

¿Cómo se enseña historia reciente en América Latina? Un balance a partir del análisis de propuestas pedagógicas de museos virtuales

MARISA MASSONE | marisamassone@hotmail.com

Instituto Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

MARIANA PAGANINI | mpaganinifilo@gmail.com

Instituto Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

| RESUMEN

Este artículo busca analizar cómo se enseña historia reciente en los museos virtuales de América Latina y de qué forma sus propuestas pedagógicas interpelan tanto a la cultura escolar como a la ciudadanía en general. Se trata de un enfoque poco abordado tanto en la formación docente como en las investigaciones sobre la enseñanza de la historia. A través de la metodología de estudio de casos, se realiza un análisis comparativo de propuestas pedagógicas de museos virtuales de Argentina, Chile, Brasil, Colombia, Perú y Paraguay. Ese estudio consideró sus singularidades y puntos en común respecto de: el saber historiográfico que transmiten, las definiciones pedagógicas que expresan, su componente tecnológico y su formato.

Los hallazgos nos permiten sostener que los museos virtuales y sus propuestas pedagógicas constituyen materiales potentes y necesarios, en tanto interpelan y, en muchos casos, ponen en tensión, las narrativas sociales sobre el pasado reciente y las formas en las que se enseña esta historia en la región. En un sentido didáctico, las dimensiones de análisis y la perspectiva comparativa utilizada en este estudio pueden extenderse al tratamiento de otras temáticas en diversos materiales escolares.

Palabras clave: América Latina - enseñanza de la historia - historia reciente - museos virtuales - propuestas pedagógicas.

How is recent history taught in Latin America? A reflection based on the analysis of pedagogical proposals from virtual museums

| ABSTRACT

This article seeks to analyze how recent history is taught in virtual museums in Latin America and how their educational approaches engage both school culture and the general public. This is an approach that has been little addressed in both teacher training and research on history teaching. Using case study methodology, a comparative analysis is conducted of the pedagogical approaches of virtual museums in Argentina, Chile, Brazil, Colombia, Peru, and Paraguay. This study considered their unique features and commonalities with respect to: the historiographical knowledge they convey, the pedagogical definitions they express, their technological component, and their format.

The findings allow us to argue that virtual museums and their pedagogical proposals constitute powerful and necessary materials, insofar as they challenge and, in many cases, put under strain the social narratives about the recent past and the ways in which this history is taught in the region. In a didactic sense, the dimensions of analysis and the comparative perspective used in this study can be extended to the treatment of other topics in various school materials.

Keywords: Latin America - history teaching - recent history - virtual museums - pedagogical proposals.

| Introducción

Repensar (...) qué significa hoy ser latinoamericano es, entonces, interpretar la persistencia y los cambios de una historia conjunta que se niega.

García Canclini, N. (2002:12)

El estudio de las propuestas pedagógicas de museos virtuales latinoamericanos es un aporte para los estudios sobre el acotado campo de la enseñanza de la historia de América Latina, un movimiento que se inició hace más de tres décadas en la historia escolar y cobró una creciente importancia desde la sanción de la Ley de Educación Nacional aprobada en 2006.

Los movimientos de radicalización política de los años 60 y 70 fueron reprimidos en la mayor parte de los países sudamericanos con una sucesión de golpes de Estado militares basados en la Doctrina de la Seguridad Nacional. Por esta razón, con el retorno de los gobiernos democráticos, la enseñanza de este pasado se volvió relevante. Luego, en 1991 la creación de la integración económica propuesta por el MERCOSUR promovió a su vez “una visión más integrada de la educación y, por lo tanto, también de los lazos que en el pasado relacionaban a los argentinos con los nuevos países socios” (De Amézola, 2015: 245). Posteriormente, la conmemoración del Quinto Centenario en 1992 y los Bicentenarios de la independencia de varios países del continente en la década de 2010 promovieron una importancia creciente de la historia latinoamericana. A esto se sumó, en el caso argentino, la prescripción de

contenidos curriculares de la Ley de Educación Nacional¹ de 2006, promulgada entre ambos procesos conmemorativos. Es así que el estudio del pasado regional estuvo presente a partir de entonces tanto en los diseños curriculares como en los materiales escolares (Bohoslavsky y Carnevale, 2023).

En los últimos años, a su vez esta historia es también protagonista de los cambios en la dimensión material de la comunicación de la historia que vienen transformando a la academia, la divulgación y la escuela. La cultura digital proporciona a historiadores/as, divulgadores/as y profesores/as vehículos eficientes para llegar a audiencias cada vez más amplias y diversas, entre otras posibilidades, a través de la construcción de museos virtuales (Massone, 2022). Estos museos, objetos poco estudiados², pueden o no poseer una contraparte física y representan mucho más que el patrimonio cultural digitalizado, organizado y expuesto. Se trata de una nueva forma de entender el espacio museal que, anclado en la desmaterialización y la deslocalización, pone en juego “nuevas estrategias de comunicación de ideas, narraciones, temas, discursos e ideologías” (García Córdova, 2014: 8).

Estas nuevas dinámicas de acceso y comunicación del patrimonio cultural material e inmaterial de los museos virtuales también se convierten en materiales escolares a partir de su uso creciente en la enseñanza de la historia. Diversos “paseos virtuales” comenzaron a ser practicados por los y las profesores/as o propuestos por los libros de texto (Massone, 2021a). De esta manera, los museos virtuales presentan nuevos desafíos para las ciencias sociales y la museología al tiempo que configuran una oportunidad de establecer nuevos vínculos con la educación. Sus potencialidades se desprenden de dos asuntos centrales para nosotras: a) cómo se enseña desde la historia a participar del mundo y su cultura y b) cómo desde la historia se educa a niños, niñas, adolescentes y jóvenes sobre la importancia de pensar y elegir cómo rodearse de palabras, objetos, saberes, emociones, personas y entornos.

Estas razones nos llevaron a interrogarnos sobre cómo se enseña historia reciente en las propuestas pedagógicas de museos virtuales latinoamericanos y de qué formas interpelan (o no) a la cultura escolar y a la ciudadanía³. Esta inquietud nació antes de que aconteciera la pandemia,⁴ vinculada con nuestra línea de investigación sobre la materialidad en la historia escolar⁵ y cobró nuevos sentidos durante y después de la misma. En un doble movimiento confluyeron por un lado, la aceleración del interés de

¹ La Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 es la primera que expresamente prescribe contenidos curriculares. En relación con el tema que nos convoca, la historia latinoamericana, lo hace en su artículo 92: “Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad”.

² Resultan exiguas las investigaciones sobre museos virtuales en general (Weber, 2007) e históricos en particular. Entre estas últimas, son más los trabajos asociados con experiencias de conformación de estos museos y su impacto social (Aquino et al., 2007, Nascimento, 2010, Pinho Dumbra y Pimenta Arruda, 2013, Magela Roza, 2016 y Cardoso Mello, Correia de Melo y Oliveira Barbosa, 2015). También existen investigaciones sobre los usos de museos virtuales como apoyo a la tarea escolar (Welter; Zaina; Leles y Ribeiro, 2014).

³ Esta investigación se enmarca en el proyecto “Propuestas pedagógicas de museos y archivos virtuales en la enseñanza de la historia” (UBACyT 20020170100632BA) financiado por la Universidad de Buenos Aires y dirigido por la Dra. Silvia Finocchio. Además de las autoras, en instancias anteriores de la investigación participaron Silvia Calvo, Mariano Castañeda y Malena Dasso.

⁴ Esta investigación se desarrolló en dos períodos. Durante el primero (2018-2020) irrumpió la pandemia. En 2021 retomamos los objetivos originales del proyecto y los ajustamos al nuevo contexto. En ese nuevo marco, nos propusimos indagar sobre los efectos de la pandemia y de la inevitable aceleración tecnológica que acarrió en la elaboración de propuestas pedagógicas de museos históricos virtuales.

⁵ Se trata de los proyectos UBACyT “El orden del saber histórico en los materiales educativos digitales”, “Los profesores de historia, artefactos culturales y educación” y “Jóvenes, artefactos culturales, historia y educación”, todos de la Unidad académica Facultad de Filosofía y Letras - UBA y dirigidos por la Dra. Silvia Finocchio.

los y las profesores/as por estos artefactos culturales y, por el otro, el afán de curadores/as y educadores/as de los museos físicos de producir contenidos digitales y materiales didácticos, como una forma de mantener estos lugares “abiertos” (Área de Estudios de la Subdirección Nacional de Museos, 2020).

Entendemos por propuestas pedagógicas de los museos virtuales aquellas que tienen una intencionalidad educativa, expresada en sus propósitos y en la relación de estos con la misión del museo. No están dirigidas necesariamente a la escuela, sino que habilitan experiencias de aprendizaje en distintos formatos y contextos.

Para indagar en sus particularidades, realizamos una selección de diez casos, cinco argentinos y cinco de otros países de América Latina (Chile, Brasil, Colombia, Perú y Paraguay). En cada uno, rastreamos cuatro dimensiones centrales de análisis, que constituyeron los ejes de nuestro modelo de apreciación:

1. El *saber historiográfico*, a partir de la consideración de la perspectiva histórica que transmiten, las corrientes historiográficas presentes, las áreas temáticas privilegiadas, las dimensiones de la realidad social ponderadas, los sujetos históricos incluidos, los espacios geográficos comprendidos y el tratamiento del tiempo histórico abordado;
2. Las *definiciones pedagógicas*, mediante el análisis de los destinatarios de los materiales, el diálogo con otros recursos o los modos en que se interpela o reproduce la historia escolar;
3. El *componente tecnológico*, a partir de la identificación de las herramientas utilizadas, el lugar otorgado a los usuarios y las particularidades en las formas de digitalizar el patrimonio del museo;
4. El *formato* como expresión de esos sentidos historiográficos y pedagógicos, a partir de la consideración del sentido estético, las sensibilidades promovidas, los protocolos de lectura y escritura establecidos, las posibles interacciones con los usuarios, el vínculo con otros materiales y las herramientas tecnológicas que ponen en juego.

A la hora de hablar de los museos virtuales, tomamos en consideración estrictamente el componente pedagógico, para ello recuperamos la siguiente clasificación realizada por Nascimento (2010):

- *Museo folleto*: contiene la información básica sobre el museo (colección y exposiciones temporales de su sede física).
- *Museo de contenidos*: presenta las colecciones y exposiciones de acuerdo con la clasificación de los objetos y documentos de su sede física e invita a realizar visitas virtuales. Los contenidos didácticos no se destacan, por su afán de mostrar lo más fielmente posible la colección del museo físico.
- *Museo de aprendizaje*: prioriza que los y las visitantes aprendan durante la visita. Para ello, presenta la información adaptada a diferentes perfiles de usuarios (según su edad, conocimiento previo, etc.), en lugar de centrarse en el contexto de los objetos o documentos de las colecciones.
- *Museo virtual*: sus exposiciones y colecciones no existen en el museo físico, razón por la cual algunos autores lo denominan “museo digital”.

Esta clasificación nos permitió construir criterios para seleccionar los casos de estudio de museos y sus propuestas pedagógicas. Para la conformación del corpus consideramos, en primer lugar, que sus contenidos interpielen las narrativas más consolidadas de la historia escolar. En segundo lugar, que el tipo de trabajo propuesto con el patrimonio y los temas de enseñanza resulte novedoso y atractivo.

Por ejemplo, que considere objetos e imágenes como fuentes históricas, proponga recorridos diversos y habilite la experimentación con variados lenguajes y formas de conocer. Estos criterios, sin ser excluyentes, constituyeron el marco desde el cual abordamos las producciones de los museos virtuales.

El listado de museos virtuales que conformó el corpus de esta investigación es el que se presenta a continuación:

Museos virtuales de Argentina⁶

- Espacio para la Memoria y la promoción de los Derechos Humanos ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio Olimpo (2005)⁷
- Espacio para la memoria ex CCDTyE La Perla (2005)⁸
- Espacio Memoria y Derechos Humanos ex ESMA (2004)⁹
- Parque de la Memoria - Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (1998)¹⁰
- Museo de la Memoria de Rosario (1998)¹¹

Museos virtuales de América Latina

- Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile (2010)¹²
- Memórias da Ditadura do Brasil (2014)¹³
- Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión de Perú (2015)¹⁴
- Museo Casa de la Memoria de Medellín, Colombia (2006)¹⁵
- Museo Virtual MEVES. Memoria y Verdad sobre el Stronismo de Paraguay (2011)¹⁶

⁶ Cabe aclarar que la mayoría de los espacios de memoria, sobre todo en Argentina, no eligen llamarse “museos” porque asocian este término con una museología tradicional decimonónica que cristaliza y despolitiza el pasado, presentándolo como algo cerrado y ajeno a los conflictos del presente. No obstante, como sostienen Guglielmucci, Crocchia y Mendizábal (2008), ambas instituciones tienen muchos puntos de contacto, principalmente, las funciones de conservación, investigación y difusión o transmisión cultural. Es por esta razón, y en relación con la clasificación propuesta por Nascimento (2010), que en este trabajo usamos la categoría de “museos virtuales” para analizar sus propuestas pedagógicas en línea, independientemente de la denominación institucional utilizada en el espacio físico.

⁷ Al ser consultado el 4 de septiembre de 2025 el sitio <https://www.exccdolimpo.org.ar/> se encuentra caído debido al actual proceso de desfinanciamiento y despidos de trabajadores de los sitios de memoria iniciado en enero de 2025 por parte de las autoridades nacionales. En adelante, Olimpo.

⁸ Disponible en <https://apm.gov.ar/em/comisi%C3%B3n-provincial-de-la-memoria> (Consultado el 4/9/2025). En adelante, La Perla.

⁹ Disponible en <https://www.espaciomemoria.ar/> (Consultado el 4/9/2025). En adelante, ESMA.

¹⁰ Disponible en <https://parquedelamemoria.org.ar/monumento/> (Consultado el 4/9/2025). En adelante, PMMVTE.

¹¹ Disponible en <https://www.museodelamemoria.gob.ar/> (Consultado el 4/9/2025). En adelante, MMR.

¹² Disponible en <https://mmdh.cl/> (Consultado el 4/9/2025). En adelante, MMDH.

¹³ Disponible en <https://memoriasdaditadura.org.br/> (Consultado el 4/9/2025). En adelante, MDB.

¹⁴ Disponible en <https://museos.cultura.pe/museos/lugar-de-la-memoria-la-tolerancia-y-la-inclusi%C3%B3n-social-0#:~:text=Es%20un%20espacio%20del%20Ministerio,iniciado%20por%20los%20grupos%20terroristas> (Consultado el 4/9/2025). En adelante, LUM.

¹⁵ Disponible en <https://www.museocasadelamemoria.gov.co/> (Consultado el 4/9/2025). En adelante, MCMM.

¹⁶ Disponible en <http://www.meves.org.py/> (Consultado el 10/04/2023). El sitio está caído por desactualización tecnológica. En adelante, MEVES.

Hemos incorporado la fecha de creación de los mismos aunque es complejo datarlas con exactitud, ya que sus sitios web no la explicitan. Por esta razón, hacemos referencia, entre paréntesis, a la fecha de creación de cada institución o espacio físico y no a su espacio virtual; con excepción de los museos que solo existen en el mundo digital. En algunos casos encontramos fechas de licencia de los sitios web donde se alojan, pero no necesariamente coinciden con la fecha de creación de estos espacios, ya que muchas veces fueron migrados y debieron renovar licencias.

| La enseñanza de la historia reciente en contexto

Al comenzar el análisis del corpus surgió la necesidad de comprender esas producciones en su contexto, ya que resultaba imposible asir los sentidos historiográficos y pedagógicos de las propuestas de los museos seleccionados sin conocer el derrotero de la enseñanza de la historia reciente en el ámbito latinoamericano. Observamos que esta ha estado ligada fuertemente con los períodos represivos¹⁷ distintivos de cada país, con los procesos de Memoria, Verdad y Justicia que desarrollaron desde sus transiciones democráticas y con las narrativas oficiales que construyeron para explicar dichos períodos.

Para el estudio de los casos nacionales relevamos bibliografía especializada en justicia transicional, políticas de memoria y enseñanza de la historia reciente.¹⁸ Asimismo, con el fin de identificar las particularidades de cada caso, el texto se nutre de las contribuciones de colegas de los países analizados.¹⁹ Esto nos permitió realizar una comparación a partir de cuatro ejes que consideramos significativos para el análisis de las propuestas pedagógicas de los museos virtuales:

a) Transformación de las instituciones estatales y renovación de autoridades

Mientras que en Chile, Brasil y Paraguay los responsables de los crímenes permanecieron en lugares importantes de la gestión estatal una vez finalizado el período represivo, en Argentina y Perú se produjo una ruptura. En el caso de Chile, la Constitución Política de 1980 fue modificada parcialmente,²⁰ Pinochet permaneció como Comandante en Jefe del Ejército y a fines de la década de los noventa pasó a ser senador designado, cargo que mantuvo hasta su muerte en el año 2006. En Brasil, los militares mantuvieron prerrogativas cruciales y controlaron la transición, implementando mecanismos de

¹⁷ Con "períodos represivos" nos referimos a las dictaduras de Argentina (1976-1983), Chile (1973-1990), Brasil (1964-1985), Uruguay (1973-1985), Paraguay (1954-1989), Bolivia (1971-1982) y a los conflictos armados internos de Perú (1980-2000) y Colombia (1948-presente).

¹⁸ Para justicia transicional (Grandin, 2007; Hayner, 2008; Crenzel, 2008; Reátegui, 2011; Franco, 2015), sobre procesos de construcción de políticas de memoria (Lvovich y Bisquert, 2008; Garretón Kreft, 2011; Ucelli y Portugal, 2018; Ledgard e Hibbett, 2020) y sobre enseñanza de la historia reciente (Sandoval, 2004; De Amézola y Cerri, 2008; Toledo Jofré y Gazmuri Stein, 2009; Henríquez Vásquez, 2011; Finocchio, 2014; Siede, 2016; Balestra, 2016; Herrera Cortés y Pertuz Bedoya, 2016; Silva y Donoso, 2018; Arias Gómez y Herrera, 2018; Arias Gómez, 2018; Velazquez, 2020; Gasparotto y Bauer, 2021; Massone, 2021b; Rocha y González, 2021; Valle Taiman, 2021; Alegre Benítez, 2021; González Calderón, 2024).

¹⁹ Agradecemos la lectura y los comentarios de la Dra. Alessandra Gasparotto (Universidad Federal de Pelotas, Brasil), Lic. Mónica Sub Centeno (Universidad Católica, Paraguay), Dr. Diego Hernán Arias Gómez (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia), Dr. Fabián González Calderón (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile) y Mg. Paola Sarmiento Huerta (University of Bristol, Inglaterra).

²⁰ Antes de 1990, se acordaron "reformas políticas" (el Acuerdo Nacional de 1985, las Bases de sustentación para la Gobernabilidad de 1986 y el trabajo de las Comisiones Técnicas de 1989) que, según la narrativa hegemónica, son las que permitieron el consenso o "política de los acuerdos" entre derecha y centro izquierda para el período de transición.

amnistía e impunidad para sus agentes. En Paraguay, continuó en el poder el Partido Colorado, dejando intacto el aparato dictatorial. Colombia, por su parte, constituye un caso particular debido a que el conflicto sigue vigente²¹ e involucra una multiplicidad de actores sociales (grupos guerrilleros, grupos paramilitares y fuerzas del Estado) con diferentes grados de responsabilidad.

En Perú, tras la huida del país y posterior destitución de Fujimori, comenzó un periodo de transición durante el gobierno de Paniagua, quien era presidente del Congreso Nacional. Durante su gestión, se convocó a elecciones tras las cuales se renovaron las autoridades en dos poderes del Estado, el Ejecutivo y Legislativo, y se reformó el Poder Judicial. En Argentina, la transición implicó un quiebre institucional rotundo con la dictadura que hizo posible que un importante número de responsables militares y algunos civiles fueran condenados por violaciones a los derechos humanos (Franco, 2015).

b) Búsqueda de la verdad y enjuiciamiento a los responsables de las violaciones a los derechos humanos

Los Estados de los seis países analizados crearon, en diferentes momentos históricos, comisiones para investigar los crímenes ocurridos durante el periodo represivo: la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (1983-1984) en Argentina²²; la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación “Rettig” (1990-1991), la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura “Valech” (2003-2004) luego continuada por la Comisión “Valech II” (2010-2011) en Chile; la Comisión Nacional de la Verdad (2012-2014) en Brasil; la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2001-2003) en Perú; la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición en Colombia (2016)²³ y la Comisión de Verdad y Justicia (2002-2008) en Paraguay. Todas ellas publicaron informes que ofrecieron relatos explicativos sobre lo sucedido y ayudaron a construir una verdad oficial alternativa a la de los perpetradores, aunque no siempre hegemónica. En todos los casos, fueron un primer espacio de reconocimiento de las víctimas a través de la toma de testimonios como fuente central.

No obstante, en materia de justicia, observamos una importante disparidad. Argentina, pese a los avances y retrocesos experimentados durante cuarenta años de democracia, fue pionera en la región (y en el mundo) en el enjuiciamiento a los represores. En Chile, debido a la Ley de Amnistía y la vigencia de la Constitución autoritaria, las querellas contra Pinochet comenzaron a prosperar recién en el año 2000, luego de que la Corte Suprema limitara el alcance de aquella ley.²⁴ Pese a sus diferencias,

²¹ Aunque el Acuerdo de Paz de 2016 entre el gobierno colombiano y las FARC desmovilizó a la guerrilla más grande del país, como documenta el Observatorio de Derechos Humanos y Conflictividades del Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (Indepaz, 2024), la violencia persiste bajo nuevas formas en numerosas regiones del país.

²² La CONADEP fue la primera Comisión a escala internacional que terminó su investigación y publicó su informe, razón por la cual se transformó en una referencia ineludible para otras Comisiones que surgieron en América Latina en los años ochenta, noventa y dos mil.

²³ Cabe decir que esta es “...la primera comisión de la verdad que se desarrolla en Colombia según los parámetros internacionales comúnmente aceptados, no es la primera experiencia de recuperación de la historia y construcción de narrativas sobre el conflicto encargada a una comisión. Entre 1958 y 2007 se llevaron a cabo once comisiones de estudio sobre la violencia ubicadas a medio camino entre las comisiones de la verdad convencionales y las comisiones extrajudiciales. Produjeron relatos históricos y explicativos de diverso alcance sobre las causas, consecuencias, evolución y patrones de violencia de ciertos periodos (Jaramillo, 2010, 2011, 2011a)” (Colorado-Marin y Villa-Gómez, 2020).

²⁴ Previo al año 2000, existieron al menos cuatro procesos judiciales en los que la Ley de Amnistía no fue aplicada. Esto incluye casos emblemáticos como el asesinato de Orlando Letelier en Estados Unidos, que resultó en la condena de altos mandos de la DINA, y el Caso De-

ambos países son los que han logrado mayores avances en este tema. Distinto es el caso de los otros vecinos del Cono Sur. En Brasil, la Ley de Amnistía de 1979, aprobada durante la dictadura, garantizó impunidad para los agentes del Estado involucrados en graves violaciones a los derechos humanos, una situación que persiste en la actualidad. En Perú, aunque el juicio a Fujimori en 2009 sentó nuevos precedentes en la jurisprudencia de los derechos humanos y entre 2004 y 2005 se estableció un sistema penal especial para procesar estos casos, la reciente aprobación de una Ley de Amnistía por parte del Congreso en junio de 2025, representa un grave retroceso y perpetúa la impunidad (Amnistía Internacional, 2025). En Paraguay, los avances en los juicios han sido tímidos y se han ocupado de casos aislados, ya que sólo algunas de las personas vinculadas con la última etapa de la represión stronista fueron procesadas y condenadas. Finalmente, en Colombia la administración de justicia ha sido desigual: políticos y militares de rangos bajos y medios fueron judicializados y condenados en la última década, mientras que otros de altos rangos y un expresidente continúan en procesos legales, sin que a la que fecha se haya dictado sentencia definitiva.

c) Desarrollo de políticas de memoria²⁵

En relación con las conmemoraciones, en Argentina existe una efeméride nacional que recuerda los crímenes del periodo represivo: el 24 de marzo, “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. Fue decretado por la Ley Nacional N.º 25.633 en agosto de 2002, y promulgado como feriado nacional a partir de 2006.²⁶ En Paraguay, en 1995, el 22 de diciembre se estableció como el “Día de la dignidad nacional” por la incautación judicial de los documentos que conforman el “Archivo del Terror”, vinculados al período stronista. Sin embargo, sólo en el caso argentino ese día es lectivo y declarado feriado nacional de carácter inamovible, lo cual favorece el tratamiento del tema en las aulas durante esa semana y habilita la tradicional movilización hacia la Plaza de Mayo, entre otras plazas emblemáticas.

Por su parte, Chile, Brasil, Perú y Colombia cuentan con algunas fechas oficiales alusivas en las que se recuerda a las víctimas de la violencia estatal. Sin embargo, estas efemérides —o “fechas infelices” (Jelin, 2002)— han sido objeto de fuertes disputas políticas y sociales acerca de los sentidos de lo ocurrido. Hay dos casos ilustrativos en este sentido. En Chile, el 11 de septiembre fue feriado impuesto por la dictadura a principios de los años ochenta para promover la reconciliación, luego fue reemplazado por el “Día de la Unidad Nacional” (1999-2001) y finalmente abolido. Sin embargo, la fecha mantiene una potente carga simbólica como hito del quiebre democrático y los gobiernos aún la invocan para interpretar el presente. En Brasil, aún es frecuente la utilización de la palabra “Revolución” para nombrar al 31 de marzo de 1964, día del golpe de Estado.

gollados, donde los agentes condenados recibieron altas penas y se usó la expresión “terrorismo” para denominar el accionar de los agentes del Estado.

²⁵ Por “políticas de la memoria” aludimos a las formas de gestionar el pasado reciente más allá de las políticas mencionadas en los apartados a y b. Nos referimos a apropiaciones simbólicas de distinto tipo, en particular, a las conmemoraciones y la creación de sitios de memoria, aunque por supuesto no se agotan allí. Nos concentramos en estos dos aspectos por su relevancia para pensar la enseñanza de la historia.

²⁶ Su inclusión no fue simultánea en las distintas jurisdicciones: la efeméride del 24 de marzo se instituyó primero a nivel de la Ciudad de Buenos Aires a través de la Ley N°355, sancionada en 2000. Con respecto al 16 de septiembre, se instituyó en la Ciudad de Buenos Aires el día para conmemorar la “Noche de los lápices” a través de la Ordenanza 50.834 de 1996, luego en La Plata el “Día de los derechos de los estudiantes secundarios” mediante la Ley 10.671 del año 1998, y a nivel nacional el “Día Nacional de la Juventud” mediante la Ley 27.002 de 2014.

Finalmente, entre las políticas de memoria más significativas para esta investigación están la creación de *archivos, memoriales, museos y sitios de memoria*. En todos los países analizados se desarrollaron, desde la década de los noventa, este tipo de iniciativas memoriales impulsadas por organismos oficiales, organizaciones de derechos humanos, sobrevivientes, familiares, militantes políticos y otras personas allegadas a estas causas. En algunos casos, estos proyectos fueron apoyados -incluso desarrollados y financiados- por los Estados; en otros, permanecieron gestionados por colectivos de la sociedad civil.

Chile y Argentina son los países donde se ha desplegado más intensamente la creación de espacios de memoria. En el caso de Chile, se destacan el Monumento a Salvador Allende, el Memorial a los Detenidos Desaparecidos y Ejecutados Políticos en los primeros años de la transición y la recuperación de lugares en los cuales funcionaron centros de detención, tortura y exterminio, siendo el primero en crearse el Parque por la Paz Villa Grimaldi (1997). Luego de varios años, y en respuesta a una de las recomendaciones de la Comisión de Verdad y Reconciliación, se creó a instancias del gobierno de Bachelet el *Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. De acuerdo con la Secretaría Técnica del Consejo de Monumentos Nacionales de Chile (s/f), a la fecha se han protegido 64 sitios de memoria bajo la Ley de Monumentos Nacionales y, desde 2023, todas las regiones del país tienen al menos un sitio declarado. Por su parte, el Registro de Museos informa que existen once espacios museales que se identifican como sitios de memoria. De ellos, nueve están relacionados con las memorias relativas a las violaciones a los derechos humanos cometidas en la dictadura cívico militar (Registro de Museos de Chile, 2023).

En Argentina, las primeras iniciativas fueron el *Parque de la Memoria - Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado* y el *Museo de la Memoria* de Rosario (1998). El primero es un espacio público co-gestionado por un Consejo integrado por el Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Universidad de Buenos Aires y diversos organismos de Derechos Humanos. El segundo, fue creado y es gestionado por el gobierno municipal. A su vez, a partir de la década de los 2000, se recuperaron numerosos espacios donde habían funcionado centros clandestinos de detención, tortura y exterminio durante la dictadura en distintos lugares del país. Algunos de ellos fueron el *Espacio para la Memoria en la ex ESMA* (2004) y el *Espacio para la Memoria y la promoción de los Derechos Humanos ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio Olimpo* (2005), el *Archivo Provincial por la Memoria ex D2* (2008) y el *Espacio para la memoria La Perla* (2009). En todos los casos mencionados, la gestión de los sitios se encuentra dividida entre distintos actores: el Estado nacional y/o los gobiernos provinciales o municipales y diversas organizaciones de derechos humanos. Según el relevamiento realizado por la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, en la actualidad existen más de cincuenta espacios para la memoria recuperados, cientos de señalizaciones de lugares donde funcionaron centros clandestinos de detención, tortura y exterminio²⁷. Esta evidencia sumada a la Ley 26.691 de Sitios de Memoria de 2011 dan cuenta de un largo proceso de patrimonialización de la historia reciente.

²⁷ Esta información actualizada fue brindada por el Programa de investigación y sitios de memoria del Área de Educación, Investigación y Archivo de la Comisión Provincial por la Memoria. Pueden consultarse algunos de estos espacios en el Mapa interactivo de sitios y espacios de memoria de Argentina (2022) construido por este organismo a partir de la investigación en causas judiciales, notas periodísticas, páginas web y materiales de comunicación de los propios espacios.

La primera iniciativa en Brasil fue la creación, en 1999, del Memorial da Resistência de São Paulo (MRSP). A la fecha, pese a que el país está conformado por 27 Estados federales, tiene una decena de instituciones musealizadas en funcionamiento dedicadas a la dictadura.²⁸ *Memórias da Ditadura do Brasil*, el espacio virtual analizado en esta investigación, no tiene sede física y fue creado por el Instituto Vladimir Herzog, una institución sin fines de lucro. La creación del sitio responde a la demanda de la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República de crear un portal con el objetivo de divulgar la Historia de Brasil del período de 1964 a 1985 entre el público en general y la población joven, en particular.

En Perú, unas pocas iniciativas se crearon a nivel local, en pequeñas comunidades y con nulo o escaso acompañamiento del Estado nacional. Un caso que se destaca es el Museo de la Memoria de la Asociación Nacional de Familiares de Secuestrados Detenidos y Desaparecidos del Perú (ANFASEP) ubicado en Ayacucho, la región que fue epicentro del conflicto armado. Este museo cuenta con un importante apoyo de la cooperación internacional. La excepción son dos memoriales reconocidos y sostenidos por el Estado: el *Ojo que llora*, declarado Patrimonio Cultural de la Nación en 2022, y el *Lugar de la Memoria, Tolerancia e Inclusión Social (LUM)*, ambos ubicados en Lima. No obstante, comprometen a muy pocos ciudadanos y son objeto de constantes controversias, fruto de la alta polarización social.

En Colombia, en 2010 la Ley N°1408 reconoció el delito de desaparición forzada y habilitó la creación de lugares de memoria, conmemoraciones, talleres de reflexión en torno al derecho a la memoria, la verdad, la vida y el respeto por los DDHH. Esto le dio un marco legal a iniciativas que se venían desarrollando desde la década de los noventa. La mayoría de los lugares de memoria fueron impulsados y sostenidos por actores de la sociedad civil; y unos pocos fueron exigidos por sentencias judiciales o mandatos gubernamentales. Solo uno de ellos es solventado por el Estado nacional y dos por Alcaldías: el *Museo Nacional de la Memoria* por el Gobierno Nacional, el *Centro de Memoria, Paz y Reconciliación* por la Alcaldía de Bogotá y el *Museo Casa de la Memoria* por la Alcaldía de Medellín. Los demás son sostenidos por las propias comunidades en diferentes regiones del país con apoyo eventual de agencias gubernamentales o de cooperación internacional (Guglielmucci, 2018). Según el sitio de la International Coalition of Sites of Conscience (s.f.), la Red Colombiana de Lugares de la memoria registra, a la fecha, 28 espacios.

En Paraguay la Corte Suprema de Justicia creó un Centro de Documentación en 1993 que puso los “Archivos del Terror” a disposición pública. Luego, en 2003 se inauguró el *Museo Memorias, Dictadura y Derechos Humanos* instalado en el ex Centro de Detención y Tortura “La Técnica”. Posteriormente, en 2007 abrió sus puertas el *Museo de la Justicia* en Asunción, que alberga documentación y materiales provenientes del “Archivo del Terror”, y se creó la Dirección General de Verdad, Justicia y Reparación, que tiene como fin implementar las recomendaciones de las CVyJ. El *Museo Virtual MEVES* (Memoria y Verdad sobre el Stronismo) surgió en el año 2011 y estuvo orientado especialmente a que las nuevas generaciones conozcan los resultados del Informe de la CVyJ.

²⁸ Sin embargo, existen en el país espacios dedicados a recordar otras violaciones a los derechos humanos y algunos centrados en la dictadura que están no musealizados o están luchando por su musealización. Sugerimos la visita del Mapa virtual de sitios de memoria y conciencia elaborado por la Dra. Ana Paula Brito (2025) bajo la supervisión del Dr. Renato Cymbalista y la colaboración de la Red Brasileña de Investigadores de Sitios de Memoria y Conciencia (REBRAPESC). El mismo presenta una organización por tipologías (museo, monumento musealizado, patrimonio histórico, lugar de trauma disputado para musealización y punto de memoria) y permite explorar por temas, como Dictadura, Esclavitud, Violencia de Género, Violencia étnico-racial, Crímenes y Desastres Ambientales y Genocidios y Crímenes Masivos.

d) Presencia de la historia reciente en los diseños curriculares considerando los alcances de los temas y niveles educativos en los que se despliegan²⁹

La historia escolar en la Argentina ha otorgado un espacio cada vez mayor a la historia reciente. Algunos hitos fundamentales en este camino fueron la progresiva incorporación de las efemérides del 24 de marzo y del 16 de septiembre³⁰; su ingreso en el currículum escolar con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993; la sanción de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Tercer ciclo de 1993; los CBC para el Polimodal de 1997 y 2004; la implementación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en 2006 y la Ley Nacional de Educación 26.206. Sin embargo, su llegada a la escuela no es sólo producto de algunas resoluciones ministeriales o de sus reformulaciones didácticas en libros de texto o materiales de desarrollo curricular. Su incorporación fue, más bien, un movimiento “de abajo hacia arriba”. Este surgió de la decisión de muchos/as profesores/as que, desde los primeros años de la democracia, sostuvieron que su introducción en las aulas aportaba a la construcción de una nueva cultura política para las jóvenes generaciones.

En los demás países las limitaciones señaladas en los ítems a, b y c se reflejan en los diseños curriculares y en las prescripciones que orientan las prácticas de enseñanza de la historia reciente.

En Chile, se priorizan los conceptos de democracia, ciudadanía política y valores como la tolerancia, la pluralidad y la diversidad pero dejan en un segundo plano las luchas por la memoria y la resistencia social ocurridas durante la dictadura y la transición (Silva y Donoso, 2018). González Calderón (2024) sostiene que predomina en la narrativa escolar una posición ambigua y desorientadora, fruto de una fractura profunda en la sociedad chilena y de las políticas de memoria de los gobiernos de la concertación que se centraron en las nociones de la reconciliación y el perdón, más que en la elaboración crítica del pasado reciente. Desde los años 90 en adelante, el currículo de Historia y Ciencias Sociales propone un tratamiento del periodo 1973-1990 que evita el conflicto, no profundiza en las responsabilidades de los distintos actores y promueve la “confrontación de visiones políticas” pero sin jerarquizarlas. Esto se expresa, por ejemplo, en la equiparación de la violación sistemática de los derechos humanos con los supuestos logros económicos de la dictadura y en el uso indistinto en los documentos curriculares oficiales de los términos “régimen” o “dictadura” militar.

En Brasil, la dictadura como tema de enseñanza se incorporó primero en las ciudades y los Estados federales y posteriormente en el nivel nacional, donde apareció tímidamente por primera vez en 1996, fruto de la lucha de diferentes entidades y movimientos sociales. Un avance importante se produjo con el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de 2007, que estableció garantizar el derecho a la memoria y la verdad a través del impulso en instituciones de nivel superior y en los medios de comunicación, de la investigación, la producción de materiales didácticos y la creación de películas o documentales sobre la historia del autoritarismo en el país. A partir de 2018, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la Enseñanza Primaria otorgó mayor protagonismo al tema, prescribiendo el

²⁹ Vale aclarar que esta es solo una aproximación al problema, ya que el análisis de la normativa curricular no es suficiente para conocer cómo se enseña historia reciente en cada país. Para ello, hace falta indagar en las prácticas escolares cotidianas y cómo allí se reconstruyen las regulaciones estatales y las políticas editoriales.

³⁰ Ver nota 26.

estudio de la dictadura de manera explícita. No obstante, para la Educación Secundaria en el área de Humanidades y Ciencias Sociales Aplicadas, no existe ninguna mención concreta sobre la dictadura cívico-militar en Brasil, limitándose a conceptos generales como autoritarismo y democracia. Por lo tanto, en este nivel, su tratamiento queda sujeto a la discreción de cada escuela, a la movilización del cuerpo docente y a la presencia en los materiales educativos (Rocha y González, 2021).

En Perú, en 2004, el conflicto armado interno (1980-2000) se incorporó en el Diseño Curricular Básico de secundaria, lo que impulsó la publicación de textos escolares al respecto a partir de 2005. Una modificación curricular en 2009 delimitó su tratamiento a sexto grado de primaria y quinto año de secundaria. Sin embargo, con la adopción del currículo nacional vigente desde 2016, que no prescribe contenidos conceptuales específicos sino estándares de aprendizaje genéricos de competencias, el conflicto armado interno dejó de estar presente como tema obligatorio. Pese a esto, es posible encontrarlo en los libros de texto de Historia de quinto año de secundaria, aunque su tratamiento se redujo en la última década. Esta progresiva marginalización expresa las profundas tensiones y cuestiones no resueltas en la sociedad peruana. La polarización se manifiesta principalmente entre la narrativa oficial de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) y la narrativa hegemónica promovida por partidos políticos que tuvieron un rol clave en las violaciones de derechos humanos durante el conflicto: el fujimorismo y el APRA, aún vigentes. Esta disputa, sumada a la falta de orientaciones pedagógicas claras y a la ausencia de una voz oficial, genera inseguridad y grandes desafíos en los y las docentes a la hora de abordar el tema en las aulas.

En Paraguay, el ingreso de la historia reciente a las escuelas de educación media no ocurrió hasta 2007 con la incorporación al currículum del Plan Optativo “Autoritarismo en la Historia Reciente del Paraguay”, fruto de una de las recomendaciones del informe de la Comisión Verdad y Justicia. No obstante, su implementación es poco frecuente. La herencia de la dictadura aún resulta palpable en un sistema educativo jerárquico, donde subsisten prácticas educativas autoritarias, una desvalorización de los valores democráticos y dificultades para analizar el pasado (Alegre Benítez, 2021). En consecuencia, podría afirmarse que gran parte de los jóvenes paraguayos desconoce el pasado reciente del país, o al menos no ha tenido la oportunidad de acercarse de una forma crítica y compleja a dicha historia (Velázquez, 2020).

En Colombia, la configuración de la violencia política en la normativa curricular se produjo recién a fines de los años 2000. En 2015, el Ministerio de Educación Nacional promulgó las Cátedras por la Paz, a partir de las cuales se sumó al currículum existente una larga lista de actividades y proyectos que, entre muchas otras cuestiones, propone la enseñanza del conflicto armado. No obstante, su tratamiento es opcional en las instituciones educativas en las cuales son las evaluaciones estandarizadas las que delimitan el currículo real. Lo hacen incorporando la participación de diversos actores sociales en el periodo conocido como “la violencia”, sus causas y consecuencias y la necesidad de asumir una posición crítica frente a los procesos de paz desarrollados. Al mismo tiempo, los textos escolares replican este enfoque de las competencias ciudadanas que desvinculan la enseñanza del pasado reciente del pensamiento histórico y la realidad social (Arias, 2018). No obstante, existen algunos materiales

educativos producidos por la Comisión de la Verdad que vienen siendo crecientemente utilizados por docentes del país pese a la carencia de una normativa curricular que lo incentive³¹.

En síntesis, mientras que en Argentina la enseñanza del período represivo tiene presencia en las aulas desde la primera década de la democracia, la Ley Nacional de Educación de 2006 y las políticas educativas que la precedieron ahondaron dicha presencia desde el enfoque de la memoria y los derechos humanos. En los otros países, predomina cierta ausencia o escasez de prescripciones curriculares o materiales oficiales, o bien una tendencia al tratamiento del período represivo que no profundiza en sus dimensiones conflictivas. Es que las memorias en disputa, sumada a la debilidad, ausencia o falta de legitimidad social de una voz oficial sobre lo ocurrido, condicionaron fuertemente la enseñanza de la historia reciente en cada país. Es por esto que luego del recorrido realizado afirmamos, tal como lo ha señalado Finocchio (2014), que Argentina sigue siendo faro de los debates, reflexiones y experiencias en torno a la enseñanza del pasado reciente para el resto de América Latina. La temprana investigación y juzgamiento de los responsables, la ruptura clara entre dictadura y democracia y la legitimidad social que lograron los organismos de derechos humanos en la transición permitieron construir una narrativa estatal sobre lo acontecido que sostiene la existencia de un plan sistemático de desaparición de personas y distingue categóricamente a las víctimas de los victimarios. Este “piso de verdad” (Cueto Rúa, 2017) permitió, por un lado, el crecimiento de políticas públicas de memoria que le dieron un lugar de peso al tratamiento de la historia reciente desde un enfoque de los derechos humanos. Por otro lado, posibilitó un activo compromiso de muchos/as docentes que devino en la pronta introducción de estos temas en el aula.

No obstante, pese a que en los últimos años se vienen incorporando a la enseñanza los proyectos políticos previos de quienes fueron víctimas de la represión y las experiencias de otros actores otrora invisibilizados³², en las escuelas argentinas sigue teniendo una fuerte pregnancia la narrativa del “Nunca Más” donde la condena y el imperativo de recordar para no repetir se sobreponen a la explicación de cómo fue posible el terrorismo de Estado.

En este marco, nos interesó analizar de qué formas lo señalado en los cuatro ejes se expresa en el orden histórico de las propuestas pedagógicas de los museos virtuales seleccionados y si éstas permiten problematizar dicha narrativa.

| La historia reciente de América Latina en las propuestas pedagógicas de museos virtuales

Luego de una descripción del tipo de colecciones de los museos virtuales, seleccionamos y estudiamos una propuesta de cada uno de éstos, considerando los ejes ya mencionados de nuestro modelo de apreciación. La sistematización y el análisis de la información recolectada apuntarán, desde una

³¹ Una diversidad de estos materiales pueden encontrarse en <https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia> Consultado el 23 de setiembre de 2025.

³² Ver, por ejemplo, las “Colecciones digitales Educación y Memoria”, producidas por el Programa de Educación y Memoria del ex Ministerio de Educación de la Nación (2022) y los “Materiales por eje temático” producidos por la Comisión Provincial por la Memoria (s/f).

perspectiva comparada, a la identificación tanto de elementos singulares como comunes de cada una de estas. La muestra generada es la siguiente:³³

Museos virtuales de Argentina

- “Recorrido Histórico” del Espacio Memoria y Derechos Humanos ex ESMA.
- “Memoria, Arte y Derechos Humanos. Chicos y chicas en el Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado” del espacio citado en el título.
- “24M Día nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”, Espacio de Memoria y Promoción de los Derechos Humanos ex Olimpo.
- “La Perla. De centro clandestino a Espacio para la Memoria”, Colección Cartas de navegación. Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba.
- “Materiales para el aula”, Departamento de Educación, Museo de la Memoria de Rosario.

Museos Virtuales de América Latina

- “Educar en democracia. Dignidad, derechos humanos y democracia”, Museo Virtual MEVES. Memoria y verdad sobre el stronismo de Paraguay.
- “Carta a los familiares”, Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión de Perú.
- “Mi objeto migrante”, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile.
- “Manual de Mediación”, Museo Casa de la Memoria de Medellín, Colombia.
- “Movimiento Estudiantil” en Memórias da Ditadura de Brasil.

Estudiar estas propuestas pedagógicas implicó analizar las características de los museos que los alojan. Algunos son sitios organizados por el Estado junto a Organismos de Derechos Humanos, como la ESMA y el PMMVTE; y otros, por la sociedad civil, como el MMDH de Chile, dependiente de la Fundación Museo de la Memoria y los Derechos Humanos integrada por representantes del mundo académico, organizaciones de defensa y promoción de los derechos humanos o MDB creado por el Instituto Vladimir Herzog, una institución sin fines de lucro cuyo nombre homenajea a un periodista asesinado por la dictadura militar a principios de la década de 1970. Otros casos son iniciativas exclusivas del Estado. Dos ejemplos son el MEVES de Paraguay organizado por la Dirección General de Verdad y Justicia y Reparación y co-financiado por la Unión Europea y el MCMM, una iniciativa del Programa de Atención de Víctimas de la Alcaldía de Medellín, Colombia. Asimismo, y dentro de la órbita estatal, hay algunos sitios que, aun siendo dependientes de organismos públicos, tienen una gestión participativa, como la Mesa de Trabajo y Consenso compuesta por organizaciones políticas, barriales y de derechos humanos del Olimpo. Al mismo tiempo, algunos sitios existen solamente de manera virtual, como el MEVES y el sitio MDB. Los demás están asociados a un sitio físico que —con excepción del PMMVTE— son ex centros clandestinos de detención. Asimismo, y según la clasificación compartida más arriba, la mayor

³³ En el Anexo se pueden consultar todas las propuestas pedagógicas analizadas con su autoría, fecha de publicación y sitio donde están alojadas. En los casos en los que se omite la autoría de personas o equipos particulares, la misma es institucional. También allí se detalla las que en el momento de escritura de este trabajo no están disponibles en la web por diferentes razones.

parte de estos sitios son más cercanos al museo de contenidos como el de la *ESMA*, el *PMMVTE* o el *Olimpo*. Una excepción es el *MCMM* en Colombia que puede distinguirse como un museo de aprendizaje.

Las propuestas didácticas estudiadas están destinadas a estudiantes de los niveles primario y secundario. Algunas dialogan directamente con los y las docentes como son los casos de las correspondientes al *Olimpo*, *La Perla* y el *MMDH* de Chile o al sitio *MDB*. Otras se proponen un destinatario múltiple, los/as docentes, las familias y los/as chicos y chicas que visitan el sitio, como la correspondiente al *PMMVTE*. En los casos estudiados hay una excepción, el “Manual de Mediación” del *MCMM*, una propuesta destinada a quienes acompañan a los y las visitantes en el recorrido por la exposición permanente del museo, los/as mediadores/as, que también puede ser de utilidad para un docente para conducir una visita de manera autónoma. Algunas fueron producidas en contexto de pandemia con el fin de romper el aislamiento y vincularse con los y las visitantes, tales son los casos de las propuestas del *Olimpo* y *La Perla*.

En su mayoría, estas propuestas constituyen secuencias didácticas o se presentan como tales, aunque no proponen un recorrido de actividades con sentido propio, un entramado de situaciones de enseñanza, sino más bien distintas actividades que pueden ser tratadas de manera independiente, combinándose de distintas formas. Algunas constituyen guías que acompañan un recorrido por el museo físico como la de *ESMA*, el *PMMVTE* y, en parte, la del sitio web de *La Perla*. En otros casos, se trata de una propuesta para recorrer la exhibición virtual como la del *LUM* de Perú. Otras, invitan a visitar otros sitios y consultar materiales producidos por el espacio de memoria disponibles en la web, como el *Olimpo*.

Estas propuestas transmiten aspectos esenciales de la historia de las experiencias dictatoriales o de los períodos de violencia para los casos peruano y colombiano con énfasis en diversas dimensiones de la realidad social y distintas temáticas. En los casos argentinos, el concepto de terrorismo de Estado resulta esencial y, por tanto, se multiplica en varias propuestas como son los materiales de la *ESMA*, el *PMMVTE*, *La Perla* y el *MMR*. Como rasgo distintivo, las propuestas de *La Perla* y la del *MMR* abordan la dimensión económica de la dictadura. Un pasaje de las “Cartas de navegación” del campo de Exterminio *La Perla* explica los vínculos entre terrorismo de Estado y modelo económico: “¿Cómo fueron posibles centros de exterminio como *La Perla*? Una clave central para encontrar respuestas a este interrogante es la economía: no podemos pensar la planificación del horror sin la planificación de la miseria” (pp. 5). El caso del *Olimpo* realiza un recorrido de temas como la represión cultural, los derechos de los y las niños/as, la importancia de los testimonios, las historias de resistencias de los y las detenidos/as y sus historias de vida. En las propuestas del *LUM* de Perú y del *MCMM* se abordan de modo general las causas y las consecuencias de la violencia en las zonas rurales en la primera, y en urbanas como la ciudad de Medellín, en la segunda. En la propuesta de *MMR* se despliega un desarrollo cronológico, desde el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 hasta la Guerra de Malvinas, pero también uno problemático, con temáticas como la complicidad de civiles con la dictadura, no abordada en otros materiales. A diferencia de los casos argentinos, el del *MEVES* es atípico ya que propone una concepción liberal y universal de los derechos humanos, en línea con otros materiales y propuestas de la Organización de Naciones Unidas, lo cual impide pensar en las especificidades de esa historia nacional. A su vez, las propuestas del *MMDH* y de *MDB* centran la mirada en un tipo particular de víctimas de la dictadura, los/as exiliados/as en el primero —en un relato despolitizado característico de la narrativa que refleja el relato del Estado chileno— y los/as estudiantes, en el segundo.

Es justamente el abordaje de las víctimas de las dictaduras y las violencias una característica común de todas las propuestas didácticas. Este aspecto se expresa en la producción de historias de vida de desaparecidos, asesinados, desplazados o exiliados reconstruidas a partir de una diversidad de fuentes. Un caso es el de las “Semblanzas, recordar sus vidas, traer sus luchas” que propone la lectura de un documento en formato PDF con un diseño atractivo. A través de fotos y textos breves reconstruye las biografías de algunos detenidos desaparecidos vistos en el *Olimpo*. Se destacan aspectos de su vida familiar, laboral, sus espacios de militancia (se explicitan sus organizaciones, incluso, las armadas) y se ofrecen preguntas para abordar ese material, las cuales apuntan a que los y las estudiantes identifiquen en qué aspectos de sus vidas se pueden encontrar semejanzas y diferencias entre estas historias. También buscan identificar, en cada historia de vida, la lucha por las conquistas de derechos y las implicancias de la organización y la participación para concretarlas.

En el mismo sentido, la formación para mediadores del material del *MCMM* propone el abordaje de las violencias, las víctimas y las resistencias en un espacio regional, el departamento de Antioquía, cuya capital es Medellín. Son disímiles los espacios geográficos comprendidos en las diversas propuestas. Mientras en algunas se supone, sin hacerlo de modo explícito, un espacio nacional o regional de las temáticas tratadas, como en la propuesta de la *ESMA*; en otros se alude a cuestiones locales, tanto a través del relato de hechos como el *Navarrazo* —antecedente del golpe de Estado de 1976— o la caracterización del Comando Libertadores —la nueva estructura de la Triple A en Córdoba— en el sitio de *La Perla como con* la investigación del contexto local y las historias familiares en la propuesta del *LUM* de Perú.

Apelar a las emociones, la subjetividad y la sensibilidad de los destinatarios, además de argumentar y exponer lógicamente diversos procesos y acontecimientos, es otra característica general que reúne la mayor parte de las propuestas pedagógicas de los museos virtuales latinoamericanos. Los materiales buscan emocionar y sensibilizar a los/as usuarios/as-destinatarios/as para generar, a partir de allí, un proceso de empatía con las víctimas. Se trata de una apertura al saber histórico que resulta particularmente evidente para el caso de la historia reciente y forma parte de un “giro subjetivo y sensible” de la historia escolar (González, 2018). Estas actividades pueden identificarse en las propuestas del *Olimpo*, el *PPMVTE* y *La Perla* en Argentina; en el *MMDH de Chile*; y en el *LUM* de Perú. En la producción del *PPMVTE* se proponen consignas de actividades tales como: “¿Qué sentiste o pensaste al ver Torres de la memoria en el Parque?”, “¿Podrías agarrar este mazo con tu mano?” a partir de la observación de las megaesculturas. En la del *MMDH*, la pregunta inicial “¿Te has movido alguna vez de territorio?” invita desde el momento inicial de la propuesta a ponerse en la piel de un exiliado y pensar qué objeto se llevaría a ese viaje. En el caso del Manual del Mediador del *MCMM*, la atención a la sensibilidad de los temas tratados se refleja en las recomendaciones para el abordaje de las diversas partes de la muestra permanente. Junto con el detalle de los contenidos “para saber y compartir”, las propuestas ofrecen orientaciones para dialogar con las y los visitantes: preguntas para el mediador y sugerencias sobre cómo actuar ante sus respuestas. Busca así —tal como se plantea en la introducción del material— que los mediadores fomenten “la mirada sin juicio, la generosidad y la escucha activa, porque seguramente son muchos los que llegan a esta casa con ganas de contar también su memoria” (p. 7).

En general, las propuestas de educar la sensibilidad se asocian a las fuentes de lectura principales incluidas en los materiales: las historias de vida, reconstruidas principalmente a través de fuentes

de diversa naturaleza, textos, cartas, documentos, fotografías y audiovisuales. También la promueven algunos ejercicios de escritura que se sugieren como cierre de las secuencias. Es el caso de la “Carta a los familiares” del *LUM* de Perú:

Si tuvieras la oportunidad de decirles algo a aquellas personas cuyas vidas se vieron afectadas por el caso que acabas de conocer, ¿qué le dirías?

Te proponemos escribirles una carta en la que les cuentes cómo te has sentido tras conocer el caso, qué reflexiones te deja y de qué manera puedes contribuir para la construcción de una cultura de la paz.

Además, propone buscar información adicional: “No olvides tener en cuenta que muchas de las víctimas aún siguen luchando por la restitución de sus derechos y una reparación justa. Buscar información acerca de la organización o asociación de víctimas relacionadas al caso”.

Las escrituras predominantes son de textos, pero hay otras que también avanzan proponiendo el uso de imágenes como es el caso de la producción de grafitis del material del *MDB*. Esta propuesta se distingue además por apelar con más fuerza que otras al trabajo con una de las dimensiones de la conciencia histórica, la necesidad de crear puentes entre pasado y presente del tema abordado. Lo hace proponiendo comparaciones entre el Estado dictatorial y las políticas de represión del Estado actual o las ideas de libertad, democracia y justicia social de los jóvenes víctimas de la dictadura y los actuales. En este mismo sentido, la propuesta del *MMR* les ofrece a los y las jóvenes la oportunidad de expresar sus interpretaciones sobre la historia reciente mediante preguntas y actividades que vinculan ese pasado con sus problemáticas cotidianas.

Un tratamiento explícito del tiempo histórico es abordado en varias propuestas a través de la inclusión de líneas de tiempo o cronologías como en los casos de los materiales de la *ESMA* y el sitio *MDB* (esta sólo se nombra, pero el link está caído). Se trata de escrituras canónicas de la historia escolar que organizan los contenidos (Massone, 2024) y que, para el caso de la *ESMA*, sólo trabaja un componente del tiempo histórico, la sucesión.

| De finales, futuros y perspectivas

En vísperas de la conmemoración de los 50 años del golpe militar de 1976, revisar las formas en las que enseñamos el pasado reciente es una tarea central, especialmente en un contexto de reemergencia de discursos públicos que intentan relativizar, banalizar o directamente reivindicar los crímenes de la dictadura.

Enmarcar el caso argentino dentro del derrotero latinoamericano va más allá de la mera contextualización. Parafraseando a De Amézola (2015), se trata de una comparación que permite encontrar similitudes en experiencias diferentes y diferencias en experiencias similares. Esta aproximación es una apuesta a repensar la identidad latinoamericana con las jóvenes generaciones que habitan nuestras aulas, caracterizadas por una multiculturalidad étnica, social y de género. Implica también reconocer

y valorar sus diversas miradas, conocimientos y experiencias, construidas en el cruce entre la historia familiar, los medios y la cultura escolar.

Las propuestas pedagógicas de los museos virtuales funcionan como materiales de consulta de docentes y de lectura de estudiantes. Expanden el acceso a contenidos y colecciones y de igual forma ofrecen fuentes y enfoques que tensionan las formas de enseñar historia reciente en la región. De esta manera, constituyen un aporte central para la formación docente y la investigación en ciencias sociales, al facilitar el trabajo con el patrimonio material e inmaterial y desnaturalizar perspectivas historiográficas y pedagógicas.

Algunos de los hallazgos del análisis de los contenidos y estrategias desplegados por las propuestas pedagógicas muestran que, en primer lugar, existe un marcado enfoque en las víctimas. Sin embargo, la mayoría logra trascender el denominado “paradigma del sujeto víctima”, es decir, las explicaciones que generalizan esta condición a todos los aspectos de la vida de quienes sufrieron (y aún hoy sufren) las consecuencias físicas, materiales y políticas que provocó la represión (Herrera Cortés y Pertuz Bedoya, 2016). Al mostrar sus proyectos, deseos, redes afectivas y militancias, permiten una conexión empática entre los sujetos del pasado y los estudiantes.

En segundo lugar, se observan omisiones significativas: existe una exclusión generalizada de las voces de los perpetradores y un tratamiento limitado del rol de la sociedad civil, a través de la figura de complicidad. Esto restringe la posibilidad de una comprensión más compleja de las actitudes sociales en los períodos represivos de la región.

En tercer lugar, en relación con la escala, si bien se abordan historias locales para problematizar relatos nacionales homogéneos, aún queda pendiente el desarrollo de una mirada regional integrada que permita conectar las historias nacionales dentro de una narrativa latinoamericana común.

Ya sea por proximidad o distancia, el análisis revela una relación entre las políticas de memoria de cada país y el contenido de las propuestas pedagógicas. En países con transiciones ambiguas o conflictos vigentes, la presencia curricular de la historia reciente es escasa y su tratamiento menos problematizador. En perspectiva, como hemos señalado, Argentina sigue siendo un faro en la región (Finocchio, 2016), gracias a la temprana investigación de los crímenes y juzgamiento a los responsables, la ruptura clara entre dictadura y democracia y a la legitimidad que lograron los organismos de DDHH durante la transición. Esto posibilitó un activo compromiso de numerosos docentes para la pronta introducción de estos temas en las aulas, cuestión que se profundizó con el crecimiento de políticas públicas de memoria que le dieron un lugar de peso al tratamiento de la historia reciente desde un enfoque de los derechos humanos. La abundante producción de propuestas pedagógicas en los museos virtuales que abordan la temática es una evidencia al respecto. En nuestro país, el tratamiento escolar de la historia reciente es significativo, las propuestas pedagógicas incluyen ejes problemáticos (como la dimensión económica de la represión, la complicidad civil y las militancias -armadas y no armadas-) que no se suelen profundizar en las aulas, dada la pregnancia de la narrativa del Nunca Más. En este sentido, son valiosos materiales para ser considerados en la enseñanza.

Esta investigación responde a los desafíos que plantea la enseñanza de un pasado sensible, no resuelto, controversial y conflictivo. En un contexto en el que Internet y las redes sociales son fuentes privilegiadas de acceso al pasado, estudiar cómo los museos virtuales pueden interpelar a los jóvenes a través de sus propuestas pedagógicas es indispensable para formarlos como lectores críticos.

Esta pesquisa también nos invita, como plantea Néstor García Canclini en el epígrafe que da inicio a este texto, a repensar qué significa hoy ser latinoamericano y narrar nuestras historias conjuntas, en gran medida, subestimadas en las aulas.

| Bibliografía

- Área de Estudios, Subdirección Nacional de Museos. (2020). *Museos en cuarentena: Prácticas de conexión con los públicos*. Subdirección Nacional de Museos, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile. <https://www.museoschile.gob.cl/publicaciones/museos-en-cuarentena-practicas-de-conexion-con-los-publicos>
- Alegre Benítez, C. (2021). Impresiones del discurso nacionalista paraguayo: variaciones y persistencias en la escuela democrática. En L. Soler; P. Renato da Silva (Orgs.), *Stronismo: nuevas lupas*. Foz do Iguaçu, EDUNILA.
- Aquino, M. de A., Costa, A., Wanderley, A., Bezerra, L., Lima, I. y Santiago, S. (2007). A ciência em ação: o museu virtual de imagens da cultura africana e afrodescendente. *Inclusão Social*, 2(1).
- Arias Gómez, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias Gómez, D. y Herrera, M. C. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 27, 18-29. Balestra, J. P. (2016). História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. *Antítesis*, 9(18), 249-274.
- Bohoslavsky, E. y Carnevale, G. (2023). La enseñanza escolar de la historia latinoamericana: entre la historiografía, el mercado editorial y las prescripciones estatales. En S. Finocchio; M. P. González (Eds.), *La historia en la escuela: transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario*. Buenos Aires, Biblos.
- Cardoso Mello, J. (2013). Museus e ciberespaço: Novas linguagens da comunicação na era digital. *Cultura Histórica y Patrimonio*, 1(2), 6-29.
- Choppin, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares. En J. Ruiz Berrio (Ed.), *La cultura escolar de Europa: Tendencias históricas emergentes*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Colorado Marin, L. P., y Villa Gómez, J. D. (2020). El papel de las comisiones de la verdad en los procesos de transición: aproximación a un estado de la cuestión. *El Ágora USB*, 20(2), 306-331.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Cueto Rúa, S. (2017). Políticas de memoria y pisos de verdad. Una reflexión en primera persona sobre el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (y algunos interrogantes sobre el futuro). *Aletheia*, 7(14), 1-14.
- De Amézola, G. y Cerri, L. F. (2008). La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. *Trabajos y Comunicaciones*, 34.

- De Amézola, G. (2015) La Historia Latinoamericana en la Escuela Argentina de Hoy: rupturas y continuidades. En E. Zamboni, M. Galzerani y C. Pacievitch (org.) *Mémoria, sensibilidades y saberes*. Campinas, Alínea Editora.
- Finocchio, S. (2014). Saberes escolares históricos en movimiento. En E. Zamboni, M. Sabino Dias y S. Finocchio (Orgs.), *PEABIRU. Um caminho, muitas trilhas. Ensino de História e Cultura Contemporânea*. Florianópolis, Letras Contemporâneas.
- Finocchio, S. (2016). Entender y vivir la educación en América Latina. En S. Finocchio, D. Najmanovich, M. Warschauer (Coords.). *Diversos mundos en el mundo de la escuela*. Buenos Aires, Gedisa.
- Franco, M. (2015). La “transición a la democracia” en la Argentina frente a las cristalizaciones de la memoria. *Caravelle*, 104, 115-131.
- García Canclini, N. (2002). *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires, Paidós.
- García Córdova, G. (2014). *Repensando el Museo Virtual: La creación de museos virtuales comunitarios* [Tesis de maestría inédita]. Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garretón Kreft, F. (2011). *Políticas públicas de verdad y memoria en 7 países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay)*. Chile, Universidad de Chile, Facultad de Derecho, Centro de Derechos Humanos.
- Gasparotto, A. y Bauer, C. S. (2021). O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. En J. A. de Andrade y N. M. Pereira (Orgs.), *Ensino de História e suas práticas de pesquisa* (2a ed.). São Leopoldo, Oikos.
- González Calderón, F. (2024). Historia y memoria en la escuela chilena. Contribuciones desde el pensamiento histórico para enseñar historias difíciles. *Perspectivas*, 28, 1-31.
- Grandin, G. (2007). Las instrucciones de las grandes catástrofes: Comisiones por la verdad, historia nacional y formación del Estado en Argentina, Chile y Guatemala. *Sociohistórica*, (21-22), 205-236.
- Gugliemucci, A., Croccia, M. y Mendizabal, M. E. (2008). *Patrimonio hostil: reflexiones sobre los proyectos de recuperación de ex centros clandestinos de detención en la Ciudad de Buenos Aires* [Ponencia]. IX Congreso Argentino de Antropología Social, Misiones, Universidad Nacional de Misiones.
- Hayner, P. (2008). *Verdades innombrables: El reto de las comisiones de la verdad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Henríquez Vásquez, R. (2011). Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. *Clío & Asociados*, (15), 9-26.
- Herrera Cortés, M. C. y Pertuz Bedoya, C. J. (2016). *Educación y políticas de memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del sujeto víctima*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Jelin, E. (Comp.). (2002). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas „in-felices“*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ledgard, V. y Hibbett, A. (2020). Estrategias para una política pública de memoria: el Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social en Perú. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 7(13), 74-95.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento/ Biblioteca Nacional.

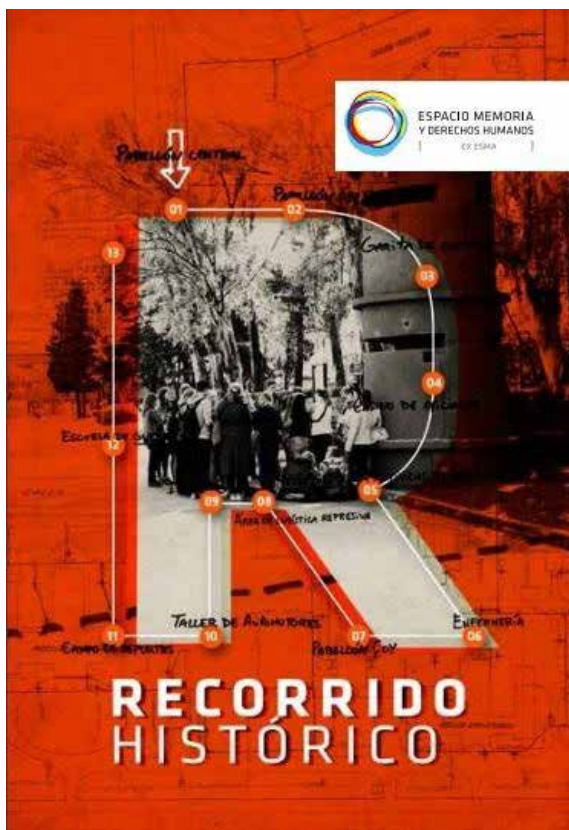
- Magela Roza, L. (2015). Heterogeneidade temática e usos da memória de uma experiência histórica: uma visita ao Museu Digital da Memória Afro-Brasileira e Africana. *Revista História Hoje*, 3(6), 223-238.
- Massone, M. (2021b). *Enseñar a leer y escribir en Historia hoy: Los cambios escolares en un contexto de transición cultural* [Tesis doctoral inédita]. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Massone, M. (2021b). *Nuevos temas y problemas en la enseñanza de la historia: historia reciente e historia y género. Breve síntesis de clase y guía de lectura para explorar la bibliografía correspondiente*. Clase Cátedra de Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Historia. Buenos Aires, Mimeo.
- Massone, M. (2022). ¿Podemos seguir pensando en una historia escolar transmitida sólo por libros? Los desafíos de la transformación de la materialidad de la historia. *Revista Indicios*, (1).
- Massone, M. (2024) Entre carpetas y pantallas: Las prácticas de escritura en la historia escolar en Argentina. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 1, 86-109.
- Nascimento, T. C. (2010). Museus Virtuais de Ciências: Historicizando o conceito de museu, popularização da ciência e inclusão digital. *Museu Virtual*, 1(1), 12-24.
- Pinho Dumbra, C. y Pimenta Arruda, E. (2013). Museus interativos: Interfaces entre o virtual e o ensino de História. *Opsis*, 13(1).
- Reátegui, F. (Ed.). (2011). *Justicia transicional: manual para América Latina*. Comisión de Amnistía, Ministerio de Justicia; Centro Internacional para la Justicia Transicional. Rocha, H. y González, M. P. (2021). ¿El jardín del vecino es más bonito o está más lejos de nuestros ojos? Los contenidos del pasado reciente en el BNCC de Historia en Brasil y los NAP en Argentina. *Educar em Revista*, 37.
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR* (Documento de Trabajo 142). Serie Antropología. Tarea-IEP.
- Siede, I. (2016). *Peripencias de los Derechos Humanos en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires, Eudeba.
- Silva, D. y Donoso, D. (2018). La Historia Reciente de Chile. Reflexiones sobre su Enseñanza y Aprendizaje en Tiempos de Convergencia Cultural. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, 13(33), 52-68.
- Toledo Jofré, M. I. y Gazmuri Stein, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: Tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 155-172.
- Ucelli, M., Agüero, J. C., Pease, F., Portugal, T. y Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho* (Documento de Trabajo 203). Serie Educación. IEP.
- Valle Taiman, A. (2021). Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales. *Tempo e Argumento*, 13(33), e0110.
- Velázquez, D. (2020). Educación, memoria y autoritarismo - Historia y memoria del Stronismo en la educación paraguaya (1989-2019). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*.
- Weber, V. (2007). *Nuevos escenarios en educación: Museos virtuales como espacios de aprendizaje informal*. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Welter, E. F. de A., Zaina, L. A. M., Leles, A. D. de, y Ribeiro, M. S. (2014). Aprendendo História através de Museus Virtuais: uma parceria entre Professores e Museólogos. En *Anais do XX Workshop de Informática na Escola* (pp. 76-85). Brasil, Sociedade Brasileira de Computação.

| Páginas web

- Amnistía Internacional. (2025, 27 de junio). *Ley 7549 es dar espalda a víctimas: organizaciones nacionales e internacionales rechazan su aprobación*. Recuperado el 19 de septiembre de 2025 de <https://www.amnesty.org/es/latest/press-release/2025/06/ley-7549-es-dar-espalda-a-victimas/>
- Brito, A. P. (2025). *Mapa de Sitios de Memoria y Conciencia en Brasil*. REBRAPESC; Projeto Memória. Recuperado el 19 de septiembre de 2025 de <https://smcbrasil.com>
- Comisión Provincial por la Memoria. (s. f.). *Materiales por eje temático*. Recuperado el 19 de septiembre de 2025 de <https://www.comisionporlamemoria.org/materiales/>
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. (2024). Observatorio de derechos humanos y conflictividades. Indepaz. Recuperado el 19 de septiembre de 2025 de <https://indepaz.org.co/observatorio-de-derechos-humanos-y-conflictividades/>
- International Coalition of Sites of Conscience. (s. f.). *La Red Colombiana de Lugares de Memoria* (RCLM). Recuperado el 19 de septiembre de 2025 de <https://archive.sitesofconscience.org/es/membership/la-red-colombiana-de-lugares-de-memoria-rclm/>
- Programa de Educación y Memoria. (2022, 12 de mayo). *Colecciones digitales Educación y Memoria*. Recuperado el 19 de septiembre de 2025 de <https://www.educ.ar/recursos/158073/colecciones-digitales-educacion-y-memoria>
- Programa de investigación y sitios de memoria, Área de Educación, Investigación y Archivo, Comisión Provincial por la Memoria. (2022, octubre). *Mapa interactivo de sitios y espacios de memoria de Argentina*. Recuperado el 19 de septiembre de 2025 de <https://www.comisionporlamemoria.org/sitiosdememoria/sitios-y-espacios-de-memoria-de-argentina/>
- Registro de museos de Chile. (2023, 14 de septiembre). *50 años del golpe de Estado: Museos, memorias y derechos humanos*. Recuperado el 19 de septiembre de 2025 de <https://www.registromuseoschile.cl/663/w3-article-121617.html>
- Secretaría Técnica del Consejo de Monumentos Nacionales de Chile. (s. f.). *Sitios de Memoria declarados Monumento Nacional* [StoryMap]. ArcGIS StoryMaps. Recuperado el 19 de septiembre de 2025 de <https://storymaps.arcgis.com/stories/34ac3f35ad9145f5ac2bffc3b5b88000>

| Anexo

Propuestas pedagógicas de museos virtuales de Argentina



Sitio: Espacio de Memoria y Derechos Humanos - "Ex Esma".

<https://www.espaciomemoria.ar/>

Propuesta: *Recorrido Histórico de la ESMA* (s/f)

Autoría: Espacio de Memoria y Derechos Humanos - "Ex Esma"

Enlace a la propuesta completa:

https://www.espaciomemoria.ar/descargas/Espacio_Memoria_Recorrido_Historico.pdf



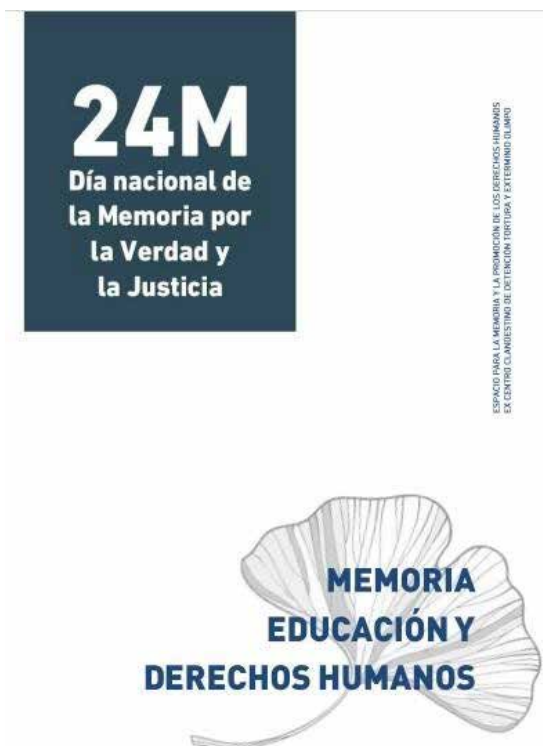
Sitio: Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado
<https://parquedelamemoria.org.ar/monumento/>

Propuesta: *Memoria, Arte y Derechos Humanos. Chicos y chicas en el Parque de la Memoria. Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado* (s/f)

Autoría: Gabriela Augustowsky (elaboración del material), coordinación de Cristina Gomez Giusto (coordinación pedagógica), Teodoro. Estudio digital & creativo (diseño gráfico).

Enlace a la propuesta completa:

https://parquedelamemoria.org.ar/wp-content/uploads/2020/04/PDM_MemoriaArteDDHH_Educacion2020.pdf

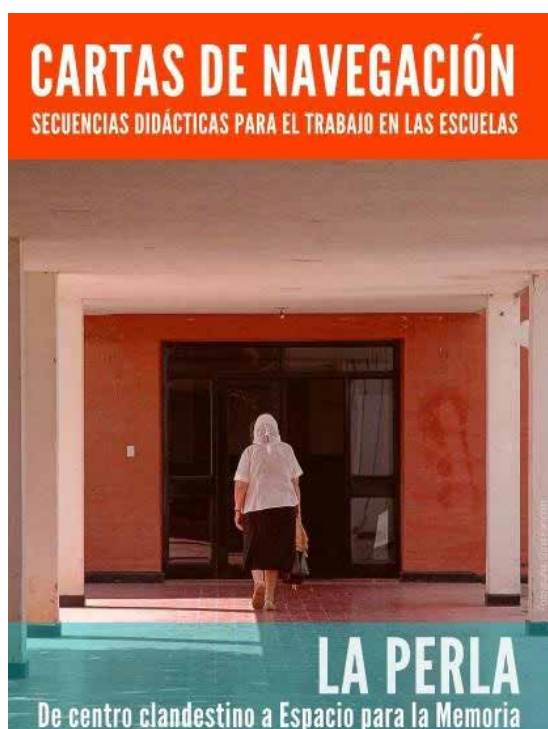


Sitio: Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex centro clandestino de detención, tortura y exterminio "Olimpo"
<https://www.exccdolimpo.org.ar/> [Se encuentra caído debido al actual proceso de desfinanciamiento y despidos de trabajadores de los sitios de memoria iniciado en enero de 2025 por parte de las autoridades nacionales]

Propuesta: *Memoria Educación y Derechos Humanos* (2020)

Autoría: Lorena Lasa, Cecilia Goldberg y María Eugenia Mendizábal, Natalia Rizzo (contenidos) y Maryline Joncque (diseño).

Enlace a la propuesta completa:
https://drive.google.com/file/d/1rb9l2dqRcYr-RMA-G26YGg_wtmPEFM5o/view?usp=sharing

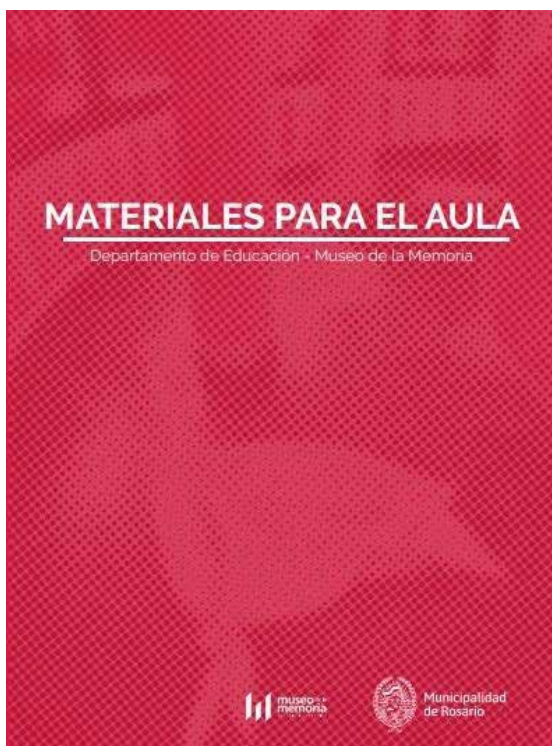


Sitio: Espacio para la Memoria y la Promoción de Derechos Humanos "La Perla"
<https://apm.gov.ar/em/comisi%C3%B3n-provincial-de-la-memoria>

Propuesta: *La Perla: De centro clandestino a Espacio para la Memoria* (s/f)

Autoría: Archivo Provincial de la Memoria, por el Espacio para la Memoria y la Promoción de Derechos Humanos "La Perla".

Enlace a la propuesta completa:
https://apm.gov.ar/sites/default/files/carta_de_navegacion_perla2_0.pdf



Sitio: Museo de la Memoria de Rosario
<https://www.museodelamemoria.gob.ar/>

Propuesta: *Materiales para el aula* (s/f)

Autoría: Departamento de Educación del Museo de la Memoria de Rosario.

Enlace a la propuesta completa:
https://www.museodelamemoria.gob.ar/uploadsarchivos/materiales_para_el_aula_kd.pdf

Propuestas pedagógicas de museos virtuales de América Latina



Sitio: Museo virtual MEVES, Memoria y Verdad sobre el Stronismo (Paraguay)
<http://www.meves.org.py/>
 [El sitio está caído por desactualización tecnológica]

Propuesta: *Dignidad, derechos humanos y democracia* (2011)

Autoría: Macarena Jiménez Granda (responsable de contenido), Karina Pallerós (diseño de tapa y diagramación), Susana Amarilla (ilustraciones).

Enlace a la propuesta completa:
<https://drive.google.com/file/d/1zrr7B5lvVsh2kHjvRJHaAAxf136VqR6I/view>



Sitio: Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social - LUM (Perú).
<https://visitavirtual.cultura.pe/recorrido/LUM>

Propuesta: *Cartilla de actividades: carta a los familiares* (s/f)

Autoría: desconocida.

Enlace a la propuesta completa:
https://lum.cultura.pe/sites/default/files/publicaciones/PDF/activedu_03cartafam.pdf



Sitio: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (Chile)
<https://mmdh.cl/>

Propuesta: *Mi objeto migrante* (2019)

Autoría: Alejandra Bravo Santibáñez, Pamela Ipinza, Gabriel Marín Figueroa

Enlace a la propuesta completa:
<https://educamemoria.museodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2021/11/miobjetomigrante.pdf>



Sitio: Museo Casa de la Memoria (Medellín, Colombia)
<https://www.museocasadelamemoria.gov.co/>

Propuesta: *Manual de Mediación. Exposición: Medellín. Memorias de violencia y resistencia* (2014)

Autoría: Ana María Muñoz y Víctor Hugo Jiménez

Enlace a la propuesta completa: <https://drive.google.com/file/d/1T2bTcRlONq4GaykdjdgsgSCcLlSUnwtH/view?usp=sharing>



Sitio: Memórias da Ditadura (Brasil)
<https://memoriasdaditadura.org.br/>

Propuesta: *Secuencia didáctica, movimiento estudantil* (s/f)

Autoría: desconocida.

Enlace a la propuesta completa:
<https://memoriasdaditadura.org.br/aula/movimento-estudantil-em-imagens/>