícula de la ciudad, los nombres de sus calles, sus monumentos, las batallas por espacios evidenciadas por el grafiti y sus tachaduras, las formas en que los habitantes de la ciudad viven y circulan, las líneas que cruzan el espacio urbano y las historias que dan forma a la ciudad; todo esto forma parte del paisaje de la memoria de Buenos Aires. Es un paisaje de perspectiva, de «formas fluidas e irregulares», que se ve diferente desde cada ángulo y es afectado por «la posicionalidad histórica, lingüística y política de los diferentes tipos de actores» (Appadurai, 1990: 7)¹. Todos estos espacios y acontecimientos apuntan a las formas en que la ciudad participa en la producción y la disrupción de determinadas memorias colectivas de los porteños.

Desde mediados de los años 1990, se han realizado enormes esfuerzos, por parte de diferentes organizaciones no gubernamentales vinculadas a los derechos humanos, para abrir espacios conmemorativos vinculados a la última dictadura (1976-1983).

¹ En el original, *memoryscape* (traducido aquí como «paisaje de la memoria») es un neologismo utilizado por el autor, quien toma prestado de Appadurai el sufijo *-scape* (paisaje), aunque este autor no habla de un *Memoryscape*.

Desde el golpe de Estado en 1976, signos de resistencia a la dictadura y a la narrativa nacional impuesta a la ciudadanía han aparecido clandestinamente en las calles. La apertura democrática en 1983 multiplicó estas ocurrencias, sobre todo cuando los horrores de la dictadura tomaron una dimensión más pública a través de los juicios de los militares de alto rango que fueron transmitidos al público en 1985. Sin embargo, hasta finales de 1990, los espacios conmemorativos reconocidos por el Estado fueron extremadamente limitados. El vigésimo aniversario del golpe de Estado marcó el inicio de una nueva era, una era marcada por el desarrollo de proyectos conjuntos entre el Estado y las organizaciones no gubernamentales, con el propósito de crear espacios públicos para compartir historias, recordar y aprender.

La posibilidad de espacios conmemorativos relacionados a un trauma histórico-social no se limita al contexto argentino. Como se demuestra en las experiencias de otras partes del mundo, desde Camboya hasta Chile, desde los Estados Unidos a España, la experiencia de la Shoah y los esfuerzos para conmemorarla han dejado una marca indeleble en los debates sobre el pasado reciente. Como explica Huysen sobre el contexto argentino: «El discurso del Holocausto funciona como un prisma internacional que contribuye a focalizar el discurso local acerca de los desaparecidos tanto en sus aspectos legales como conmemorativos» (2003: 98). Las comparaciones, las lecciones extraídas y las diferenciaciones para con y hacia adentro del discurso sobre el Holocausto en Argentina están concretamente presentes en las reflexiones en torno a los espacios conmemorativos. Al igual que en el caso de la Shoah, la pregunta sobre la posibilidad de re-presentar el horror es central en los debates.

Una primera distinción puede hacerse entre los espacios que se crearon específicamente como monumentos (en lugares más o menos arbitrarios), y los espacios que tuvieron funciones específicas durante el régimen militar y, por consiguiente, han sido re-apropiados por las organizaciones no gubernamentales, con el fin de darles un nuevo significado. La razón por la cual esta distinción es importante es que las ideas detrás del «por qué es digno» visitar cada sitio son distintas e implican diferentes concepciones pedagógicas, algo que será el núcleo de mi análisis.

Este artículo procede de la siguiente manera: En la primera sección, el Museo de la Memoria², un antiguo campo de concentración y el resultado de múltiples luchas por el sentido y uso pedagógico, se presenta como una lección viviente. Los límites de la representación se exploran a través de las tensiones incrustadas en este proyecto. La segunda sección investiga la lógica detrás del Parque de la Memoria como un espacio que intenta posicionarse en *contra* de la unificación de las narraciones. Esta investigación interroga la posibilidad de una pedagogía que no se base en la representación estética o política. El artículo concluye con la apertura de un campo de posibilidades y límites de lo que se denomina una «pedagogía del encuentro».

Museo de la Memoria

No hay documento de la civilización que no sea
a su vez un documento de la barbarie.

Walter Benjamin

² El Museo de la Memoria se denomina alternativamente *Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos*.

El Museo de la Memoria es, sin duda, el proyecto más importante para el establecimiento de un espacio conmemorativo en la Argentina contemporánea. El museo se encuentra dentro de la antigua Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA), un predio de treinta y seis hectáreas en uno de los vecindarios más ricos de la ciudad, y en una de las avenidas más transitadas. Durante la dictadura, la ESMA funcionó, simultáneamente, como una escuela, donde adolescentes y jóvenes adultos de todo el país podían aprender los oficios de la Armada en una institución de buena reputación dentro de las fuerzas militares, y, también, como el campo de concentración más grande del país, donde aproximadamente cinco mil personas fueron salvajemente torturadas y asesinadas, y sólo doscientas fueron liberadas.

La ciudad de Buenos Aires compró el terreno en 1904, y luego se lo cedió a la Armada en 1924, bajo la condición de que sólo fuera utilizado para fines educativos. Si la Armada algún día llegara a usar el terreno para fines *no* pedagógicos, la tierra, y todo aquello construido sobre ella, regresaría a la ciudad por incumplimiento de contrato y sin posibilidad de reembolso (Brodsky, 2005: 47). Inmediatamente después de la dictadura, durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), la ESMA siguió funcionando como una escuela, en un país donde las fuerzas armadas aún conservaban una significativa influencia política. Eso cambió durante los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999), quien, entre otras cosas, se caracterizó por una filosofía de *modernización* neoliberal la cual consideraba mirar hacia el pasado como un obstáculo para la pacificación nacional y el progreso. Durante este período, se hicieron esfuerzos para desmontar el poder del ejército, mediante indultos a los dictadores y sus cómplices, y una reducción drástica del tamaño de las fuerzas armadas. Todo esto dejó a la ESMA en una especie de limbo. A finales de la década de 1990, un proyecto para derribar todo lo existente y construir condominios y apartamentos encontró fuerte resistencia, y en respuesta a lo que se percibía como un claro intento de borrar el pasado y forzar el cierre de una herida abierta, surgieron protestas de las ONG de derechos humanos.

En 1998, después de que los tribunales fallaran en contra de la demolición de la ESMA, se presentó en la legislatura de la ciudad el primer proyecto para convertir el espacio en un museo. En el año 2000, la ciudad inició una demanda para recuperar el predio de la Armada, citando que sus ocupantes habían violado los términos del contrato con la ciudad ya que el sitio se había utilizado para fines no educativos. A todo esto, la escuela seguía funcionando. Dos años más tarde, la ciudad promulgó la Ley 961 para la creación del Instituto «Espacio para la Memoria» cuyas oficinas se encontrarían en la ESMA. Y finalmente, durante la conmemoración del 28 aniversario del golpe de 1976, el 24 de marzo de 2004, el presidente Néstor Kirchner (2003-2007) formalizó la transferencia completa del terreno a la ciudad de Buenos Aires. Este acto, aunque haya marcado el fin de un largo proceso de adquisición del terreno, también marcó el comienzo de discusiones sobre qué hacer con la ESMA.

Según Lila Pastoriza (2005), las ONG de derechos humanos encargadas de la creación del Instituto se dividieron entre dos posiciones diferentes. Algunos quisieron utilizar el lugar como un museo, intentando una reproducción minuciosa de los edificios tal como fueron usados durante la dictadura, con el argumento de que «donde hubo muerte debe señalarse, recordarse, mostrarse, saberse que hubo muerte, quiénes fueron los que murieron, por qué murieron y quiénes los mataron. No debe pretenderse que ahora haya vida» (Pastoriza, 2005: 93). Para este

grupo, lo más importante era que toda la ESMA se convirtiera en un espacio de memoria y luto, encarnado en una reconstrucción detallada, mimética y física (Pastoriza, 2005: 94). Por el otro lado, otros grupos sostuvieron que el espacio debería ser utilizado de una manera más «productiva», adjudicando sólo el edificio que se usaba como un campo de concentración (Casino de Oficiales) para el museo y dejando el resto para otras causas y funciones, como el Archivo Nacional de la Memoria, galerías de arte y talleres que promuevan la justicia social, o centros para contribuir a combatir la crisis económica. Para estos últimos grupos, la reconstrucción mimética no era necesaria, y «la representación del terror allí ejercido se debe “mostrar” a través de relatos, voces, maquetas, paneles y testimonios que pongan distancias y permitan pensar, interrogarse» (Pastoriza, 2005: 94). Esta segunda propuesta logró imponerse, y es como la ESMA se define y es utilizada hoy en día.

Visitando los espectros de la historia

Entre 2008 y 2009 visité la ESMA tres veces. El Museo de la Memoria está *semiabierto* al público, ya que para cada visita es necesario llamar con anticipación para hacer una cita. La primera vez que fui no pude terminar la visita ya que mi presencia en ese lugar me produjo una carga emocional profunda. Durante las otras dos visitas, con una preparación más consciente de mi parte, pude realizar varias reflexiones y conversaciones con los guías y otros visitantes. Cada recorrido se inicia con la presentación de los miembros del grupo, y cada persona debe hablar sobre las razones que la llevan a visitar el sitio. La mayoría de la gente cita como fuerza impulsora la necesidad de enfrentar al pasado con un nivel de realidad que no puede ser alcanzado por los libros. Es importante mantener en mente esta diferenciación entre los «grados de la realidad», ya que esta noción desempeña un papel clave en los debates acerca de la representación y la representabilidad.

Después de las introducciones, el guía explica la lógica detrás del arreglo del espacio: las organizaciones no gubernamentales que están actualmente a cargo del Museo han decidido evitar «representaciones». Es decir, todo lo que anteriormente fue el campo de concentración está prácticamente vacío, tal cual como lo había dejado la Armada cuando el edificio fue desocupado. Las únicas adiciones son signos con texto y diagramas arquitectónicos que describen cómo era el lugar y cómo funcionaba, casi todo en las palabras de los supervivientes, citadas de sus testimonios en los juicios contra la Junta en 1985. Hay dos razones para no intentar recrear la cárcel clandestina y las cámaras de tortura tal como eran. En primer lugar, ninguna representación del horror jamás haría justicia a lo que sucedió en ese lugar. En segundo lugar, según los guías, la narración elegida para dirigir el recorrido es una de «resistencia, y no de horror». Una de las preguntas centrales que hay que afrontar es la siguiente: si queremos comprender los fundamentos pedagógicos del Museo de la Memoria, ¿cómo es posible que un espacio «vacío» pueda ser visto y experimentado como «lleno», es decir, lleno de significado? ¿Qué está «llenando» ese espacio y cómo se relaciona esto con el vacío anterior?

La intención de dejar la ESMA «vacía» para evitar cualquier representación del horror, y la idea de presentar sólo lo que ha sido judicialmente comprobado, están estrechamente entrelazadas. La primera responde a la pregunta contemporánea

sobre las posibilidades de la representación (artística) de un trauma profundo, cuestión expresada por Adorno (1983): «La crítica cultural se encuentra frente al último escalón de la dialéctica de cultura y barbarie: luego de lo que pasó en el campo de Auschwitz es cosa bárbara escribir un poema, y este hecho corroe incluso el conocimiento que dice por qué se ha hecho hoy imposible escribir poesía» (p. 34).

La aparente parálisis de Adorno, que le llevó a dejar de componer música, describe la complejidad detrás de cualquier intento de producir algo como una forma de «lidiar» contra el horror. La imposibilidad de re-presentar un trauma de tal magnitud en alguna manera destaca la singularidad de la experiencia, y nos recuerda la necesidad de siempre mantener su inconmensurabilidad en mente. La decisión de las organizaciones de derechos humanos de evitar las representaciones y enfocarse en el vacío dejado por la desaparición de las personas asesinadas por el Estado durante la dictadura es un intento de enfrentar esta cuestión. La idea detrás de esta decisión es que si los hechos y las pruebas son dejados para que hablen por sí mismos, las re-presentaciones no son necesarias, y la narrativa presentada no responderá entonces a una mera curiosidad morbosa. Sin embargo, como se hará más evidente a medida que se avanza con este análisis, estas intenciones chocan con los fundamentos pedagógicos de un proyecto como el Museo de la Memoria.

El recorrido se inicia con un paseo por el exterior de algunos de los edificios más emblemáticos. A medida que el grupo camina por la antigua escuela, el guía hace hincapié en el papel educativo de la ESMA durante la dictadura, y la forma en la que algunos estudiantes se cumplían una doble función como guardias en el campo de concentración, lo cual provoca una reflexión sobre los niveles de responsabilidad de estos jóvenes. La duplicidad del estudiante/guardia y de la escuela/campo se pone en evidencia varias veces durante todo el recorrido. Mientras caminábamos hacia el «Casino de Oficiales», el antiguo campo de concentración, hicimos una última parada en la cual el guía dirigió una conversación sobre los motivos detrás de la dictadura. La imposición de un modelo neoliberal, finalmente llevado a cabo durante el gobierno de Menem (1989-1999), fue invocada como el motivo central. A medida que uno se aproxima físicamente al «vacío» del antiguo campo de concentración, los recordatorios de la necesidad de extraer lecciones del pasado con el fin de leer el presente comienzan a rellenar el espacio.

Una vez dentro del casino, el ambiente y el ánimo cambian. Lo que había sido un recorrido muy locuaz, se convierte en algo más silencioso y reflexivo. La atención se centra en una descripción muy detallada del funcionamiento del campo y la maquinaria de exterminio de la que formaba parte: los espacios de detención, la distribución de los cuerpos, el trabajo realizado dentro de la prisión (falsificación de documentos, impresión de volantes, el arreglo de los coches y otros objetos que habían sido robados de las casas de los secuestrados, entre otros), los mecanismos utilizados para deshacerse de los cuerpos y el funcionamiento del área de maternidad. Las narraciones resuenan con las obras de Bauman (2000) y Agamben (1998; 2000) demostrando una y otra vez que genocidios como los que tuvieron lugar durante la dictadura (o el Holocausto, como mencionan estos autores), no hubieran sido inteligibles, pensables o posibles fuera del mundo racional de la civilización moderna.

Como nuestro guía había mencionado, el edificio está prácticamente vacío, poblado sólo por signos cuidadosamente distribuidos con testimonios y diagramas.

En cada cuarto, el guía comienza explicando cuál fue el rol de cada espacio, y luego deja que el grupo deambule por la sala para leer los signos. Después, hay tiempo para hacer preguntas. Cuando el grupo llega a la sala donde los presos solían dormir («Capucha»), se cuenta la primera anécdota, una anécdota que curiosamente es mencionada por todos los guías, en los distintos recorridos que realicé del lugar. La historia es acerca del último cigarrillo que los detenidos comparten. Diferentes guías contaban otras historias, como los concursos de chistes entre prisioneros y guardias, o las manos unidas entre extraños. Todas las anécdotas aluden claramente a una comprensión particular de la resistencia.

Mientras el grupo comienza la última etapa del recorrido, después de unas dos horas y media, el guía inicia una conversación sobre el valor de este tipo de visita. Nos recuerda las anécdotas y cómo cada una de ellas fue acompañada por el compromiso que los presos se habían hecho entre ellos: dar testimonio a lo sucedido, exponiendo el horror a todo el mundo. Este mensaje de resistencia se convierte en una lección de civismo: si estas personas, después de todo lo que ocurrió, lograron resistir, sobreviviendo o no, entonces el presente no tiene ninguna excusa para no hacerlo. Tenemos que recordar, y usar esa memoria para la acción política. La resistencia es siempre una posibilidad, siempre y cuando alimentemos nuestra conciencia histórica.

Representaciones y sus (im)posibilidades pedagógicas

El juego entre la representación, la irrepresentabilidad y la pedagogía impregna al Museo de la Memoria como proyecto y como sitio. Diferentes nociones de representación, memoria y responsabilidad se cruzan, se superponen, y se desbaratan una a la otra, abriendo espacios para el análisis y el debate. ¿Cuál es el papel de un Museo de la Memoria? ¿Existen límites a la representación? ¿Existen límites a la falta de representación? ¿Cuáles son los principios pedagógicos que subyacen a un espacio como éste?

El papel del Museo de la Memoria parece estar claro: transmitir un cierto conocimiento de «lo que realmente sucedió», evidenciado por lo que está «realmente allí» para aprender las moralejas de esa historia y seguir adelante con la repetida profecía de George Santayana, «Aquellos que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo» (Santayana, 1905: 284.). Si es así, entonces el esfuerzo de las ONG para evitar representaciones es limitado, sobre todo si uno reconoce que, en realidad, la moralidad nunca estuvo inherentemente presente. La idea de que la historia implica en sí misma una forma progresiva de ética y moralidad es parte del sentido común pedagógico encarnado en la noción de la conciencia histórica. Sin embargo, es la pedagogía, o sus intenciones de movilizar a la historia para objetivos particulares, tales como la producción de ciudadanos responsables, la que introduce ese ingrediente extra que son «las lecciones (a ser) aprendidas» (Friedrich, 2010).

En el caso de la ESMA, esta tensión entre el reconocimiento de los límites de la re-presentación y los objetivos pedagógicos del Museo se hace evidente cuando se yuxtapone la distribución del espacio «vacío» y las narrativas introducidas por los guías. A través de anécdotas, clarificación de las lecciones del pasado y explicaciones, los guías hacen que la visita sea más «personal», reconduciendo el vacío

del espacio hacia fines más «productivos». La narrativa de la resistencia, explícitamente mencionada por los guías turísticos como la razón para *no* utilizar representaciones en el Museo, está llena de representaciones en sí misma. La responsabilidad de los guías parece ser la de llenar ese vacío para prevenir que se llene de otras narrativas menos «comprometidas».

Sin embargo, la premisa de este razonamiento presenta dos problemas que forman una paradoja. La premisa es que los espacios desocupados de la ESMA son, en realidad, espacios vacíos en el sentido de que no representan nada. Sin embargo, como Lila Pastoriza, miembro de la comisión encargada del Museo, y quizás una de las activistas más acérrimas de los Derechos Humanos, señala, citando a Stephanie Schell-Faucon, «hay algo involuntariamente moralizante en estos sitios» (Pastoriza, 2005: 90). Por lo tanto, la ESMA no es, ni jamás podrá ser, un espacio vacío. Aquí, los ecos de Berger y Kellner (1974) en «Un Mundo Sin Hogar» coinciden con mi argumento. Los autores argumentan que el proceso de modernización, con la desestabilización de la teodiceas tradicionales y las certezas morales, trajo consigo un sentido de «homelessness» [falta de hogar], en términos del individuo sintiéndose perdido en el mundo. Según Berger *et al.*, este alto precio incrustado por la modernidad ha sido contrarrestado por los proyectos y movimientos de *desmodernización* que luchan por una reversión de las tendencias de modernización que dejaron al individuo «alienado» y «amenazado por falta de sentido», y que buscan recuperar el sentido de «hogar» (1974: 195). Lo que se percibe como «involuntariamente moralizante» de sitios como la ESMA podría muy bien ser una «mente sin hogar» tratando de encontrar un hogar alentador, un «relleno» para ese espacio «vacío», las moralejas o lecciones a ser encontradas en este sitio intrínsecamente moderno. Este movimiento de vaciar y rellenar los espacios y las historias produce un espacio que nunca está ni estuvo vacío. Por lo tanto, la ESMA (re)presenta el horror en formas que van más allá de la inclusión de imágenes o dioramas de escenas de tortura. No es una cuestión de cuál forma representa mejor la «realidad», sino de la relación que tiene la figura del campo de concentración con las mentalidades modernas. El Museo de la Memoria siempre (re)presentará las posibilidades incrustadas en la política moderna. Horacio González (2005), en un libro que recopila algunos de los debates en torno a la ESMA, lo expresa claramente:

Pero en el intento de quebrarse la representación clásica a través del vacío considerado como una escritura en ausencia, no puede evitarse que el propio vacío sea una invitación a un tipo de arte alegórico o incluso de simbolizaciones teñidas de un abanico de sentimentalizaciones, todo lo justas que se quiera, que sin embargo no diferirían de las emociones que en sí misma reclama la historia del arte. Con lo que la esperanza de fusionar lenguaje arquitectónico, escritura del vacío y crítica de las imágenes, aun mostrando una obra completa, no escapa a la unidad representativa entre espacio, tiempo y percepción. Esto es, no escapa al juego de la representación (p. 73).

La segunda idea, la de presentar sólo lo que ha sido judicialmente comprobado, es paradójica a la primera. Se trata de la existencia de la ESMA, con o sin el museo, como parte de lo que ha desafiado la noción de representación en el siglo XX. La noción clásica de representación exige la idea de una presencia como un recuerdo de una experiencia original y una plenitud que promete la reconciliación

a través de la re-presentación; *hubo y habrá presencia y por eso* ésta puede ser re-presentada (García, 2008). Los hechos de barbarie que inauguraron el siglo XX, marcando parte de su identidad con sangre y heridas abiertas, y que Benjamin (2007) mencionó en el epígrafe anterior como la otra cara de la civilización, rompen irrevocablemente con este régimen de la representación, cambiando las reglas del juego. La modernidad y el progreso estuvieron, hasta principios del siglo XX, intrínsecamente entrelazados y abarcados por la razón, de manera que lo imaginable fue vinculado a la razonable, y, por lo tanto, representable. La entrada abrupta de lo inimaginable e irrepresentable en lo real interrumpió este régimen de verdad, de la autenticidad de la representación. No es relevante si se decide representar o no, ya que los principios mismos de la representación han sido quebrados.

Más bien necesitamos conceptos acordes con un régimen de la experiencia cuyo centro ya no es la plenitud sino la sustracción, ya no la presencia sino la ausencia como materia traumática de una herida inmemorial a la vez que conciencia desgarrada de la ruptura de toda promesa definitiva: *hubo y habrá ausencia, por eso...* (García, 2008: 20).

Si éste es el caso, entonces el problema de la representación (estética, política, pedagógica) necesita ser repensado y reenmarcado. El problema principal con el Museo de la Memoria no es si hay representaciones o no, o incluso si estas representaciones son suficientes o adecuadas para un espacio dedicado a un trauma sociohistórico. Más bien, la pregunta confronta las limitaciones de las nociones clásicas de la representación en un momento en que los fundamentos de esta idea son cuestionados. En otras palabras, la ESMA está habitada por una multiplicidad de representaciones; sin embargo, son re-presentaciones de una ausencia —de marcos, de sentidos, de cuerpos— y, por lo tanto, son inadecuadas para ser consideradas como re-presentaciones de un campo de concentración, horror o cualquier otro concepto de la presencia. Esto tiene poco que ver con la decisión de evitar representaciones gráficas, y más con las condiciones históricas que hicieron posible lo que pasó en la ESMA durante la dictadura y el recuerdo de lo que ocurrió allí.

Con el fin de reflexionar y actuar sobre las (im)posibilidades pedagógicas del Museo de la Memoria, es necesario romper primero los vínculos entre la pedagogía y la representación. La transmisión del conocimiento implicado en la pedagogía suele simbolizar el conocimiento de una representación, de una presencia. Por ejemplo, cuando se enseña la historia, la suposición es que las narrativas re-presentan para estudiantes los eventos que en algún momento dado estuvieron presentes, eventos que serán re-presentados cada vez que son enseñados. Parafraseando a García, *hubo y habrá presencia, por eso...*

El Museo de la Memoria, por otro lado, opera bajo la posibilidad de un principio pedagógico diferente. Lo que está re-presentado en este espacio es una ausencia fundamental (de sentido, de cuerpos, de conocimiento), una ausencia que desafía las posibilidades de la representación dentro y fuera de la pedagogía. Por lo tanto, el interrogatorio pedagógico del museo no puede empezarse preguntando qué conocimiento se está transmitiendo a los visitantes. El cuestionamiento puede comenzar preguntándose cuáles son los efectos de esta ausencia para los visitantes en busca de cierta presencia, o qué se puede aprender en la ausencia de marcos adecuados para la interpretación. Es precisamente esta ausencia la que podría abrir

la posibilidad de producir lo que Deleuze (1994) define como *encuentros*, quizás el único espacio pedagógico donde la diferencia es una posibilidad real. Esto es, paradójicamente, una pedagogía fuera de la imagen del pensamiento que:

No se debe contar con el pensamiento para sentar la necesidad relativa de lo que piensa, sino por el contrario con la contingencia de un encuentro con lo que fuerza a pensar, para levantar y erigir la necesidad absoluta de un acto de pensar, de una pasión de pensar. Las condiciones de una verdadera crítica y de una verdadera creación son las mismas: destrucción de la imagen de un pensamiento que se presupone a sí mismo, génesis del acto de pensar en el pensamiento mismo. Hay algo en el mundo que fuerza a pensar. Ese algo es el objeto de un *encuentro* fundamental... Lo que sólo puede ser sentido... conmueve el alma, la deja «perpleja», es decir, la fuerza a plantearse un problema. Como si el objeto de encuentro, el signo, fuera portador de problema, como si fuera en sí mismo problema (Deleuze, 2002: 215-216).

Si el Museo hace o no un buen uso de esas posibilidades, eso es otra cuestión. Sin embargo, la reflexión sobre la apertura de espacios para interrumpir las narrativas dominantes sobre la última dictadura, la modernidad y el progreso en general, y la obligación de encuentros fuera de todos los marcos de referencia, podrían ser vistos como puntos de partida para una pedagogía diferente.

Otro ámbito donde la ruptura entre la representación y la ausencia/presencia es expresada es en la esfera del arte contemporáneo, donde la experiencia estética también tiene el potencial de producir encuentros que «mueven el alma». El Parque de la Memoria introduce diferentes formas de enfrentar los mismos problemas presentes en el Museo de la Memoria. Sin embargo, las suposiciones pedagógicas que subyacen a este proyecto ofrecen un intento diferente para dirigir la memoria y, por lo tanto, tienen efectos diferentes en las narrativas sobre el pasado reciente. En la siguiente sección describiré cómo surgió la idea del Parque de la Memoria, analizando cómo los discursos sobre la memoria, la representación y la pedagogía son entrelazados de diferentes formas en este tipo de espacio.

Parque de la Memoria

El vigésimo aniversario del golpe de 1976 coincidió con el resurgimiento de numerosas prácticas discursivas relacionadas con la última dictadura, tanto dentro como fuera de las escuelas. Las conmemoraciones del golpe de Estado en todo el país sirvieron como terrenos fértiles para la convergencia de iniciativas que serían concretadas en la próxima década, tales como la inclusión del período del Terrorismo de Estado en los planes de estudios, los *escraches*³ a los participantes en el régimen y el establecimiento de espacios conmemorativos. Una iniciativa comenzó a ganar fuerza en 1996, cuando las familias de los estudiantes desaparecidos del Colegio Nacional Buenos Aires dieron cuenta de que no había un lugar en la ciudad para llorar a sus muertos y reflexionar sobre lo que había sucedido (Tappatá de Valdez, 2003).

³ Los *escraches* son performances, reclamos o protestas llevados a cabo por la organización compuesta por los hijos de desaparecidos, H.I.J.O.S., con la intención de denunciar la ubicación de los participantes del régimen dictatorial al desfilar espontáneamente frente a sus casas. Su objetivo es aumentar la conciencia de la impunidad.

La demanda de este grupo fue presentada a la legislatura de la ciudad, que en 1998 aprobó la Ley 46, ordenando la construcción de un monumento a las víctimas del Terrorismo de Estado en un parque donde un grupo de esculturas serían construidas. El monumento tendría los nombres de todos los *desaparecidos* oficialmente reconocidos, al igual que un espacio para que nuevos nombres puedan ser inscritos a medida que fueran siendo reconocidos por los organismos correspondientes. La ley también decretó la creación de una comisión que se encargaría de supervisar este proceso, compuesta por miembros de los poderes ejecutivo y legislativo de la ciudad, la Universidad de Buenos Aires y las organizaciones de derechos humanos.

Las diecisiete esculturas que habrían de instalarse en el Parque fueron seleccionadas siguiendo dos criterios: once de ellas fueron elegidas en un concurso internacional que examinaba no sólo el proyecto de cada artista, sino también la trayectoria del artista en causas de derechos humanos; las otras seis fueron específicamente encargadas a artistas comprometidos con luchas locales y globales por los derechos humanos. El 30 de agosto de 2001, la primera etapa del Parque se inauguró, contando con tan sólo la escultura «Victoria» de William Tucker. Poco después, dos esculturas fueron incorporadas: «Monumento al escape», de Dennis Oppenheim, y una obra, sin título, de Roberto Aizenberg⁴. A partir de octubre de 2009, estas esculturas fueron acompañadas por la obra «30.000» de Nicolás Guagnini. El resto de las esculturas siguen siendo objeto de examen en espera de las aprobaciones presupuestarias y técnicas.

Antes de analizar el monumento central del Parque de la Memoria, el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, analizaré brevemente las obras que están ubicadas actualmente en el jardín de esculturas para comprender mejor cómo ciertas características del Parque se relacionan con la memoria, la representación y la pedagogía. Aunque cada una de las cuatro obras de arte sigue un estilo diferente e incorpora distintas sensibilidades estéticas, ninguna de ellas trata de presentar una narrativa unificadora o una perspectiva homogénea de lo que pasó durante la dictadura. Las obras obligan a que los visitantes se posicionen en relación a cada obra para generar sus propios significados y experiencias. No hay una narrativa predeterminada; hay infinitas posibilidades que se abren con la participación activa del espectador. La elección de arte más o menos no figurativo puede verse como continuación del esfuerzo del Museo de la Memoria para evitar ofrecer una narrativa pictórica simplificada que fácilmente cayera en la morbosidad. Además, la falta de visitas guiadas en el Parque de la Memoria⁵ mantiene alejada la posible adopción de determinados relatos pedagógicos que se puedan presentar a cada espectador. El proyecto del Parque de la Memoria parece seguir el argumento de Héctor Schmucler (2000), quien opina que no existe una experiencia colectiva de la memoria ya que la memoria sólo puede ejercerse de una forma individual. Regresando a la idea de Deleuze (1994), se podría argumentar que el tipo de memoria que el Parque está tratando de facilitar sólo puede ser impulsado

⁴ No estoy seguro de si la obra tiene título o si su título es «Sin título».

⁵ El parque cuenta con un tráiler que funciona como un centro de información, donde por lo general dos personas trabajan proporcionando folletos a visitantes curiosos, así como información sobre las ONG que participan y algunos datos sobre las obras de arte. Sin embargo, rara vez se acercan a los espectadores que no acuden a ellos.

por la apertura de posibilidades de encuentros —el mismo ejercicio individual promovido por Schmucler—, y no a través de facilitar narraciones colectivas de reconocimiento. Sin embargo, al igual que las reflexiones sobre el Museo, esto no quiere decir que las obras de arte reposan en un vacío y que la relación que se establece con los visitantes parte de cero. El mero hecho de que estas esculturas y monumentos se encuentren en el Parque de la Memoria, y que sean un producto de determinadas condiciones sociohistóricas, significa que las esculturas incorporan una multiplicidad de narrativas y discursos, lo cual hace imposible determinar un significado único para cada obra.

La pieza de William Tucker, «Victoria», puede servir de ejemplo. La escultura fue hecha de cemento que se había vertido en un molde excavado en ese sitio. Según el artista, el bloque luego fue desenterrado y levantado el día de su inauguración como una metáfora de una sepultura cuyas identidades, por parte del Estado, fueron retornadas a la luz de la conciencia pública. El espacio abierto de la pieza, en conjunción con el nombre de la obra, simboliza la interacción entre el carácter incompleto de las vidas de las víctimas y la resistencia de la forma que refleja la esperanza de la restitución del decoro y la justicia (Tucker, citado en Alegre, 2005: 56). Sin embargo, mi argumento se centra más allá de los propósitos particulares de los artistas, sin negar su papel como narrativas que tratan de asignar cierto significado. Como en el caso de los cuartos «vacíos» del Museo de la Memoria, las esculturas son posibles gracias a la ausencia (de sentido, de cuerpos, de comprensión) que posibilita encuentros más allá de los marcos de referencia disponibles. La falta de visitas guiadas en el Parque sirve para subrayar esta ausencia. Una vez más, esto no quiere decir que las imágenes presentadas por las esculturas estén desprovistas de narrativas. Sería sencillo argumentar que no hay ningún objeto cultural de esas características. Sin embargo, el punto es que la relación pedagógica que las obras establecen con el visitante no se basa en la comprensión de una historia o moral en común que dé lugar a un individuo más «culto» o «iluminado». La transmisión no se trata de un conocimiento específico, sino de la posibilidad de una experiencia estética como un encuentro deleuziano, que pueda desorientar el alma.

El Monumento

La obra central del parque es el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, inaugurado en noviembre del 2007. El MVTE fue diseñado como un corte o una herida en el paisaje, una fractura que atraviesa una colina artificial (una que fue rellenada por los restos de la AMIA, el centro comunitario judío demolido por un atentado en 1994) que conduce al río. El diseño, creado por el estudio de Baudizzona, Lestard y sus asociados arquitectos, Claudio Ferrari y Becker Daniel, recuerda el Memorial de Vietnam de Maya Lin en Washington, DC. El MVTE está compuesto por placas de piedra con los nombres de todas las personas que han sido oficialmente reconocidas, y con placas vacías para seguir agregando nombres en el futuro. Las placas en total llegan a la cifra simbólica de 30.000, y junto a cada nombre, figura la edad de la persona cuando fue asesinada o desapareció, y un asterisco destacando a las mujeres que estaban embarazadas en ese momento. Los nombres están organizados por año de muerte o desaparición.

Tras la inauguración del monumento, las discusiones se centraron en torno a dos cuestiones. Por un lado, estaba la pregunta de qué nombres incluir. La lista se abre con un mensaje grabado en piedra: «La nómina de este monumento comprende a las víctimas del terrorismo de estado, detenidos-desaparecidos y asesinados, y a los que murieron combatiendo por los mismos ideales de justicia y equidad». El primer año en las que se enumeran las víctimas es 1969, siete años antes del golpe de 1976, aún bajo otro gobierno dictatorial, el del general Onganía (1966-1970). El argumento que han mantenido las ONG de derechos humanos a lo largo de los años, y que sustenta la decisión de iniciar la nómina en 1969, es que el plan sistemático del Estado de exterminar la oposición comenzó mucho antes del golpe. Algunas voces opositoras han expresado su preocupación por el hecho de que la selección de los nombres responda a una lógica particular, excluyendo, por ejemplo, a las «víctimas del otro lado», refiriéndose a los militares y a las fuerzas de seguridad atacados por la guerrilla (véase, por ejemplo, Anon., 2008). Este argumento se basa en lo que en Argentina se ha denominado como la «teoría de los dos demonios», la cual afirma que en la década de 1970 el país fue testigo de una guerra entre la izquierda y la derecha, con los dos lados cometiendo excesos. Obviamente, este punto de vista no reconoce la asimetría entre las fuerzas represivas del Estado y los grupos izquierdistas, ni los peligros al darle legitimación a las acciones del Estado por estar en época de guerra. Mientras que en los círculos académicos este punto de vista ha sido ampliamente desacreditado, éste está todavía muy presente en las discusiones cotidianas, como lo demuestra el debate sobre la inclusión y exclusión de nombres particulares en el monumento.

Por otro lado, tal vez más interesante para el lector a raíz del argumento aquí presentado, es el debate sobre si es necesario incluir nombres o no. Esta discusión va más allá de este monumento particular y se deriva de un disenso en cuanto a la percepción del poder de los símbolos. Hebe de Bonafini, líder de una de las ramas de las Madres de la Plaza de Mayo, siempre se ha opuesto a los esfuerzos de individualización de los «30.000». Su grupo llegó al extremo de boicotear los trabajos forenses para reconocer los restos humanos encontrados en cementerios anónimos (Carlson, 1996). En el caso de la MVTE, Hebe de Bonafini y su asociación amenazaron con borrar todos los nombres de las placas de piedra (Tappatá de Valdez, 2003: 107, n. 15). Mientras el argumento de este caso particular tiene que ver con el hecho de que los miembros se resistían a tener los nombres de sus hijos vinculados a un monumento erigido por «los mismos que indultaron a los asesinos, o que en muchos casos se aliaron con ellos» (extraído de una carta pública enviada por Hebe de Bonafini a la Comisión encargada del monumento, citada en Tappatá de Valdez, 2003: 107, n. 15) es otra discusión. El monumento tiene inscritos en él algo más de 8.000 nombres, ya que éstos son los que han sido reportados por familiares y amigos de los desaparecidos. Sin embargo, la mayoría de las ONG de derechos humanos argumentan que el número 30.000 no es sólo una estimación del número total de víctimas, sino también un símbolo de la matanza del régimen militar. Los 30.000 desaparecidos reaparecen como una unidad que, para algunos, no debe ser interrumpida. La cuestión es una vez más la de la representación, y la relación pedagógica que el Monumento establece perceptualmente con los visitantes. Cabe preguntarse: ¿Debería el MVTE ser un reflejo de lo que ha sido comprobado por el Ministerio de Justicia, o debería ser algo más? ¿Qué es lo que se comunica en cada caso?

Si el MVTE se entiende como una lápida sepulcral, la actitud de Hebe de Bonafini se puede comprender mejor a través de la reflexión de Hugo Achúgar sobre los monumentos y la representación:

[Tanto la lápida como la Cortina de Parrasio] anuncian que hay algo detrás, pero en realidad son ellas mismas el objeto de la representación. En este sentido, el monumento de la memoria en piedra es, más que una representación de otra cosa, la cosa misma. El monumento es el objeto y el objetivo de la representación. El monumento, en tanto hecho monumentalizado, constituye la celebración del poder, de poder tener el poder de monumentalizar... Pero al mismo tiempo, la representación es un borramiento, una tachadura, una cancelación, pues el monumento borra, tacha, cancela toda otra posible representación que no sea la representada por el monumento (Achúgar, 2003: 206).

A lo que la Asociación de las Madres de Plaza de Mayo se opone es a la posibilidad de un *cierre*, ya que ellas lo ven como un ofrecimiento de una posible reconciliación. Al poner el nombre de cada persona en la piedra, la ausencia de los desaparecidos, de los «30.000», está siendo llenado por aproximadamente 8.000 nombres y 22.000 ranuras en blanco, cada nombre en el rol de víctima del terrorismo de Estado como su rasgo definitivo.

La obra del artista Nicola López (<http://nicolalopez.com>), en su serie «Monumentos», parece trabajar con esta tensión o ambigüedad que es inherente a todo monumento. Los «monumentos» que ella presenta son ruinas contradictorias que borran todo lo que se está tratando de monumentalizar. Sus monumentos simultáneamente celebran los logros particulares de la «civilización» (carreteras, tecnologías de comunicación) y se cancelan a ellos mismos en la imposibilidad de un cierre de significados. Los monumentos de López podrían ser vistos como conmemorando lo que nunca fue, ruinas de un futuro que ya se había destruido por sus propias promesas. Son las representaciones gráficas de los documentos de la civilización y la barbarie de Benjamin, irrevocablemente entrelazados.

Lo que el Parque de la Memoria y el trabajo de Nicola López tienen en común es el desafío contra la posibilidad de utilizar monumentos y espacios conmemorativos para re-presentar memorias colectivas y sus futuros. El rechazo de imágenes figurativas representando horror, el mismo argumento respaldado por el Museo de la Memoria, se une aquí como una forma de evitar una narración coherente y unificadora que podría funcionar como una herramienta de consenso sobre lo que pasó, por qué ocurrió y las lecciones que se deben aprender. El Parque de la Memoria se presenta como una afirmación de la imposibilidad de la representación y el poder de lo abierto. Si bien que reconoce los peligros de dejar la interpretación a cada espectador/participante, el Parque moviliza al arte contemporáneo, confiando en la «sensibilidad» y «razón» del intérprete, dándole al arte un significado singular, y sin olvidar que fue esta misma «razón» la que condujo al horror en el primer lugar. Este tipo de relación con sujetos que actúan como espectadores y participantes implica un conjunto particular de principios pedagógicos que pueden proporcionar una visión de las (im)posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje sobre un pasado reciente traumático.

Conclusión: ¿Una pedagogía del Encuentro?

El Parque de la Memoria y el Museo de la Memoria forman parte del paisaje de la memoria argentino, ambos producidos por y productores de la reaparición de prácticas discursivas sobre la última dictadura desde el vigésimo aniversario del golpe de 1976. Mientras que ambos monumentos resultan de los esfuerzos de sectores de la población para trabajar a través de los recuerdos de un trauma histórico-social, cada uno de estos espacios memoriales es único, al igual que los vínculos entre la memoria, la representación y la pedagogía que ellos encarnan.

La tensión dentro de los principios pedagógicos que subyacen en el Museo y en el Parque puede ser analizada como una manera de entender las discusiones más generales en el campo de la educación. La decisión de las organizaciones no gubernamentales que gestionan el Museo de la Memoria tendiente a evitar representaciones pictóricas del horror responde, como ya he explicado anteriormente, a una multiplicidad de argumentos: el reconocimiento de la imposibilidad de representar las experiencias extremas de la tortura y la muerte que tuvieron lugar dentro de los campos de concentración como la ESMA, la directriz de centrar las narrativas en la resistencia en vez de un «horror paralizante» y un enfoque únicamente en los hechos judicialmente comprobados, a pesar de una conciencia que reconoce las dificultades de lograr una prueba absoluta. Sin embargo, esta intención de evitar representaciones choca con los fines pedagógicos presentes en las figuras de los guías turísticos. Franco y Levin (2007) expresan esto muy claramente en su discusión sobre la enseñanza del pasado reciente en el aula:

Porque si bien es cierto que trabajar con las múltiples perspectivas de actores diversos... es una entrada necesaria para desnaturalizar versiones anquilosadas, también es cierto que no se puede (ni se debe) dejar la libre decisión de cuáles son los relatos «correctos» del pasado a los alumnos (p. 5).

A estudiantes o visitantes se les confía parcialmente un espacio que evita representaciones pictóricas, y, sin embargo, el sentido de responsabilidad hacia narrativas «correctas» sitúa a las representaciones, nuevamente, en el centro de la pedagogía. Las anécdotas de resistencia de las personas en cautiverio y, especialmente, las lecciones aprendidas de ellas (es decir, las moralejas de estas historias), junto con la misma búsqueda de significado y comprensión de los visitantes que buscan un «hogar» para sus mentes, llenan el espacio «vacío» con una memoria *responsable*. El Museo ahora representa la necesidad de resistir de manera particular el presente y una relación con el pasado reciente marcado por la narrativa dominante. Si las representaciones gráficas de horror pueden ser vistas como paralizantes, también lo es la ausencia de una historia coherente y consensuada que posiciona al sujeto/espectador como un agente de cambio en una dirección particular. Esa parálisis es localizada por las ONG que gestionan el Museo de la Memoria en las antípodas de la pedagogía, ya que ellas mismas se ven como los cuerpos responsables de la movilización de la sociedad hacia el progreso. Sin embargo, la existencia misma de la ESMA, como campo de concentración y como museo, es testimonio de las condiciones que ponen en crisis el régimen de representación que está continuamente tratando de llenar el vacío. Y su pedagogía, basada en la ausencia, tiene incrustada en ella, más allá de cualquier intención, la posibilidad de facilitar los encuentros con el Otro.

Los principios pedagógicos que organizan al Parque de la Memoria en tanto proyecto educativo responden a un conjunto diferente de presuposiciones, principalmente sobre la relación entre la pedagogía y la responsabilidad. Mientras que la intención de evitar el arte figurativo comparte con el Museo un rechazo hacia representaciones de experiencia, el Parque no trata de dejar esos espacios «vacíos». Las obras de arte que acompañan el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado enfrentan a los visitantes con todo menos un espacio «vacío», ya que abren las posibilidades de innumerables significados y narrativas mediante las interacciones de los discursos que fluyen a través de los espacios en que están emplazados y con las historias que los visitantes traen consigo. La falta de visitas guiadas y de narrativas y moralejas unificadoras que se puedan extraer de las esculturas enfatiza el reconocimiento de la necesidad de que individuos tengan experiencias estéticas personales como medio para explorar por fuera del pensamiento y encontrar lo que tiene potencial para conmover sus almas (Deleuze, 1994). En términos de la noción de responsabilidad que se puede extraer del proyecto del Parque, se podría argumentar que los gestores del espacio no se consideran responsables de la formación de una conciencia histórica en términos de una narrativa unificadora del pasado que podría guiar las acciones de individuos en el presente, en cuanto a un sentido de progreso histórico (Friedrich, 2010). En cambio, la responsabilidad del Parque es la de alertar el sentido común sobre cualquier tipo de historia coherente o de pertenencia colectiva, obligando a que cada espectador comprenda la imposibilidad de su propia historia del presente⁶.

La pedagogía moderna se basa en la noción de representación: el plan de estudios representa el conocimiento de diferentes campos, los alumnos representan el potencial y el futuro de la nación, y los maestros representan el rol de la experiencia. Aunque es un pilar de la sociedad contemporánea, la representación (política, epistemológica, estética) implica un consenso sobre qué fue lo que existió que necesita ser re-presentado, cómo agrupar los objetos y discursos en estas representaciones, y cómo la organización temporal de la historia permite que algo sea presentado primero, y luego re-presentado más tarde. Luis Ignacio García (2008) vincula la representación política y estética con la modernidad a través de la pregunta:

¿Cómo comprender el nexo, evidentemente no natural, entre la serie campaña electoral-leyenda oficial y la serie museo-obra de arte? Ambas están atadas por un mismo anhelo que lleva estampado en su frente el sello de su fatalidad moderna: la representación (y el enorme problema teórico-político concomitante acerca del sujeto —también moderno— de esa representación). Pretendida representación política de un deseo comunitario incumplido. Anhelada representación artística de una laceración colectiva que no cicatriza. Ambas pretensiones cumpliéndose en un mismo espacio aparentemente neutro de negociación: el Museo (p. 19).

El Parque de la Memoria nos presenta con arte que no tiene como objetivo representar algo, sino presentar determinadas experiencias estéticas a los visitantes.

⁶ Esto no quiere decir, por supuesto, que esto concretiza con cada individuo, en cada visita. Lo que se lleva a cabo en cada experiencia del Parque de la Memoria tiene que ver tanto con la forma en que se pensó y planificó el espacio, las suposiciones implícitas en ella, y lo que se presenta a los espectadores, como con lo que los individuos llevan consigo a la visita y la multiplicidad de discursos que circulan en esa contingencia particular.

De hecho, estas experiencias no son totalmente «libres» y desprovistas de sus propias representaciones y contradicciones, ya que tienen lugar dentro de una red de prácticas discursivas que luchan por atribuir sentido al pasado y a nuestra relación con él. Sin embargo, el mero hecho de que el Parque exista como un espacio pedagógico, que no se presente como una narrativa unificadora o como un conjunto de lecciones a aprender, abre la discusión acerca de la pedagogía en sí y las nociones de responsabilidad que conlleva. A través de obras de arte que no dan lugar a interpretaciones fáciles, y la falta de directrices acerca de cómo uno crea su propio camino a través del espacio, el Parque se erige como un proyecto en el que los visitantes pueden experimentar la perplejidad de pensar más allá del pensamiento. Éstos son los retos y las fracturas que pueden abrir nuevas posibilidades para espacios pedagógicos generalmente excluidos de la escolarización. A la luz de este argumento, surgen algunas preguntas con respecto a la posibilidad de que la pedagogía acabe con su dependencia para con la representación, y el potencial y las limitaciones de lo que podría denominarse una «pedagogía del encuentro».

Bibliografía

- ACHÚGAR, H.: «El lugar de la memoria, a propósito de monumentos. (Motivos y paréntesis)», en JELIN, E. y LANGLAND, V. (eds.): *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2003.
- ADORNO, T. W.: *Prisms*, MIT Press, 1983.
- AGAMBEN, G.: *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life* (1.ª ed.), Stanford University Press, 1998.
- *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive*, New York, Zone Books, 2000.
- ALEGRE, G. (ed.): *Proyecto Parque de la Memoria*, Buenos Aires, Comisión Pro Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, 2005.
- APPADURAI, A.: «Disjuncture and difference in the global cultural economy», *Public culture*, 2 (2), 1990, 1.
- BAUMAN, Z.: *Modernity and the Holocaust*, Cornell University Press, 2000.
- BENJAMIN, W.: «Theses on the Philosophy of History», en *Illuminations*, New York, Schocken Books, 2007.
- BERGER, P. L.; BERGER, B. y KELLNER, H.: *The homeless mind*, Vintage Books, 1974.
- BRODSKY, M. (ed.): *Memoria en construcción. El debate sobre la ESMA*, Buenos Aires, La Marca, 2005.
- CARLSON, E. S.: *I remember Julia*, Temple University Press, 1996.
- DELEUZE, G.: *Diferencia y repetición*, Amorrortu, 2002.
- FRANCO, M. y LEVIN, F.: «La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas», *Revista Novedades Educativas* (2027). Retrieved from <http://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Novedades%20Educativas%20La%20historia%20reciente%20en%20la%20escuela.pdf>.
- GARCÍA, L. I.: «El legado como exterminio. La paradoja de representar los hitos que pusieron en crisis la categoría moderna de representación», *Ramona*, (78) (2008), pp. 18-23.
- GONZÁLEZ, H.: «Las sombras del edificio: construcción y anticonstrucción», en BRODSKY, M. (ed.): *Memoria en construcción. El debate sobre la ESMA*, Buenos Aires, La Marca, 2005.
- HUYSEN, A.: «Memory Sites in an Expanded Field: The Memory Park in Buenos Aires», en *Present pasts: urban palimpsests and the politics of memory*, Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2003.

- «La Justicia admitió el dictamen que declara delito de lesa humanidad el crimen de Larrabure», *La Nación*, 2008, August 22. Retrieved from http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1042318.
- PASTORIZA, L.: «La memoria como política pública: los ejes de la discusión», en BRODSKY, M. (ed.): *Memoria en construcción. El debate sobre la ESMA*, Buenos Aires, La Marca, 2005.
- SANTAYANA, G.: *The Life of Reason: Introduction, and Reason in common sense*, C. Scribner's Sons, 1905.
- SCHMUCLER, H.: «Las exigencias de la memoria», *Punto de Vista*, 23 (68) [2000], pp. 5-9.
- TAPPATÁ DE VALDEZ, P.: «El Parque de la Memoria en Buenos Aires», en JELIN, E. y LANGLAND, V. (eds.): *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2003.