



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: *Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015).*

AUTORA: María Celeste Adamoli

DIRECTORA: Inés Dussel

CO DIRECTOR: Emmanuel Kahan

FECHA: octubre 2020

Resumen

Esta tesis se propone indagar una serie de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación entre los años 2005 y 2015, con el objeto de reflexionar acerca de los procesos de construcción de memoria desde el Estado y las características de la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones, a través de estas publicaciones. Estos materiales educativos ofrecen una perspectiva particular para comprender cómo fue el desarrollo de las políticas públicas de educación y de memoria que se inscribieron en un marco más amplio de políticas de construcción de la memoria colectiva y de políticas educativas en Argentina durante el periodo seleccionado.

El trabajo toma como punto de partida la idea de que estas publicaciones materializan una experiencia educativa, que permite observar el desarrollo de las políticas públicas de educación y de memoria, inscriptas en el contexto de otras políticas estatales de construcción de memorias colectivas y de políticas educativas en Argentina. Estos materiales educativos permiten, además, visibilizar algunas reflexiones y preocupaciones propias de la pedagogía de la memoria, entendida como la experiencia de un “campo cruzado” por al menos dos campos: el de la memoria y el de la pedagogía. Un espacio de pensamiento, reflexión, acción y producción en construcción, con características singulares en la enseñanza de pasados complejos y dolorosos marcados por el horror.

Palabras clave: memoria, pedagogía de la memoria, transmisión, enseñanza del pasado reciente, políticas de educación y memoria, Estado.

Abstract

This thesis proposes to investigate a series of educational materials produced by the Education and Memory Program of the National Ministry of Education between 2005 and 2015, in order to ponder on the processes of memory construction from the Government and the characteristics of the transmission of the recent past to the new generations through these publications. These educational resources offer a distinct perspective to understand the development of public education and memory policies in the broader framework of policies for the construction of collective memory and educational policies in Argentina during the selected period.

The work takes as its starting point the idea that these publications materialize an educational experience, which allows to observe the development of public policies on education and memory, inscribed in the context of other government policies for the construction of collective memories and educational policies in Argentina. At the same time, these educational resources make visible some reflections and concerns inherent to the pedagogy of memory, understood as a “crossed field” experience, traversed by at least two fields: memory and pedagogy. A field for thought, reflection, action, and production under construction, with unique characteristics in the teaching of complex and painful pasts marked by horror.

Keywords: memory, pedagogy of memory, transmission, teaching of the recent past, education and memory policies, Government.

*A mi papá, Oscar Ángel Adamoli y a los 30.000 desaparecidos
A mi hijo, Dante Gaspar Fernández y a las nuevas generaciones*

Agradecimientos

Esta tesis fue escrita en distintas temporalidades, en algunos momentos con ideas sueltas en mi cabeza que finalmente logré sistematizar en estas páginas y eso sólo fue posible gracias a otros y otras que me acompañaron en este camino.

Mi preocupación por la transmisión del pasado reciente surgió en los años 90 cuando, como parte de mi militancia en la agrupación HIJOS (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio), participé de la comisión “Escuelas/ Educación”. Una comisión pequeña, en relación a otras que le daban organización a la agrupación en sus orígenes y en tiempos de impunidad y “escraches”. Desde allí comenzamos a pesar con un grupo de compañeras y compañeros cómo acompañar algunas invitaciones que recibíamos de escuelas para dar testimonio en primera persona de cada una de nuestras historias y de contar qué era HIJOS. Allí comenzamos a esbozar algunas primeras preguntas sobre qué y cómo transmitir a las nuevas generaciones lo ocurrido durante la dictadura. A ellos y ellas mi primer agradecimiento, porque fue mi primera experiencia de militancia, de proyecto colectivo, pero también de comprensión y hermandad de un dolor por la ausencia de nuestros/as viejos/as que nos acompañará por toda la vida. A mi amiga y hermana, Caro, en particular, que desde ese entonces sabe de mi obstinación por la memoria y la enseñanza.

Agradezco fundamentalmente a mis compañeros y compañeras del Programa Educación y Memoria de todos los años del Programa, que me ayudaron a pensar y a producir colectivamente y con quienes, estoy convencida, logramos dejar una huella en las escuelas argentinas. Les agradezco la confianza y la generosidad humana, pero también intelectual de cada uno/a de ellos/as. Quiero agradecer especialmente a Javier Trimboli y Roberto Pittaluga, que en los primeros años del Programa fueron quienes imprimieron un modo de abordar el pasado y de abrir el diálogo en todo el territorio nacional. Un agradecimiento especial a mi amiga y compañera Cecilia Flachslan, experta en la pregunta y la provocación a pensar cosas nuevas, coordinadora editorial de la mayoría de las publicaciones elaboradas por el Programa, enorme y generosa en su profesión de “profesora”, como a ella le gusta definirse. A mi amigo Pablo Luzuriaga por recorrer juntos el primer camino, por la escucha y la capacidad de trabajo colectivo. A mis amigas y compañeras entrañables Violeta Rosemberg y Daiana Gershfeld, que fueron claves para el Programa en aquellos años, y que me acompañaron con sus lecturas atentas y palabras de aliento para finalizar este trabajo. A los y las queridos/as Matías Farías, Cristina Gomez Giusto, Cecilia Sleiman, Santiago Cueto Rúa,

Nicolás Arata y Federico Lorenz por lo compartido en el Programa, pero sobre todo por impulsarme e insistir que debía hacer esta tesis. Gracias. A los “uruguayos” de la oficina que hicieron el aguante cotidiano en tiempos difíciles, en los que, en parte, esta tesis logró concretarse: Ignacio Amoroso y Pablo Guerra.

A las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación que desde el comienzo del Programa y del desarrollo de esta política fueron claves. Gracias Alejandra Birgin, por la primera escucha, por su imaginación y capacidad política pedagógica de armar un equipo como el de *A 30 años del golpe* y poner en marcha una política con las características que tuvo esta propuesta. Al gran maestro Alberto Sileoni, quien, desde su lugar de Secretario de Educación primero, y luego como Ministro de Educación, confió en el Programa y acompañó de cerca cada una de las acciones llevadas adelante con enorme compromiso, conocimiento y profundidad, enseñándonos con palabras y gestos el valor del Estado y de la memoria colectiva en cada acto educativo. A Jaime Perczyk, Mara Brawer y Gabriel Brener, que desde sus lugares de responsabilidad asumieron el compromiso y la conducción política de este proyecto de manera implacable.

A los referentes de la Red de Educación y Memoria de los ministerios provinciales, sin quienes la calidad y la forma que adquirió la política educativa hubiera sido otra. Estos compañeros/as nos iluminaron y se sumaron a pensar juntos/as los desafíos que teníamos en común. A Mónica Katz, Miriam Soto y Ulises Rojas, quienes fueron entrevistados para esta tesis. A la Red Latinoamericana de la Enseñanza del Holocausto y otros genocidios en América Latina de UNESCO, especialmente a Karel Fracapane, que desde su trabajo en el Memorial de la Shoá en París, valoró la política educativa y la producción de materiales en Argentina.

A los “emprendedores de la memoria” (Jelin, 1996) que trabajaron con el Programa en distintos momentos, compartiendo inquietudes, desafíos y estrategias para la transmisión de pasados complejos y dolorosos. En especial a Irene Strauss de Abuelas de Plaza de Mayo, con quien muchas veces pensamos codo a codo sobre la transmisión de la pedagogía de la memoria.

A Graciela Jinich, quien fue una maestra y guía en el camino de la transmisión de la Shoá, el recorrido de sus sitios, memoriales y museos como espacios pedagógicos por excelencia, que permitieron construir lazos afectivos y profesionales con Daniel Rafecas, Verónica Kovacic y Julieta Puppo, entre otros/as.

A Florencia Noya por el apoyo y la insistencia para terminar esta tesis, Marisa Massone por acercarme algunas lecturas claves para pensar los materiales educativos y a Guillermo Levy

por el relevamiento que realizamos desde el Ministerio de Educación con la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, que fue un insumo también para esta tesis. A mi amiga María Aleu por algunos diálogos entrecortados que siempre me ayudaron a pensar la transmisión. A mi querida Rita Cucci que desde Santiago del Estero, me leyó y devolvió palabras de reconocimiento y aliento.

A Inés Dussel, a quien admiro profundamente por aceptar con tanta generosidad dirigir esta tesis en dos momentos distintos, pero en esta oportunidad con éxito, con amorosidad y con la capacidad de señalar, escuchar y sobre todo ayudarme a (re) pensar.

A Emmanuel Kahan, compañero del Programa y amigo, que fue pieza clave para terminar esta tesis cuando aceptó el reto de ser el co-director y acompañarme con sus cuidadosas lecturas, diálogos con idas y vueltas, discusiones y angustias que lograron transformarse con mucho esfuerzo en productividad.

A las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo por ser las “madres de la democracia” en Argentina y por su ejemplo de lucha incansable por la Memoria, la Verdad y la Justicia.

A mi abuela Mary, que también fue Madre de Plaza de Mayo en sus inicios y estoy segura le hubiera dado enorme orgullo que terminara esta tesis.

A Ana María que me prestó el diván y me acompañó en el proceso de comprender que el único modo de concretar esta tesis era caminarla. A mis redes afectivas y contenedoras, especialmente a mi ahijada Camila, mis amigas Sonia y Paula. A mi prima Ana y mi tía Isabel.

A mi mamá, Paula Briuolo, quien fue la primera transmisora del pasado reciente en mi vida, mi apoyo, contención, ejemplo de docencia y muchas cosas más. A Marce, y a mi hermano Guido.

A mi compañero, Martín, por comprender la importancia que tenía para mí esta tesis, por entender y acompañar en tiempo presente la necesidad de enhebrar estas palabras en la materialidad de esta tesis. A Dante por bancarse mis ausencias y darme fuerzas para siempre seguir adelante.

¡A todos ellos y ellas gracias!

María Celeste Adamoli, octubre 2020

ÍNDICE

Introducción	10
---------------------------	----

Capítulo I

1. Coordinadas teóricas y metodológicas para un abordaje desde la pedagogía de la memoria	18
--	----

1.1 La memoria como campo: estado de la cuestión.....	18
---	----

1.2 La pedagogía de la memoria como marco teórico.....	24
--	----

1.2.1 El dilema de la representación.....	30
---	----

1.2.2 Las características de la transmisión intergeneracional y sus relaciones con el tiempo y el espacio de las nuevas generaciones.....	33
---	----

1.2.3 El problema de la inscripción de la memoria en el formato escolar.....	36
--	----

1.3 Consideraciones metodológicas.....	39
--	----

Capítulo II

1. Políticas de memoria en Argentina: la construcción de la memoria colectiva y su correlato con las políticas educativas	44
--	----

2.1 Puentes entre escuela y memoria.....	44
--	----

2.2 El retorno de la democracia y la imposibilidad de nombrar en las aulas: “ambigüedades y contradicciones” (1983-1989).....	49
---	----

2.3 Tiempos de impunidad: la memoria con “estatus propio” que ingresa en la escuela (1989-2003).....	54
--	----

2.4 Nombrar el terrorismo de Estado: Educación y Memoria como política de Estado (2003-2015).....	62
---	----

Capítulo III

1. El Programa Educación y Memoria entre 2005 y 2015. El desafío de producir materiales educativos	73
---	----

3.1 Genealogía de una política educativa para la transmisión del pasado reciente en las aulas.....	73
3.2 La organización de la política: ejes y líneas de acción.....	83
3.3 El desafío de producir materiales educativos. El recorte para el análisis.....	89

Capítulo IV

1. La transmisión del pasado reciente a través de los materiales educativos del Programa Educación y Memoria (2005-2015). Análisis de las publicaciones seleccionadas: contextos de producción, objetivos y destinatarios. Contenidos, formas y diálogos propuestos.....	102
4.1 Una invitación inicial para convocar la memoria en las escuelas: <i>Treinta ejercicios de memoria</i>	102
4.2 Algunos “pisos” y puntos de partida para la enseñanza del terrorismo de Estado en Argentina: <i>Pensar la dictadura</i>	117
4.3 Memorias en presente, memorias de la dictadura en democracia: <i>Pensar la democracia</i>	130
4.4 Memorias en las escuelas: <i>Treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas</i>	140
4.5 Algunos datos para pensar los diálogos de la transmisión.....	145
A modo de conclusión.....	149
Bibliografía.....	155
Anexos.....	171

La memoria se vincula a la voluntad. Sin ella, sin la voluntad de transmisión, es decir, la voluntad de trasladar ciertos recuerdos a través del tiempo, la memoria cesa.
(Schmucler, 2000, p. 5)

Introducción

Esta tesis se propone indagar los procesos de producción de una serie de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación entre los años 2005 y 2015, con el objeto de reflexionar acerca de los procesos de construcción de memoria desde el Estado y las características de la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones, a través de estas publicaciones.

Estos materiales educativos ofrecen una perspectiva particular para comprender cómo fue el desarrollo de las políticas públicas de educación y de memoria que se inscribieron en un marco más amplio de políticas de construcción de la memoria colectiva y de políticas educativas en Argentina durante el periodo seleccionado.

Entre los años 2005 y 2015, el Ministerio de Educación de la Nación desarrolló una política de Educación y Memoria, que llevó adelante el Programa Educación y Memoria. Entre sus principales líneas de acción tuvo la elaboración de materiales educativos.¹ Esta tesis observa, a partir de una selección de estos materiales, los procesos de producción y la materialidad que adquirieron estas publicaciones para pensar las particularidades de la transmisión de la memoria en la escuela como política de Estado.

El punto de partida sostiene la hipótesis de que estas publicaciones materializan una experiencia educativa, que permite observar el desarrollo de las políticas públicas de educación y de memoria, inscriptas en el contexto de otras políticas estatales de construcción

¹ Entre 2005 y 2015 el Ministerio de Educación de la Nación realizó, a través del Programa Educación y Memoria, cantidad de materiales educativos para trabajar en las aulas de todo el país en los distintos niveles educativos, sobre temas de historia reciente. Estos materiales, (a los que me referiré indistintamente como materiales educativos y publicaciones) comprenden producciones en distintos formatos, fundamentalmente: libros, afiches y cuadernillos. Estos materiales, si bien son oficiales, no fueron de uso obligatorio, pero sí se encuentran enmarcados en los lineamientos curriculares nacionales. Se diseñaron con el objeto de acompañar a los/as docentes como parte del desarrollo de una política educativa de memoria. En el anexo 1 se incluye un listado con todos los materiales educativos producidos por el Programa en los años analizados, quedan por fuera de esta tesis, materiales exclusivamente digitales tales como recursos en el portal EDUC.AR <https://www.educ.ar/>, así como la elaboración de guiones para Canal Encuentro para la producción de materiales educativos audiovisuales.

de memorias colectivas y de políticas educativas en Argentina, durante el periodo 2005 - 2015.

Estos materiales educativos permiten, además, visibilizar algunas reflexiones y preocupaciones propias de la pedagogía de la memoria, entendida como la experiencia de un “campo cruzado” por al menos dos campos: el de la memoria y el de la pedagogía. Un espacio de pensamiento, reflexión, acción y producción en construcción, con características singulares en la enseñanza de pasados complejos y dolorosos marcados por el horror. En este caso puntual, en lo que refiere a la enseñanza del terrorismo de Estado en Argentina (1976 - 1983).

Asimismo, estas publicaciones se inscriben, desde una perspectiva disciplinar y de didácticas específicas, en la intersección de los problemas de la enseñanza de la Historia y de la Formación Ética y Ciudadana y, al mismo tiempo, en una perspectiva pedagógica que supone pensar en el currículum en un sentido amplio y en la idea de pedagogía de la memoria, como un modo específico de entender la transmisión del pasado argentino reciente.

El objetivo general de esta investigación fue analizar, a través de los materiales seleccionados, las propuestas educativas impulsadas por el Estado nacional para las escuelas secundarias e institutos de formación docente entre 2005 y 2015 y establecer diálogos con algunos de los debates instalados en el campo de la memoria y de la historia reciente. Lo que se propuso pensar fue cuáles fueron las preocupaciones pedagógicas que estuvieron presentes en la concepción del Programa Educación y Memoria, entendida como una agencia estatal dedicada a la educación, e indagar cómo fue el proceso de elaboración de los materiales.²

Los objetivos específicos fueron analizar las narrativas y representaciones acerca del pasado reciente que se encuentran en los materiales educativos y su relación con la pedagogía de la memoria. Asimismo, indagar los modos en los que en estas publicaciones, los sentidos del pasado se enlazaron con el presente y con un proyecto de futuro y cómo esto se relaciona con la enseñanza de los temas de memoria y los Derechos Humanos.

Para esto, dentro de la vasta producción del Programa, se seleccionaron cuatro materiales educativos que condensan algunos sentidos, representaciones y estrategias diferenciadas en torno al vínculo entre educación, pasado reciente, memoria y Derechos Humanos: dos

² Esta tesis bien podría ubicarse en los estudios de políticas públicas, no obstante, pone su foco en otros asuntos teniendo en cuenta este aspecto. Otra puerta de entrada posible para el análisis hubieran sido las prácticas escolares vinculadas a los usos de esos materiales. Sin embargo, la definición y el recorte propuesto está centrado en los sentidos de la producción de estos materiales educativos en lo que podríamos llamar la “cocina” y el resultado de estas publicaciones.

centrados en la enseñanza del terrorismo de Estado en Argentina (1976-1983) y dos que proponen pensar la democracia (1983-2015) e incluyen la memoria del terrorismo de Estado como uno de sus ejes centrales. Se trata de: *Treinta ejercicios de memoria* (2006); *Pensar la dictadura: el terrorismo de Estado en Argentina* (2010); *Pensar la democracia, treinta ejercicios para trabajar en el aula* (2013); *Pensar la democracia, treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas* (2015).³

Los materiales educativos pueden definirse, de acuerdo a Massone y Andrade (2016), como aquellos que tienen

potencialidad como componentes sustantivos y presentes en la construcción de propuestas de enseñanza o secuencias didácticas, como soportes no neutros, que realizan una representación del mundo a enseñar, que condicionan y modulan la enseñanza, que seducen y emocionan a niños y jóvenes estudiantes y a adultos docentes, siendo clave el papel de éstos últimos “dándoles vida”, seleccionando, usando, recomendando, recreando y produciendo nuevos materiales. (Massone y Andrade, 2016, p. 2)

Para el análisis de las publicaciones seleccionadas fue preciso detenerse en la reflexión sobre cómo se transitó el proceso de producción de estos materiales que tuvieron que reunir ciertos requisitos propios del género “texto escolar” como, por ejemplo, ser sintéticos, precisos y vincularse a contenidos específicos del currículum. Y, al mismo tiempo, se propusieron presentarse abiertos a la interpelación de los/as docentes, destinatarios/as de las prácticas pedagógicas propuestas. En este sentido, se propone dar cuenta de cómo una política pensada desde el Estado se construyó a partir de un diálogo sostenido con estudiantes, docentes, especialistas y organismos de la sociedad civil para hacer del terrorismo de Estado no sólo un acontecimiento histórico a enseñar, sino un proceso de aprendizaje que interpela directamente la experiencia de los sujetos en su presente (Legarralde y Brugaletta, 2017).

Las publicaciones seleccionadas, definidas como materiales educativos, pueden considerarse como mediaciones o vehículos culturales para pensar la transmisión en la escuela y la

³ Un primer acercamiento y reflexión acerca de estas cuatro publicaciones seleccionadas, fue realizado en el VI Coloquio Latinoamericano de Educación en Derechos Humanos “Educación y Derechos Humanos en América Latina. Construyendo perspectivas y trayectorias” en la Universidad de Lanús, posteriormente en el VIII Seminario Internacional Políticas de la Memoria del Centro Cultural Haroldo Conti (ambas en septiembre de 2015). En estas presentaciones se plantearon, de manera preliminar, algunos interrogantes sobre estos materiales educativos. Las primeras preguntas para abordarlo fueron: quién/quienes enunciaba/n; qué y cómo lo enunciaba/n; cómo se representaba (en la definición de tapa). Luego en el 2016, producto de una reflexión colectiva, que siempre caracterizó al equipo, se publicó un artículo sobre el Programa y el desarrollo de la política que incluyó un apartado con algunas reflexiones sobre el tema: “Educación y Memoria. La historia de una política pública” (Adamoli, Farias y Flachsland, 2016).

concepción de currículum de la que parten. Esto nos acerca, a su vez, al abordaje de la relación entre

conocimiento científico y conocimiento escolar: la naturaleza de este vínculo no es lineal, ni sistemática, ni constituye una mera traducción. Se trata más bien de una especie de madeja que conecta dos universos cuya elucidación tiende a resultar tan complicada como el ovillo en sí. Quizás por eso sea tan atractivo a la investigación educativa, histórica y sociológica: porque no existe un concepto que la explique de una vez y para siempre. (Coria, 2006, p. 248)

Esta relación entre conocimiento científico y escolar, en el caso de los materiales educativos seleccionados, es la que conecta el campo de la memoria y el de la pedagogía de la memoria, con las prácticas educativas de la transmisión del pasado reciente, en una intersección que como plantea Coria (2006) no es lineal, ni constituye una simple traducción. Se trata de la materialización de este vínculo en objetos culturales que funcionan como corpus empírico para la investigación.

En particular, la elaboración y producción de materiales educativos para acompañar la transmisión del pasado reciente en las aulas supone una serie de dificultades propias de la enseñanza de temas vinculados a experiencias límite de la humanidad que los distinguen de otro tipo de contenido escolar y que se vinculan con el campo de la memoria.

La transmisión de la memoria del trauma histórico comparte los dilemas de toda transmisión cultural y de toda acción pedagógica, sus paradojas éticas y encrucijadas políticas, pero tiene características que la distinguen de otras transmisiones. En ella, el dolor humano es el eje central que la define. (Dussel, 2007, p. 67)

En el abordaje y análisis de los materiales educativos seleccionados se describe el contexto de producción en el que fueron realizados, los/as destinatarios/as para los que fueron pensados y el marco de políticas educativas en el que se desarrollaron. Además, se da cuenta de cuáles fueron sus contenidos específicos, los temas que abordan, pero sobre todo, sus dilemas, problemas o preguntas pedagógicas. Asimismo, se busca comprender cuál fue la relación que tuvieron con la normativa educativa, es decir, con las leyes y los diseños curriculares sobre los que se construyeron.

Se busca comprender una política pública educativa de memoria que parte de una afirmación empírica contrastada: el daño causado por la dictadura es irreparable y es objeto de transmisión a las nuevas generaciones.

Nada puede reparar lo sucedido en la esfera individual, social o institucional, porque lo sucedido ha dejado marca y señal por siempre más en cualquiera de los niveles de la sociedad. La afirmación de irreparabilidad, además de ser un dato empírico procedente de distintas

disciplinas, constituye un fundamento ético, las consecuencias del cual Primo Levi expresó con extrema claridad. Y la principal de ellas es que frente a lo irreparable el perdón carece de sentido. No lo tiene ni la demanda de perdón por parte del Estado, ni la concesión que pueda hacer la sociedad afectada. No hay nada que perdonar ni nada que vengar. El daño causado por la dictadura de un Estado que hizo de la violencia su primer valor y su práctica permanente, ha tenido unas consecuencias y un legado sencillamente imperdonables, tan sólo puede ser explicado, reconocido y asumido. Y asumir significa establecer una política pública de memoria que garantice a los ciudadanos reconocer el patrimonio democrático que históricamente han generado, y acceder al mismo con garantías. (Vinyes, 2009, p. 59)

Asimismo, a partir de los materiales seleccionados, se indaga sobre sus formas: ¿qué modos de la representación del pasado reciente optaron?, ¿qué narrativas sobre el pasado incluyeron? Por último, se analizan los diálogos que propusieron: ¿qué preguntas y propuestas impulsaron?, ¿cómo se relacionan los sentidos sobre el pasado con las experiencias de los/as jóvenes en el presente y con la expectativa de futuro?, ¿qué espacio dejan para la elaboración propia de las nuevas generaciones sobre el pasado?, ¿qué lugar ocupan las dinámicas locales de memoria, olvido y silencio?

Si bien la transmisión del pasado reciente y los temas de memoria en Argentina son un tema recurrente en diversas investigaciones, esta tesis recupera un estado de la cuestión y busca contribuir en ciertos aspectos menos abordados en el cruce entre la pedagogía de la memoria, el Estado, las políticas públicas y la producción de materiales educativos.

Para ello, en esta introducción se presenta el tema de investigación, los objetivos planteados y se hace una referencia particular al lugar de la primera persona en este escrito. A continuación, en el primer capítulo, se presentan las coordenadas para el abordaje del tema a investigar desde una pedagogía de la memoria. Para ello se ubica la memoria como campo y se realiza un estado de la cuestión. Posteriormente se sitúa la pedagogía de la memoria como marco teórico y se precisan las consideraciones metodológicas con las que se desarrolló esta tesis.

En el segundo capítulo, se ubican las publicaciones en un contexto específico vinculado a las políticas de memoria y su correlato con las políticas educativas. Para ello se realiza un recorrido sobre cómo fue la construcción de la memoria en Argentina desde el retorno de la democracia hasta el período en el que se produjeron las mismas (1983-2015), haciendo foco en lo sucedido en el ámbito educativo como un modo de contextualizar el problema a investigar. En el tercer capítulo, se realiza una genealogía del Programa Educación y Memoria que permite situar y comprender la producción de los materiales educativos inmersos en el despliegue de una política educativa específica. En el cuarto capítulo, se desarrolla un análisis particular de cada una de las publicaciones seleccionadas, y finalmente

se esbozan algunas conclusiones, palabras finales y nuevas preguntas para contribuir a seguir pensando y construyendo una pedagogía de la memoria.

Acerca de la primera persona y su conjugación en singular y en plural

El lugar de la primera persona en esta tesis merece ser explicitado. La escritura planteada desde esta condición se sostiene en la particular relación entre sujeto-objeto, por la cercanía e involucramiento entre la investigadora y su objeto de estudio.⁴

Se trata de una primera persona que se conjuga sobre todo en plural, pero que tiene un punto de partida singular. En el plano individual, atravesada por la propia identidad y subjetividad con la que carga todo investigador/a, pero que en este caso se relaciona con las propias marcas o preguntas que aparecen tempranamente por comprender qué, cómo y por qué ocurrió el terrorismo de Estado en la Argentina entre 1976 y 1983 y por qué vale la pena transmitirlo.

Los HIJOS en Argentina (...) tuvieron una experiencia directa del terrorismo de Estado, que involucró a los padres y también a ellos, padeciendo de uno u otro modo el accionar de la dictadura: el secuestro de los padres delante de los niños, el allanamiento de la casa, la infancia clandestina y las mudanzas de casas, la visita a los padres en la cárcel, el nacimiento en cautiverio, la apropiación por parte de los represores, el abandono en Casa Cuna o la entrega a diversas familias, el exilio, las guarderías etc. (...) En este itinerario desde la herida hasta la reparación, la figura de los progenitores deja de ser un fantasma que acecha al hijo para convertirse en un ancestro reconocible al que pueda enterrarse y que pueda convertirse en un punto de partida para la ‘acción responsable’, que adviene como instancia superadora del trauma, habilitando la asunción de una praxis política. La imagen de la resurrección de los progenitores de la metáfora más significativa es dar cuenta de la militancia de los HIJOS a partir del legado paterno o materno. (Basile, 2019, p. 43)

Me refiero a la desaparición de mi padre en 1976, cuando mi mamá estaba embarazada de mí, a nuestro exilio posterior en México hasta el retorno a la Argentina en 1984, a una experiencia educativa marcada por el silencio, la omisión de lo ocurrido y a una subjetividad atravesada por esta historia. Basile (2019) se pregunta si es posible hablar de “posmemoria” o de “segunda generación de víctimas” para la generación de los/as HIJOS, y responde que a diferencia del Holocausto hay algunas cuestiones atravesadas generacionalmente, que le dan una impronta diferente. Me interesa recuperar la idea de “itinerario desde la herida hasta la reparación”, en el sentido de que mi trabajo en el Programa Educación y Memoria y la preocupación por el abordaje de la transmisión de un pasado colectivo y doloroso ha sido en cierto punto reparador. Y si bien, durante los años en los que ubico esta investigación, tomé

⁴ Entre 2005 y 2015 integré el equipo del Programa Educación y Memoria: fui parte de su creación, de un equipo de coordinación y luego estuve a cargo de la coordinación entre 2010 y 2015.

la decisión de no anteponer la primera persona en mi trabajo en el Programa, sentí la necesidad de hacerlo en esta tesis como un modo de explicitar una identidad y un lugar de enunciación, no con la intención de relatar una experiencia personal, sino de explicitar una experiencia biográfica, pensada de manera colectiva con otros y otras.

Siguiendo a Leonor Arfuch,

Si bien la inmersión creciente en la (propia) subjetividad es sin duda un signo de época, adquiere otras connotaciones cuando esa expresión subjetiva se articula de modo elíptico o declarado, y hasta militante, al horizonte problemático de lo colectivo. Una articulación no siempre nítida, que ronda, como inquietud teórica, toda evocación de 'lo colectivo' -la memoria, el imaginario, las representaciones, las identidades-. (Arfuch, 2013, p. 14)

En este sentido, considero relevante cómo mi propia biografía se inscribe en esta tesis con este horizonte -aunque problemático- de lo colectivo y es por eso que la escritura se conjuga también en plural.

La primera persona del plural obedece a una reflexión e investigación que por supuesto es propia en términos de lo que un trabajo de estas características requiere, pero que tiene implicancias directas de un trabajo y pensamiento colectivo que comenzó a gestarse en el año 2005 con la creación del Programa Educación y Memoria, que fue adquiriendo diferentes formas hasta el 2015 y que puede sistematizar y analizar cinco años después en este trabajo. Se propone pensar desde la propia experiencia, pero no desde el mero testimonio, sino como un modo de atravesar una investigación que se nutre de un sentido marcado por esta condición.

En distintos tramos de esta tesis se hace referencia a textos de reflexión colectiva de diferentes integrantes del Programa que fuimos invitados/as o decidimos realizar una reflexión sobre la propia experiencia del Programa, de los materiales educativos elaborados o de las temáticas abordadas en revistas o publicaciones académicas.⁵ También puede observarse el tono coral que adquiere en algunos fragmentos, a partir de la incorporación de entrevistas como parte sustantiva para el análisis aquí propuesto, que incluye voces de funcionarios claves, integrantes del equipo y referentes provinciales.

⁵Algunas de las publicaciones con estas características son: Adamoli, Farias y Flachsland (2016); Adamoli y Kahan (2017); Farias, Flachsland y Rosemberg (2012); Adamoli y Flachsland (2010); Birgin y Trimboli (2007). Además, se incluyen fragmentos de la reflexión colectiva que se realizó en el marco de la colección: *Contar pedagogías: Experiencias de política pública Entre el pasado y el futuro, hacia un mapa nacional de la memoria*. Escrito por Adamoli, Flachsland, Rosemberg y Trimboli como parte de un proyecto de sistematización de experiencias de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa a cargo de Alejandra Birgin MECyT (2007).

Tomar distancia y volver a mirar estas publicaciones desde el lugar de investigadora, fue un ejercicio a conciencia que demandó algunas idas y vueltas propias de la investigación social y del campo de la memoria, donde las experiencias individuales se enhebran con lo colectivo para construir sentidos compartidos.

Es posible comprender, el análisis crítico social y cultural como una forma particular de problematización de nuestras experiencias y que, por lo tanto, incorpora una doble dimensión cognoscitiva, vinculada con una perspectiva ontológica que considera a sus objetos de estudio y a los sujetos que los indagan en su correlativa constitución histórica; y una dimensión ética vinculada con el reconocimiento de nuestras prácticas intelectuales como una interrogación de nuestros propios límites históricos y, por lo tanto, como un trabajo de pensamiento indefectiblemente comprometido con el horizonte de su tiempo. (Cerruti, 2012, p. 401)

Se trata del análisis de una experiencia que busca ubicar al objeto de estudio en relación directa con los/as sujetos/as que participaron de la construcción histórica y social y que parte de explicitar el reconocimiento de la primera persona.

Capítulo I: Coordenadas teóricas y metodológicas para un abordaje desde la pedagogía de la memoria

En este primer capítulo se establecen algunas coordenadas teóricas y metodológicas para el abordaje del tema a investigar desde la pedagogía de la memoria. Para esto se parte de situar a la memoria como campo y se desarrolla un estado de la cuestión.

Luego se aborda la pedagogía de la memoria como marco teórico y se enumeran algunas de sus dimensiones: el dilema de la representación; las características de la transmisión intergeneracional y sus relaciones con el tiempo y el espacio de las nuevas generaciones y el problema de la inscripción de la memoria en el formato escolar.

Por último, se expondrán las consideraciones metodológicas que se tuvieron en cuenta a fin de cumplir con los objetivos planteados.

1.1 La memoria como campo: estado de la cuestión

Si bien la enseñanza del pasado reciente y los temas de memoria en Argentina son un tema presente en numerosas investigaciones y trabajos académicos, al momento de definir y proponer el recorte y el objetivo de análisis para esta tesis, fue posible comprobar algunas áreas de vacancia o zonas menos exploradas: por un lado, en relación con la producción de trabajos que abordaran específicamente la idea de pedagogía de la memoria en estos términos⁶ y por otro en relación al foco en la producción de materiales educativos estatales y políticas de memoria.

No obstante, es posible identificar numerosas producciones académicas con las que establecer diálogos y puntos de contacto con el objeto de estudio planteado. Estas producciones resultaron, más que un punto de partida, la posibilidad de formular interrogantes que permitieron enriquecer el análisis y el esbozo de algunas conclusiones preliminares que se insertan en el campo de la memoria y la pedagogía.

En este apartado se expondrán algunos de los núcleos centrales de los campos abordados en esta investigación y se profundizarán a continuación en el marco teórico construido para situar la concepción de la pedagogía de la memoria.

⁶ Si bien existen algunas investigaciones que podríamos enmarcar en el tema pedagogía de la memoria, son pocas las que la definen de este modo, nos detendremos en este punto más adelante. Como se ha señalado la pedagogía de la memoria es un espacio de pensamiento, reflexión, acción y producción con características singulares en la enseñanza de pasados complejos y dolorosos marcados por el horror. En el caso puntual de esta tesis, en lo que refiere a la enseñanza del terrorismo de Estado en Argentina (1976 -1983). Se trata de un campo atravesado por el recorrido teórico propio de la memoria, desde una mirada pedagógica que se pregunta qué, cómo y para qué enseñar.

Se parte de entender la memoria, o más bien las memorias,⁷ como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales. Al mismo tiempo, se propone reconocerlas como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los/as participantes en esas luchas, enmarcados/as en determinadas relaciones de poder. Se trata de historizar las memorias y reconocer que existen cambios históricos en los sentidos que se le otorgan al pasado, así como en relación al lugar asignado a las memorias en distintas sociedades, climas culturales y espacios de luchas políticas e ideológicas (Jelin, 2001). La memoria parece invadir el espacio público de las sociedades occidentales. Estamos ante la presencia de una importante proliferación de museos, conmemoraciones y otras manifestaciones culturales (Traverso, 2007). Las políticas de la memoria tienen que ver con la dimensión política de las memorias en juego en el recorte del pasado que se propone desde el presente, es decir, lo que se recuerda y lo que se olvida, y a su vez, cómo se lo recuerda, el modo en el que se lo hace (Oberti y Pittaluga, 2006).

Pensar entonces desde el concepto de memoria supone referirse a un proceso social complejo en el que se concentran historicidad, tiempo, espacio, sentidos, relaciones sociales, poder, subjetividad, prácticas sociales, conflicto y, a su vez, transformaciones, rupturas y permanencias. Ya desde la Antigüedad, para los filósofos griegos el acto de recordar era tema de controversia, al intentar dilucidar cómo un acontecimiento pasado sobrevivía a manera de huellas, de improntas, en los sujetos (Ricoeur, 2010). Sin embargo, es posible reconocer que es recién en las primeras décadas del siglo XX que se produce el escenario en el que se desarrollaron algunos de los primeros trabajos sobre la memoria colectiva. Es en este contexto que se inscribe el trabajo de Maurice Halbwachs (1925), quien propuso el concepto de memoria colectiva. “Se trata de un artificio social que se constituye y se reproduce en grupos delineados espaciotemporalmente, como la familia, los grupos religiosos y las clases sociales: el pensamiento social es básicamente una memoria” (Halbwachs, 2008, p. 4).

En este sentido, la memoria se convirtió en un objeto de reflexión teórica y en un campo específico de pensamiento que se nutre de diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales como la sociología, la psicología, la historiografía, la antropología y la filosofía. Y también

⁷ A lo largo de la tesis he optado por referirme mayoritariamente al concepto de memoria en singular, sin desconocer la complejidad de su condición. Se trata de definir la memoria, pero sobre todo “proponer pensar en procesos de construcción de memorias, de memorias en plural, y de disputas sociales acerca de las memorias, su legitimidad social y su pretensión de «verdad». (...) hay dos posibilidades de trabajar con esta categoría: como herramienta teórico-metodológica, a partir de conceptualizaciones desde distintas disciplinas y áreas de trabajo, y otra, como categoría social a la que se refieren (u omiten) los actores sociales, su uso (abuso, ausencia) social y político, y las conceptualizaciones y creencias del sentido común.” (Jelin, 2001, p. 17) Es decir que se reconoce su pluralidad por definición, pero se aborda como una categoría teórico metodológica.

de la pedagogía, sobre todo en el reconocimiento de que la enseñanza de pasados marcados por el horror, que han dejado huellas y heridas en las sociedades, constituyeron un nuevo problema de orden pedagógico que se pregunta qué sucede con la transmisión de estos pasados. Es posible afirmar que la pedagogía de la memoria constituye un (sub) campo específico en construcción, que comenzó a conformarse y delimitarse a partir de la experiencia del Holocausto y la reflexión posterior que suscitó acerca del sentido de los crímenes masivos cometidos por el nazismo desde la noción específica de memoria. Como señaló el historiador Enzo Traverso (2007), la centralidad de la memoria obedece “al declive de la experiencia transmitida” en un mundo que borra las tradiciones y fragmenta las existencias.

La idea de búsqueda del “sentido del pasado” resulta clave para comprender tanto la concepción de memoria, como la de pedagogía de la memoria. Paul Ricoeur (1999) afirmó que, aunque los hechos son imborrables y no es posible deshacerse de lo que se ha hecho, ni hacer que lo que ha sucedido no suceda, el sentido de lo que ocurrió no se encuentra fijado de una vez y para siempre (Ricoeur, 1999). Así, los significantes del pasado son interpretaciones y reinterpretaciones que se realizan desde el presente, en función de ciertas expectativas y proyectos de futuros.

El análisis de las luchas por la memoria parte de asumir que “las memorias son objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder” (Jelin, 2002, p. 2). Estos conflictos por la imposición del sentido se vinculan con los usos políticos del pasado y el análisis de las relaciones entre actores sociales que pugnan por legitimar ciertos sentidos. La memoria nunca es neutral y es siempre una construcción social en disputa. Cabe mencionar aquí algunos trabajos que se enfocaron en la historización de las memorias del pasado reciente en Argentina. Por ejemplo, el trabajo de Lvovich y Bisquert (2008) realiza una cronología y periodización que recorre los años siguientes a la última dictadura y pone el foco en el papel del Estado y los avances y retrocesos de los organismos de Derechos Humanos (ODH). Asimismo, resulta una referencia ineludible el trabajo: *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*, realizado por Elizabeth Jelin (2017), en el cual se analizan los procesos sociales y políticos involucrados en la construcción de las memorias del pasado reciente y se repasan los modos en los que distintos actores se fueron aliando, negociaron y se enfrentaron para imponer sus narrativas como hegemónicas.

Por otra parte, para poder delimitar el campo de la memoria, su lugar destacado y la centralidad creciente que ocupa,⁸ cabe mencionar la discusión abierta en torno al vínculo entre memoria e historia. Tal como señaló Traverso (2011), ambas comparten la preocupación por la elaboración del pasado y su relación se encuentra atravesada por debates e interpretaciones que, lejos de estar saldados, revitalizan el sentido y la preocupación por acontecimientos pasados y sus modos de abordaje. Esta discusión se torna interesante cuando se trata de pensar en la transmisión, la enseñanza y la idea de pedagogía de la memoria. Halbwachs (2004) definió la noción de memoria vinculada a lo concreto, lo vivido, lo sagrado y lo mágico y ubicó a la historia como el relato único, total y generalizador.

Pierre Nora (1984) propuso pensar esta relación como una oposición y delimitó algunas características para establecer las diferencias y los modos de funcionamiento específicos de cada una. Para Nora, la memoria se encuentra en transformación permanente, está abierta al recuerdo y a la amnesia, es vulnerable a las manipulaciones y, al mismo tiempo, tiene la capacidad de estar latente y de revitalizarse. La historia, por el contrario, es para este autor una operación intelectual que procura evitar transformaciones y pretende cierta rigurosidad y científicidad en los modos de elaborar el pasado.

Por su parte, Levin y Franco (2007) afirman que el debate entre historia y memoria se encuentra relativamente saldado, a partir de las posiciones que reconocen las especificidades de cada una y proponen una relación dialéctica y abierta de interacción mutua. En esta línea, se trata de pensar la relación entre historia y memoria como un diálogo que se retroalimenta entre ambos campos. Por ejemplo, Ricoeur (2003) sostiene que historia y memoria son dos formas de representación del pasado: la historia busca la veracidad, mientras que la memoria pretende fidelidad. Para este autor, es posible pensar un vínculo de influencia, interpelación y retroalimentación entre ambos. En este vínculo, la historia intenta ubicar la memoria enmarcada dentro de un relato general y global y la memoria busca la singularidad de la historia.

La historia basa su pretensión de veracidad en su función crítica sostenida en tres niveles: documental, explicativo e interpretativo. Los historiadores buscan pruebas documentales para

⁸ La centralidad y el lugar destacado de la memoria se ubican primeramente en Europa y en los Estados Unidos en la década del 80 cuando se activó una pulsión memorialista en relación al debate sobre el Holocausto y los aniversarios de los cuarenta y cincuenta años del Holocausto. “Sumado al debate de historiadores en 1986, la caída del Muro de Berlín en 1989 y la reunificación en 1990” (Huyssen, 2002, p. 15). Este autor se refiere a “el boom de la memoria”, los usos públicos, políticos y comerciales de ese memorialismo, y las relaciones entre esos datos construidos como problemas y señala que esa preocupación central por la memoria en la cultura y la política desde los años ochenta es un vuelco hacia el pasado que contrasta con la tendencia a privilegiar el futuro, tan característica de la modernidad. Se propone explicar los significados de ese deslizamiento del futuro-presente al pasado-presente, entendido como una búsqueda del "futuro perdido" (Huyssen, 2002).

reconstruir los hechos históricos explicando sus causas, motivos y razones para encadenarlos en la escritura historiográfica. En este caso, los testimonios, las fuentes orales, las memorias son sometidas a los resguardos metodológicos de los historiadores como cualquier otra fuente. La memoria, por su parte, se afana en recuperar celosamente las experiencias de los testigos, en las historias mínimas, próximas y vitales, en reconocer su carácter único e irremplazable. (González y Pagès, 2014, p. 280)

Asimismo, el historiador francés Marc Ferro (1995), en el contexto de su experiencia educativa en Argelia como profesor de Historia, propone pensar tres preguntas centrales para la transmisión de pasados: ¿qué historia enseñar?, ¿qué memorias recordar? y ¿cómo enseñarla? A través de estas preguntas da cuenta de las complejas y conflictivas relaciones entre historia y memoria en sus formas del recuerdo, amnesias, registros y, por supuesto, su relación con las identidades colectivas (Rocha Monsave, 2012).

Estas reflexiones resultan claves para el análisis de las políticas educativas de enseñanza de la historia reciente y la memoria:

La imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia. Sobre esta imagen, que para cada quien es un descubrimiento del mundo y del pasado de las sociedades, se incorporan de inmediato opiniones, ideas fugitivas o duraderas, como un amor..., al tiempo que permanecen, indelebles, las huellas de nuestras primeras curiosidades de nuestras primeras emociones. (Ferro, 1990, p. 9)

En este sentido, las políticas de memoria se han preguntado sobre las relaciones entre historia y memoria. Y han definido algunos contenidos claves para la transmisión de ese pasado complejo que ha dejado marcas en nuestra sociedad. Asimismo, se ha preguntado por las formas del recuerdo, retomando las preguntas de Ferro (1990).

En el caso de pasados tan violentos como el argentino, que resultaron en la destrucción de vidas humanas y la voluntad de borrar cualquier vestigio acerca de ellas (frente al ocultamiento de los cuerpos, no puede sorprender la destrucción sistemática de documentos), esta función no es sólo la de “poner en su lugar” a la memoria “adjudicándole verdad” La justicia histórica puede exceder los homenajes póstumos ya que el historiador, desde el punto de vista activo y abierto que implican estos razonamientos, desempeña un papel central en la construcción de la sociedad: “la tradición tratada como un depósito muerto participa de la misma compulsión de repetición que la memoria traumática. Al reanimar, mediante la historia, las promesas incumplidas, e incluso, impedidas y reprimidas por el curso posterior de los acontecimientos, un pueblo, una nación o una entidad cultural pueden acceder a una concepción abierta y viva de sus tradiciones. Esa capacidad no es poca cosa. Consiste, por ejemplo, en mostrar cómo en las raíces de un presente aparentemente avasallador y deprimente, existió una sociedad, un pasado en el que el cambio fue un horizonte posible. (Lorenz, 2014, p. 70)

Así, el campo de la memoria se enlaza con el de la historia reciente, como un campo particular que se caracteriza por las renovaciones propias de la historiografía, que se abrió hacia ciertos enfoques y abordajes que proponen temas y modos de acercamiento como el trabajo con testimonios y fuentes orales, no siempre consideradas por la historia.

Por otra parte, cabe mencionar algunos de los antecedentes en las investigaciones y trabajos académicos acerca de los problemas de la transmisión del pasado reciente y los desafíos que se presentan en la enseñanza de los temas de memoria en la escuela. Dentro de ellos, tal como mencionamos más arriba, no es frecuente la utilización de la noción pedagogía de la memoria. Pero, sin embargo, hay algunos trabajos y autores/as que pueden ubicarse en esta línea. Por ejemplo, los trabajos de Inés Dussel (2001, 2006, 2007); el trabajo compilado por Sergio Guelerman *Memorias en el presente* (2001), en el que es posible encontrar algunos de los rasgos constitutivos de una pedagogía de la memoria como por ejemplo la idea de los límites de la representación y las narrativas complejas sobre un pasado violento y traumático; asimismo, algunos trabajos como los de Fernando Bárcena (2011) y Graciela Rubio Soto (2007, 2010, 2013) mencionan a la pedagogía de la memoria en estos términos. En esta misma línea, pero no con esta denominación, es posible situar algunas investigaciones que comprenden la enseñanza de la historia reciente y trabajan sobre: el currículum, las prácticas de la enseñanza y los libros de texto. Todos abordan de manera más o menos directa la preocupación acerca de la transmisión de pasados traumáticos como, por ejemplo, el de Martín Legarralde (2017) que se refiere a la transmisión escolar de memorias sobre la última dictadura militar y otros como Lorenz (2013); Carnovale (2010); Rosemberg y Kovacik (2010); Carretero y Borrelli (2008); De Amézola (1999, 2003, 2006); Jelin y Lorenz (2004).⁹ También podrían incluirse aquí algunas investigaciones y experiencias específicas que, en los últimos años, han abordado prácticas pedagógicas vinculadas a los sitios de memoria.¹⁰

⁹ Otros trabajos que abordan esta temática son los de Haedo, (2014); Siede (2013); Kauffman (2012); Southwell (2012); Born (2010); Kaufman (2006); Coria (2006); Carretero y González (2006); De Amézola (2006); De Amézola y Geoghegan (2006); Finocchio (2007); Alonso (2006); Oberti y Pittaluga (2006). Otros trabajos que se refieren a los modos de acercamiento al pasado en la escuela, son aquellos que se refieren a las efemérides escolares que trabajan sobre la incorporación de las fechas vinculadas al pasado reciente en los calendarios escolares como los de: Arata (2014); Adamoli y Flachslund, (2010); De Amézola (2009, 2006); Pappier y Morras (2008); Lorenz (2004, 2002); Higuera Rubio (2010); Jelin (2002). También existe un grupo de investigaciones que son las que buscan pensar las prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente: González (2008, 2014 y 2018); De Amézola (2003, 2006 y 2008); Birgin y Trimboli (2007); entre otros.

¹⁰ Son ejemplo de esto los trabajos de: Urcullú (2020); Gómez Giusto (2019); Sota (2014); Saguas (2014); Sacavino (2014) y Minatti (2013). Si bien los sitios de memoria no son objeto de esta tesis, cabe destacar la incorporación del concepto de pedagogía de la memoria en las áreas educativas de los sitios de memoria que fueron creados en nuestro país a partir del año 2003. Resulta relevante para comprender el concepto de pedagogía de la memoria la dimensión vinculada a una praxis concreta.

Finalmente, otras investigaciones para destacar son aquellas que exhiben un recorrido cronológico en relación a la enseñanza del pasado reciente y las políticas educativas, con distintos objetivos y enfoques de acuerdo a cada uno de los estudios, pero que se refieren a los desafíos que implica su transmisión.¹¹ Dentro de estos estudios se inscribe esta tesis. Resulta particularmente relevante la tesis de Nadia Zysman *De la “subversión marxista” al “terrorismo de Estado”* (2015), que se encuentra centrada en el análisis de las políticas educativas y la disputa por el sentido en el ámbito educativo, analizando las transformaciones de las representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela secundaria argentina entre 1983 y 2009. Se trata de un trabajo exhaustivo sostenido en diseños curriculares, manuales escolares, entrevistas a docentes y actores claves de programas educativos.

Todos estos antecedentes brindan un marco contextual para analizar los materiales educativos producidos por el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación.

1.2 La pedagogía de la memoria como marco teórico

La educación ha estado relacionada históricamente con la idea de formar a las nuevas generaciones. En este sentido, se trata de incorporar a los nuevos a lo viejo, de transmitirles un conjunto de conocimientos, historias, costumbres y convicciones. De constituirnos, como sostiene Jacques Hassoun (1996) en “pasadores” de historia y de cultura. Son numerosos los autores, como Kant, Rousseau y Durkheim, los que han pensado alrededor del hombre y del papel de la educación estableciendo la “fabricación” del otro como uno de los puntos centrales de la pedagogía moderna. La educación aparece como un fenómeno humano, que es externo a lo divino y a lo dado naturalmente. Es el proceso mediante el cual los seres humanos salen de la naturaleza y entran en la cultura (Pineau, 2005). Así, situados sobre las ideas de la pedagogía moderna, podemos decir que la educación se vincula con la idea de construir sujetos, de modelarlos, instruirlos, homogeneizarlos. Primero la familia y después la escuela, ocuparon lugares privilegiados para el resguardo de los/as niños/as, y actuaron como mediadores para el encuentro de estos “cuerpos dóciles” con la cultura.

La educación funciona así como un proceso mediante el cual se incorpora a aquellos que por definición están desprotegidos, a los que Hannah Arendt (2003) llama “los nuevos” a la

¹¹ Algunas menciones específicas se encuentran en: Siede (2017); Legarralde (2017); Legarralde y Burgaleta (2017); Carretero (2007); Levin y Franco (2014); González (2018), Amezola (2006, 2008).

cultura. En este sentido, la diferencia generacional constituye un punto importante. Es mediante el reconocimiento de la responsabilidad de los adultos respecto del mundo y de su descendencia lo que habilita a la educación a partir de la transmisión de la historia y la cultura. Sin embargo, siguiendo a Dussel (2006) cabe aclarar que esta relación intergeneracional no posee una temporalidad simple, que va desde el pasado hacia el futuro, o que se da necesariamente desde los adultos a los jóvenes. La transmisión es un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos y deseos (Dussel, 2006).

La idea de “fabricación” de sujetos de la pedagogía moderna se encuentra en discusión. Autores como Phillippe Merieu (1998) diferencian la “formación” de la “fabricación” y sostienen que es posible dar lugar a la construcción de recorridos propios ligados a la idea de formación. Es así que cuando hablamos de transmisión estamos frente a un proceso de indeterminación, ya que no es posible conocer a priori su resultado. No estamos pensando en la transmisión como una mera reproducción idéntica, permanente, estática e inagotable de la historia y la cultura, sino como un acto mediante el cual aquello que se transmite es transformado, repensado, reinventado, dando lugar a que aparezca algo nuevo, algo diferente (Hassoun,1996).

Siguiendo a Régis Debray (1997), la transmisión es esencialmente un transporte en el tiempo, es decir, que permite unir pasado y presente, así como también, proyectar un futuro. Se diferencia de la comunicación porque para la transmisión no es necesaria la presencia simultánea de emisor/a y receptor/a, sino que en general se realiza en ausencia física del emisor/a. Se trata de una empresa por medio de la cual se construyen duraciones, por medio de la cual se establece un vínculo entre los/as muertos/as y los/as vivos/as para prolongar; para que lo que vivimos, creemos y pensamos no muera con nosotros/as (Debray, 1997). Se trata de transmitir herencia, de asegurar una continuidad que permita reconocerse como parte de un mundo que existía antes que nosotros/as y que también nos sobrevivirá.

A partir de este concepto de transmisión, que la sitúa como el resultado de algo nuevo, recreado, la pedagogía tiende puentes con la memoria. Ahora bien, lo que se conoce como el campo de la pedagogía de la memoria y el surgimiento de un nuevo problema pedagógico¹² es un espacio de reflexión y praxis que surge para pensar la transmisión de algunos acontecimientos claves del siglo XX marcados por el horror.

¹² La idea de la memoria como un nuevo problema pedagógico fue referenciada de este modo en un material elaborado en el 2010 desde el Programa Educación y Memoria (Kovacic y Rosemberg, 2010).

Eric Hobsbawm (1995), en su libro *Historia del Siglo XX*, caracteriza este siglo como un “siglo corto”, que comienza en 1914 con la Primera Guerra Mundial y que finaliza en 1989 con la caída del muro de Berlín. Sostiene Hobsbawm que el pasado deja de ser el lugar donde encontrar sentido, confianza y explicaciones para el presente. Las guerras mundiales, según el autor, marcaron el derrumbe de la civilización occidental del siglo XIX, de la esperanza de que la razón alumbraría la igualdad y la justicia, como se había prometido en el siglo XIX. Es decir, todos los valores que prometía esa civilización se quebraron y los niveles de atrocidad llegaron a límites inusitados. En este mismo libro, el autor se pregunta por nuestra capacidad o incapacidad para aprender de ese pasado (Hobsbawm, 1995).

En el mismo sentido, es conocida la hipótesis de Zygmunt Bauman que señala que:

El Holocausto no fue la antítesis de la civilización moderna y de todo lo que ésta representa o, al menos, eso es lo que queremos creer. Sospechamos, aunque nos neguemos a admitirlo, que el Holocausto podría haber descubierto un rostro oculto de la sociedad moderna, un rostro distinto del que ya conocemos y admiramos. Y que los dos coexisten con toda comodidad unidos al mismo cuerpo. Lo que acaso nos da más miedo es que ninguno de los dos puede vivir sin el otro, que están unidos como las dos caras de una moneda. (Bauman, 1998, p. 9)

Estos acontecimientos límites que caracterizaron al siglo XX pusieron en tensión tanto a la humanidad, como al proyecto de vida en común y, en este sentido, a la educación misma y a las preguntas centrales de la pedagogía, poniendo en evidencia los límites del propio proyecto de la modernidad. Proyecto que, alejado de sus discursos de emancipación y progreso, produjo dos guerras mundiales y acontecimientos que marcaron a sangre y fuego a las sociedades modernas: en los primeros años del siglo, el Genocidio Armenio; y en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, el Holocausto. En este sentido Mélich (2000) reflexiona:

El Holocausto es un acontecimiento porque desde él nuestra concepción del mundo y de las relaciones humanas ha cambiado radicalmente. El concepto ilustrado de cultura y de educación ha dejado de tener vigencia. Tampoco se trata de menospreciar a la Ilustración, pero los ilustrados no vivieron Auschwitz, nosotros sí. Lo grave es que muchos teóricos de la cultura y de la educación continúan trabajando como si nada hubiera pasado, y desde luego hacen caso omiso del “nuevo imperativo categórico” propuesto por T.W. Adorno: ¡Que Auschwitz no se repita! (Mélich, 2000, p. 86)

La pedagogía de la memoria se sostiene sobre una serie de reflexiones académicas, políticas específicas y prácticas pedagógicas concretas que se desarrollaron desde la segunda mitad del siglo XX, tanto en Europa como en América Latina con el horizonte de “recordar para que no se repita”. Es en este campo que se inscriben las reflexiones del filósofo alemán Theodor Adorno (1998), quien sostuvo en su conferencia *La educación después de Auschwitz* en el

año 1966, que “La principal tarea de la educación es que Auschwitz no se repita”. Su argumentación estaba sostenida en la idea de que más allá de las condiciones objetivas que hicieron posible la eliminación sistemática de millones de personas, existieron también condiciones subjetivas que permitieron que esto efectivamente sucediera. Para este autor, la tarea de “educar en la memoria” es la manera de lograr cierta conciencia histórica sobre los crímenes cometidos por el nazismo, y otros regímenes autoritarios, lo cual podría evitar su repetición en el tiempo. En el mismo sentido, Jean Francois Forges (2006) sostiene en su libro *Educar contra Auschwitz. Historia y memoria* que

Primo Levi nos ha enseñado (...) que la humanidad estuvo allí, que regresará de nuevo allí algún día y que será necesario aún estar, de nuevo, con el estado de ánimo no para hablar del fascismo, sino para luchar contra él. El deber de memoria sólo tiene sentido si conduce a la movilización, a la vigilancia y a la resistencia ante el presente y el futuro. (Forges, 2006, p. 250)

Héctor Schmucler (2019) ha planteado también interrogantes que contribuyen a reflexionar sobre la educación y la memoria y el imperativo de educar para que no se repita:

¿La educación para qué? ¿Sirve realmente la educación para generar condiciones que hagan impracticables acontecimientos como la Shoá? Luego queda abierto el extenso capítulo del cómo educar. Theodor Adorno fue preciso en su confianza en la educación cuando, después de la guerra, sostenía que ninguna tarea era más importante para Alemania que “educar contra la Shoá”. Las preguntas instaladas más arriba no intentan poner en duda las ventajas de la educación. (...) ¿En qué sentido sirve la educación? El interrogante, instalado desde siempre, actualiza su vigencia en nuestra época desgarrada por insoportables carnicerías humanas, y proclive a aceptar la fácil y tranquilizante convicción de que si educamos, si enseñamos, las cosas van a cambiar. Mientras tanto el mundo ha ensayado la enseñanza como forma de perfeccionamiento desde hace miles de años y las cosas no parecen ser rigurosamente mejor en estos tiempos. Es menos notable el avance en el sosiego del convivir que en la repetición de gestos criminales, inhumanos. Pareciera que toda perfección pasa por la forma multiplicada del crimen colectivo y el desprecio hacia los otros. (Schmucler, 2019, p. 580)

La pedagogía de la memoria está atravesada por el imperativo del deber de recordar para que no se repita, al menos como un horizonte de sentido -aun cuando la historia de la humanidad nos haya demostrado que ha vuelto a suceder- y aunque algunos autores muestran cierto escepticismo frente a la voluntad de transmisión. Una de ellas es Régine Robin (2012) quien señaló que:

Entre los elementos que pueden bloquear la emergencia de una memoria crítica, en primer lugar, el “pedagogismo” y una voluntad desenfrenada de transmitir, sin que se sepa exactamente qué se quiere transmitir. Es aquí donde las nociones de “deber de memoria” y de “deber de transmisión”, si no son problematizadas, son criticables. (Robin, 2012, p. 367)

En este sentido, si bien la voluntad es condición necesaria para la transmisión de la memoria, no es suficiente para impedir la repetición de los crímenes masivos, ni para garantizar una memoria crítica, vital y renovada. En la misma línea, sostienen Carnovale y Larramendy (2010) que

la escuela ha quedado entre encandilada y atrapada por el deber de la memoria; y la enseñanza del pasado reciente pareciera estar anclada, de alguna manera, en la comunicación reiterativa de los crímenes perpetrados por el Estado y su condena en clave moral obturando la construcción de conocimiento histórico. (Carnovale y Larramendy, 2010, p. 237)

Estas reflexiones ponen en tensión la premisa que sostiene que la educación podría evitar la repetición del horror y subrayan que si bien sería más “tranquilizadora” la idea que educamos para que no vuelva a ocurrir, resulta necesario aceptar que los crímenes masivos son una característica inherente a la historia de la humanidad. En este sentido, tal vez la clave de la pedagogía de la memoria sea que la transmisión para la no repetición se convierta siempre en un horizonte de posibilidad, pero que sostenga la pregunta por el propio presente, por la vida en común y la relación con los/as otros/as. Y, sobre todo, en la idea de una “memoria crítica” al decir de Régine Robin (2012) que sostenga la posibilidad de transformación:

Ella transforma el carácter impuesto de un relato en diálogo interactivo con los riesgos que ese diálogo implica. Lejos estamos de la ilusión de un memorial intangible, y del deseo, igualmente ilusorio a través del pasaje de las generaciones, de un traumatismo que debe mantenerse eternamente presente y vivo. (Robin, 2012, p. 407-408)

En la misma línea Iván Jablonka marca la importancia de la renovación permanente de los modos de recuerdo y de transmisión y se referencia en Dominick LaCapra, quien sostiene que lo importante no es recordar, sino recordar de manera pertinente: “El peligro, es que la memoria alterne entre una repetición nostálgica y una agitación superficial, transformando la ausencia de las víctimas en una presencia santificada” (Jablonka, 2017, p. 114).

En un sentido similar, Schumcler (2019) plantea la idea de una transmisión que pueda anclarse en la idea de responsabilidad tanto del propio presente como del porvenir:

De allí que esa pregunta que no cesa indaga sobre lo que significan aquellas memorias del pasado que se hacen presentes hoy, como toda memoria. Preguntarnos cuánto de aquel pasado se repite en nuestro presente. No postulamos, pues, una mera rememoración, un mero recuerdo, un mero “tener en cuenta lo que pasó”. La historia memorizada no enseña nada por sí misma. La repetida consigna de recordar “para que no se repita” puede convertirse en una especie de tranquilizante salida para evitar recorrer todos los pasos de la angustia que sea necesario recorrer para afrontar el pasado. Adorno lo señalaba hace cuarenta años, cuando

hablaba de la educación contra Auschwitz. La necesaria angustia de reconocer que somos responsables de nuestro hoy y que somos responsables del mañana. (Schmucler, 2019, p. 587)

En el mismo sentido, la idea de pedagogía de la memoria se relaciona con el concepto de memoria ejemplar acuñado por Todorov (2000), quien advirtió sobre los riesgos de los abusos de la memoria. Es decir que la memoria ejemplar es aquella que permite comprender el pasado y convertirlo en principios de acción para el presente. En el mismo sentido, Bárcena (2011) señala:

Una memoria ejemplar será, entonces, aquella que está al servicio, no de un estado ideal de hechos, sino de la mejora de nuestras relaciones actuales con los demás, en una relación de contemporaneidad. (...) Somos contemporáneos hasta donde llega nuestra comprensión de un tiempo del que formamos parte, pero en relación con el cual mantenemos una relación de distancia. Se trata de una relación singular -y a menudo intempestiva- que ni asume ni acepta a ciegas. La memoria, si es ejemplar, puede aleccionar el tiempo presente ayudándonos a captar con la mirada ese lado sombrío a menudo tapado por una exposición lumínica excesiva. (Bárcena, 2011, p. 114)

Por otra parte, la pedagogía de la memoria se encuentra atravesada por algunos dilemas propios de los contenidos que aborda:

¿Cómo enseñar lo inenseñable? ¿Cómo convocar al pasado sin que este se transforme en un lastre difícil de llevar? ¿Cómo encontrar en el pasado nuevos sentidos que doten de vitalidad al presente? ¿Cómo volver a vincularse con el pasado en el contexto de la “inflación de la memoria”? ¿Qué decir y cómo reflexionar sobre conductas violatorias de los Derechos Humanos? ¿Para qué y por qué hacerlo? ¿A través de qué recursos y estrategias? ¿Hay que recuperar el pasado como un texto completo, progresivo y lineal o aceptar que va a llegarnos con intermitencias, desde las brumas de la memoria? ¿Cómo lo interrogamos desde el presente? (Kovacik y Rosemberg, 2010, p. 17)

Estos dilemas propios de la pedagogía de la memoria, suponen al menos tres dimensiones claves,¹³ que retomaremos en los capítulos 3 y 4, para analizar los materiales educativos y reflexionar sobre la transmisión del horror en las aulas:

¹³ Estas dimensiones que son arbitrarias y analíticas fueron en parte abordadas por Kovacik y Rosemberg (2010) en un trabajo realizado desde el Ministerio de Educación llamado *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. A partir de algunos debates y discusiones acerca de la experiencia recogida por el equipo entre 2005 y 2010. Participaron de esa escritura Flaschland y Adamoli (2010). En ese material las dimensiones tomadas son: (a) el problema de la transmisión generacional; (b) el problema de la representación; (c) el problema de la dimensión local y (d) el problema de los Derechos Humanos hoy. En la propuesta de dimensiones de análisis para esta tesis se han integrado las dimensiones a, b y c como que permiten observar las características de la transmisión intergeneracional y, a su vez, las relaciones con el tiempo (el presente, los Derechos Humanos hoy) y el espacio (la dimensión local) para las nuevas

1. El dilema de la representación.
2. Las características de la transmisión intergeneracional y sus relaciones con el tiempo y el espacio de las nuevas generaciones.
3. El problema de la inscripción de la memoria en el formato escolar.

Cada uno de estos asuntos supone complejizar las preguntas básicas de la pedagogía: qué, cómo, y para qué enseñar y quiénes están legitimados/as para hacerlo. La pedagogía de la memoria retoma estos interrogantes y los dilemas planteados, para avanzar en la transmisión de los temas de memoria.

1.2.1 El dilema de la representación

El primer tema en cuestión, es el dilema de la representación: ¿cómo hacer presente el pasado? ¿Cómo representar el horror y el sufrimiento humano? ¿Cómo llevar a las aulas aquello que está en el límite de lo representable? La pregunta sobre cómo enseñar lo inenseñable (Dussel, 2006) dialoga con el debate sobre cómo representar lo irrepresentable y sobre cómo imaginar lo inimaginable. En términos de los aportes que ha realizado George Didi Huberman (2004), puede afirmarse que encierran algunas contradicciones que ponen en evidencia el campo de tensiones que recorren la posibilidad de representación sobre acontecimientos cuyas dimensiones parecen inconmensurables. Sin embargo, podemos decir que estas preguntas habilitan espacios de pensamiento en el esfuerzo por representar, enseñar e imaginar el horror buscando acercarse a lo ocurrido para hacerlo inteligible con todas las dificultades que esto implica.

El mismo autor, en su libro *Imágenes pese a todo: Memoria visual del Holocausto* (2004), plantea la naturaleza incompleta de toda imagen, ya que considera que nunca será total, y defiende la importancia del uso de determinadas imágenes para conocer el pasado más allá de lo traumático que haya sido. Este es el centro de otra de las discusiones en torno a la representación: se trata de la supuesta tensión entre la representación de ciertos hechos como totalidad o parcialidad. Es decir, para algunos/as autores no hay imagen que pueda dar cuenta del horror, para otros/as no se trata de dar cuenta de la totalidad del horror, sino de acercarse desde esa parcialidad. Como sostiene Didi Huberman, hay un vínculo necesario entre imagen y conocimiento; entre imágenes y palabras: un vínculo de solidaridad en el que se

generaciones. Además, se incorpora una nueva dimensión de análisis: el problema de la inscripción de la memoria en el formato escolar y la didáctica de las Ciencias Sociales.

complementan. Además, plantea que no existe un discurso único ni privilegiado frente a una imagen, sino que ésta renueva sus poderes y significados completándose en la mirada de cada nuevo espectador/a. A su vez señala que sin palabras que la atraviesen, que la expliquen, que la ubiquen en el tiempo y el espacio, la imagen puede permanecer muda e inmóvil. Didi Huberman (2004). La pedagogía de la memoria, tiene la capacidad de rodear con palabras que ayuden a comprender las representaciones. El desafío es pensar palabras e imágenes que no clausuren y promuevan marcos de explicación, que habiliten discusiones y diálogos con el pasado desde el presente, que combinen formatos y posibilidades de memorias, que habiliten la palabra de las nuevas generaciones, que contribuyan a educar la mirada desde políticas de transmisión y memoria que sean capaces de anclar en el presente la mirada sobre el pasado para pensar futuros más justos despojados de las imágenes cargadas de horror.

En este sentido, son diversos los objetos culturales o lugares de memoria¹⁴ en los que se materializa y representa el pasado para transmitirlo a las nuevas generaciones. Las imágenes y las fotografías constituyen algunas de las formas destacadas de representación de pasados dolorosos.

Las fotografías son reliquias del pasado, huellas de lo que ha sido. Si los vivos asumieran el pasado, si este se convirtiera en una parte integrante del proceso mediante el cual las personas van creando su propia historia, todas las fotografías volverían a adquirir entonces un contexto vivo, continuarían existiendo en el tiempo, en lugar de ser momentos separados. Es posible que la fotografía sea la profecía de una memoria social y política todavía por alcanzar. Una memoria así acogería cualquier imagen del pasado, por trágica, por culpable que fuera, en el seno de su propia continuidad. (Berger, 2005, p. 78)

Berger plantea así una interesante relación con el pasado a través de las fotografías y complejiza el lugar de la memoria: las fotografías posibilitan diálogos con el pasado desde el presente con miras hacia el futuro. La pregunta fundamental para la pedagogía de la memoria es: ¿qué mirar? y ¿qué mostrar? si se trata de acercarnos al horror para poder transmitirlo y hacerlo inteligible.

¹⁴ La noción de lugares de memoria fue desarrollada por el historiador Pierre Nora a partir del trabajo que hizo con un grupo de historiadores en ocasión del bicentenario de la Revolución Francesa, que consistió en seleccionar una serie de “lugares” que permitieran trazar la “geografía sentimental” de Francia. Nora organizó estos “lugares” en cuatro categorías: sitios (edificios, plazas, ciudades, regiones); fechas (conmemoraciones, revoluciones, golpes); objetos (libros, películas, prendas de moda, consignas) y personas públicas. Los lugares de memoria deben considerarse, en primer lugar, como “restos” del pasado, que nacen y viven del sentimiento recreado porque son contruidos -ya que no hay memoria espontánea- las sociedades no recuerdan “naturalmente”. Es necesario armar archivos, mantener los aniversarios, organizar celebraciones, pronunciar elogios fúnebres y levantar actas. (Nora, 1984) Los lugares de memoria son construcciones sociales y representaciones del pasado.

Las representaciones de pasados dolorosos son vehículos de acceso que podrían contribuir a conocerlos. Las fotografías, las imágenes y otros lugares de memoria, permiten construir puentes con pasados trágicos para poder interrogarlos. Ahora bien, el dilema radica en la posibilidad de reflexionar de qué formas, a través de qué imágenes: ¿se eligen imágenes que se refieren al horror de manera explícita?; ¿se seleccionan imágenes que representen al horror de manera simbólica o metafórica?; ¿se opta por imágenes reales o de ficción? Las preguntas que subyacen son las de la pedagogía misma: ¿qué ponemos a disposición?; ¿para trabajar con quiénes?; ¿con qué propuestas? Retomaremos esto más adelante.

En este sentido, uno de los ejes de la pedagogía de la memoria y centrales de análisis de los materiales seleccionados para esta tesis, es el debate en torno a la problemática de la representación de lo irrepresentable, lo cual plantea uno de los problemas nodales de la pedagogía de la memoria: qué hacer frente a los límites, tanto cognitivos como morales y estéticos de la transmisión del conocimiento del horror a través de las imágenes fotográficas y cinematográficas (Baer, 2006): ¿Qué mirar? ¿Qué mostrar? ¿A quiénes? ¿Para qué? ¿Se puede representar el horror? ¿Nos ayudaría a comprenderlo? ¿Es posible comprenderlo? ¿Cuáles son los límites éticos y estéticos? ¿Quién o quiénes los establecen? La contradicción o paradoja de representar lo irrepresentable y de enseñar lo inenseñable se sostiene en la indignación y en el límite moral de que aquello que no debería haber ocurrido, sucedió. Se trata de volver sobre aquello que nos permite buscar algunas respuestas y nuevas preguntas sobre el horror y las responsabilidades humanas. La imagen a través de la representación nos pone en diálogo con una incomodidad: ocurrió y podemos mirarlo. “La memoria es también - y tal vez, sobre todo- desestructuración. La memoria viva, palpitante, escapa del archivo, rompe la sistematización y nos conecta invariablemente con lo incomprensible, con lo incómodo” (Calveiro, 2002, p. 22).

Sostiene Susan Sontag que “recordar es, cada vez más, no tanto recordar una historia sino ser capaz de evocar una imagen” (Sontag, 2003, p. 104) y rescata el valor de la fotografía para dar cuenta de los efectos devastadores de la guerra y otros horrores. Al mismo tiempo, señala que la imagen tiene la capacidad de despertar emociones. En esta dirección Leonor Arfuch abre la pregunta por las formas de aquello que se revela -podríamos pensar, transmite- a través de la imagen, en particular en los medios audiovisuales: qué muestran, cómo, cuándo y cuánto. Como en todo relato, la puesta en forma es puesta en sentido y la imagen (su selección, su temporalización, su sintaxis) tiene la posibilidad de tejer una trama que es esencialmente narrativa (Arfuch, 2006).

Otro asunto que se vincula con la siguiente dimensión y resulta nodal para la pedagogía de la memoria, es que aquello que se representa puede estar indirectamente relacionado con el horror. Es decir, el recuerdo, la memoria también puede estar asociado a una pregunta clave: ¿qué fue aquello que se quiso exterminar? o dicho de otro modo, ¿qué es lo que perece, cuando se produce un crimen masivo?

Habitualmente se tiende a concentrar la mirada en los procesos represivos cuando se abordan estudios acerca de las persecuciones o las matanzas masivas a las que fueron sometidas diversas poblaciones. El foco de atención de los trabajos de investigación y los abordajes pedagógicos, por lo general se centra en los modos o el proceso que tuvo cada exterminio o en el número de las poblaciones aniquiladas. Sin embargo, detrás de los espeluznantes números que dan cuenta de la excepcionalidad de cada uno de estos genocidios, es necesario detenerse en las vidas -con la diversidad de proyectos culturales, sociales y políticos- que fueron truncadas. (ME, 2010, p. 51)

Esta memoria que pone foco en lo que ocurrió previamente es también un modo de preguntarse ¿Qué habría de valioso en esa experiencia? ¿Qué es aquello que se buscó truncar? No solo en términos individuales, sino también y sobre todo en lo colectivo. Algo a tener en cuenta cuando se reflexiona sobre la transmisión intergeneracional.

1.2.2 Las características de la transmisión intergeneracional y sus relaciones con el tiempo y el espacio de las nuevas generaciones

La segunda dimensión clave para la pedagogía de la memoria es la que tiene en cuenta las características de la transmisión intergeneracional y sus relaciones situadas en el tiempo y el espacio en el que habitan las nuevas generaciones. Con tiempo y espacio me refiero, por un lado, al tiempo presente y las problemáticas actuales desde las cuales es abordada la memoria, y por el otro, al espacio concreto que adquiere la dimensión local de los y las estudiantes, de los y las docentes en la transmisión de la historia reciente.

El tiempo está incluido en las relaciones de filiación y cada generación tiene su propio tiempo, su propia edad y ordenación específica. La memoria, tiende un puente entre el pasado y el presente, desde el propio instante actual, entre el mundo de los muertos y de los vivos. (Bárcena y Mélich, 2014, p. 31)

Como hemos señalado, Inés Dussel (2007) subraya que la transmisión, en tanto relación intergeneracional, no debe ser concebida como una relación unidireccional, que tiene una temporalidad simple, que va desde el pasado hacia el futuro, o que se produce necesariamente

desde los individuos adultos a los individuos jóvenes. En el mismo sentido, René Käes (1996) señala que

el tiempo de la transmisión no siempre es lineal, puede ser circular, perforado, intermitente. Hoy sabemos mejor que, en los sistemas complejos, tiempos diferentes interfieren, coexisten o se excluyen. De este modo, en las situaciones de pánico o multitud, el tiempo del sujeto singular desaparece en una fusión de las duraciones, al punto que el tiempo ya no puede manifestarse en sus escansiones y ser pensado como una sucesión. En este tipo de transmisión, el tiempo puede ser recorrido en diferentes sentidos. (Käes, 1996, p. 44-45)

Una de las dimensiones problemáticas en la transmisión intergeneracional del pasado reciente, radica en el vínculo y la cercanía con el pasado entre las jóvenes generaciones nacidas en democracia y adultos que conservan experiencia sobre lo acontecido. Dice Martín Legarralde (2020):

Los contextos de transmisión se organizan sobre relaciones asimétricas de poder y autoridad. En estas relaciones, resulta crucial la distancia de los sujetos con relación a los acontecimientos cuyas memorias se transmiten. En las situaciones de transmisión, la voz del testigo y más en general, de los contemporáneos de los acontecimientos (los profesores mayores, padres y abuelos), está investida de una autoridad superior a la de quienes recibieron las memorias de esos acontecimientos transmitidas por otros (los profesores jóvenes, los estudiantes). (Legarralde, 2020, p. 221)

Además, la dimensión intergeneracional en la transmisión de memorias se relaciona con la pérdida del valor del pasado, que, mencionada en el apartado anterior, ubica a las sociedades y a las nuevas generaciones en un presente permanente, lo que dificulta la posibilidad de diálogo entre el pasado y el presente, entre los/as jóvenes y los/as adultos/as (Kovacic y Rosemberg, 2010). En la misma dirección es posible afirmar que existe cierto acuerdo generalizado al pensar las juventudes y su relación con las generaciones adultas, que señalan una brecha inexorable entre “los nuevos” y “los viejos”, que parece haber alcanzado una profundidad inédita que admite ser comprendida en términos de una ruptura en relación con las nuevas generaciones y cuestiona los lugares que las generaciones adultas han tenido en la transmisión de la cultura (Aleu, 2017). En este sentido, Walter Benjamin (1940) se refirió a la existencia de una grieta generacional y la posibilidad de que ocurra “una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra”. Para Benjamin, si bien la cita entre generaciones podía ocurrir, nadie sabía cuándo ni dónde se produciría. La pedagogía de la memoria podría decirse que trabaja para que esa cita ocurra, es decir, para que los procesos de transmisión entre aquellos/as que vivieron las experiencias del pasado reciente y quienes nacieron en un mundo completamente diferente se reúnan en una escena pedagógica. La educación, en tanto

transmisión de un legado, una herencia, entre una generación y otra, sigue teniendo este desafío en el núcleo de sus preocupaciones.

En este sentido, Jacques Hassoun (1996) sostuvo que una transmisión lograda es aquella que reconoce que sólo es posible a partir de la introducción de una diferencia con la herencia recibida. La transmisión constituirá ese tesoro que se fabrica a partir de elementos brindados por los padres/madres, por el entorno, y que, remodelados por encuentros azarosos y por acontecimientos que pasaron desapercibidos, se articulan a lo largo de los años con la existencia cotidiana para desempeñar su función principal: ser fundantes del sujeto y para el sujeto (Hassoun, 1996).

Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro (...) y sin embargo es allí, en esa serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos. (Hassoun, 1996, p. 17)

Encontramos aquí una característica similar en relación con lo que hemos mencionado acerca de la “memoria ejemplar” para Todorov (2000) y Bárcena (2011) y con la idea de “memoria crítica” para Robin (2012), que resulta clave para comprender la pedagogía de la memoria. De este modo, en la transmisión de la memoria se ponen en juego las condiciones propias de recepción del presente, que pueden estar marcadas por nuevos imaginarios generacionales y locales que disputan el sentido sobre lo que reciben. Los “lentes” de la memoria siempre son el propio presente desde el cual es recreada.

Así, las coordenadas espacio temporales convocan a ubicar a la pedagogía de la memoria en una dimensión clave para abordar la transmisión del pasado reciente, la relevancia de las memorias locales. Es decir, la posibilidad de realizar conexiones entre el pasado con lo que ocurrió en el lugar en el que habitan en el presente los y las estudiantes: la producción situada.¹⁵ Este aspecto implica reconocer, por un lado, el punto de partida de los y las estudiantes, y a su vez, visibilizar historias no conocidas y contadas. Por ejemplo, poder saber qué ocurrió en aquellos puntos del país donde algunas capas de la memoria parecen no estar presentes y donde queda por investigar qué otras formas del recuerdo se fueron y se van tramando. No son pocos los casos donde las marcas locales de la memoria son apenas

¹⁵ La producción situada y la dimensión local de la memoria pueden definirse en relación a diferentes escalas espaciales que podrían ir, de acuerdo al tema abordado, desde un plano continental (por ejemplo, si se aborda el Genocidio en Ruanda, puede relacionarse con otras experiencias genocidas en América Latina), pasando por una experiencia nacional (puentes entre el Holocausto/Shoá y la experiencia Argentina), provincial y específicamente jurisdiccional (qué sucedió en determinada provincia, pueblo, localidad). Es decir, que no es tan simple de delimitar, pero que convoca a la necesidad de enhebrar historias individuales con pertenencias colectivas ubicadas en un territorio específico.

registradas por la población local, ya sea por desconocimiento o por la secuela del olvido que se asumió en el inconsciente colectivo (Rosemberg y Kovacic, 2010). Pero también como un modo de pensar que la escuela y la transmisión tienen la posibilidad de acercar otros mundos, realidades, historias que de otro modo no serían conocidas por los y las estudiantes.

Toda transmisión es una operación polémica que requiere una competencia estratégica (aliarse, filtrar, excluir, jerarquizar, cooptar, delimitar). Transmitir es organizar, es decir, construir un territorio para lo cual es necesario “desterritorializar” a los sujetos llegados de otra parte para “territorializarlos” de otro modo. (Dussel y Pereyra, 2013, p. 273)

La escuela es ese territorio que plantea en un tiempo y espacio determinado un vínculo intergeneracional que propone la transmisión de un conocimiento (en este caso el pasado argentino reciente), que permite una reflexión y pensamiento sobre la vida en común, el mundo contemporáneo y aquello que nos antecede y nos va a suceder.

1.2.3 El problema de la inscripción de la memoria en el formato escolar

La tercera dimensión es la que constituye el problema de la inscripción de la memoria en el formato escolar. Es decir, qué sucede cuando la memoria del pasado reciente ingresa en la escuela, esa institución formal que tiene sus propias reglas y formatos para la enseñanza y la transmisión del pasado a las nuevas generaciones. Por formato escolar entendemos

Elementos como la organización del tiempo y del espacio escolar; las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de la enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes (...) como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables que constituyen lo que algunos autores han denominado “gramática escolar” o “componentes duros del formato escolar”. Estas reglas, que operan como fondo de la diversidad de prácticas que se despliegan en la escuela (...) constituyen la “forma escolar”. (Baquero, Frigerio y Diker, 2013, p. 8)

En este punto emergen cantidad de problemáticas vinculadas al qué y cómo transmitir estos pasados, como por ejemplo: ¿Qué es lo que debe evaluarse sobre estos contenidos? ¿Los y las estudiantes deben conocer los acontecimientos del pasado como cualquier otro contenido curricular o existe alguna diferencia? ¿La acreditación de estos temas debería darse bajo las formas tradicionales? ¿Qué sucede con la disputa y el conflicto inherente a los temas de memoria? ¿Qué sucede con la pedagogía de la memoria en este territorio? ¿Deben aprender

fechas y datos o hacerse preguntas sobre las condiciones de posibilidad del horror? ¿Resulta escindible un conocimiento del otro?

(...) la Shoá, transformada en estadísticas y monumentos recordatorios, será signada por el olvido. Yo, porque vivo en esta época y por condiciones que tienen que ver con mi familia, con mi biografía, con mi lugar de pertenencia, soy habitado por la memoria de la Shoá. Pero no sé cómo la recuerda mi hijo, tampoco sé si estará en el recuerdo de mis nietos. Estoy casi seguro de que, salvo que exista una voluntad muy firme para transmitirla, mis bisnietos ya no se van a acordar de nada. Aun si la voluntad de transmisión existe, ¿qué transmitir? Sin duda, los hechos, los datos de lo ocurrido, pero como lo sugerí antes, el acento tal vez no debería colocarse solo en preguntas sobre quiénes fueron las víctimas, quiénes los victimarios, aunque resulte imprescindible recordar a los responsables inmediatos, a los cómplices, a los que, culpables, fingen inocencia. El acento, si pretendemos que la memoria nos enseñe, debería, obsesivamente, colocarse en lo que significa el derecho de decidir quién debe vivir y quién no debe vivir, que está en la raíz de la Shoá. (Schmucler, 2019, p. 583)

La pregunta sobre cómo fue posible, sobre las condiciones de posibilidad es una pregunta nodal para la pedagogía de la memoria. No se trata sólo de la voluntad de transmitir la memoria, sino de pensar el qué y el para qué en estos procesos.

(...) creo que la memoria no debería resignarse a la evocación piadosa, ni al grito desgarrado. Ni aun la justicia es una respuesta; ninguna justicia, por necesaria e irremplazable que sea, restablece el orden transgredido. La memoria es abismal, persiste, se afana en preguntas sobre las condiciones que hicieron posible los crímenes, es decir, se pregunta sobre las memorias anteriores que se hacen presentes en un momento dado para condicionar un pensamiento dominante, un pensamiento al menos circunstancialmente triunfante. (Schmucler, 2019, p. 587)

Entra aquí una discusión entre el sentido del significado de entender y recordar, al que hacen referencia Sontag (2003), Sarlo (2005) y Dussel (2007) atendiendo a distintas cuestiones. Por ejemplo, Dussel (2007) señala que es importante atender “qué se entiende por recordar en la escuela, y cómo se lleva, con el entender y el apropiarse de cada generación” (Dussel, 2007, p. 161).

Por otra parte, resulta relevante pensar conjuntamente qué entendemos por recordar y por entender para pensar la transmisión de los temas de memoria en la escuela. Parece que entender hace referencia a una acción propia del conocimiento y de lo racional, y recordar, se relaciona con una actitud ética y política del terreno de lo afectivo. ¿Es posible recordar sin entender y viceversa? ¿Son dos operaciones diferenciadas? Sostiene Sarlo (2005) en referencia a Sontag (2003), quien afirmó que quizá se le asigna demasiado valor a la memoria y un valor insuficiente al pensamiento, que: “Es más importante entender que recordar, aunque para entender sea preciso, también, recordar.” (Sarlo, 2005, p. 26) Esta discusión

pone en el centro nuevamente, aunque en un sentido específico, el dilema de recordar como imperativo. Es decir, que la sola repetición del “Nunca más” en las aulas no es garantía de la no repetición del horror, y a su vez, tampoco resulta garantía su comprensión. La condena al terrorismo de Estado no necesariamente es una consecuencia del conocimiento y la reflexión sobre este pasado.

El ingreso de los temas de memoria en la escuela plantea preguntas respecto de las formas en las que se incluye el pasado: las efemérides escolares, los contenidos disciplinares. Nos detendremos en esto más adelante. Por otra parte, esta inclusión dialoga con la cuestión de la memoria como disputa y conflicto, sobre todo para pensar la transmisión de la experiencia argentina reciente. En algunas oportunidades, el carácter conflictivo de la memoria, predomina por sobre la dimensión de enseñar el horror. Es decir, la pedagogía de la memoria contempla en su inscripción escolar y en la enseñanza de este periodo de la historia reciente los debates y controversias que genera como una de las características a tener en cuenta.

Por otra parte, el ingreso de los temas de memoria en la escuela corre el riesgo de ser banalizados, tal y como ocurre en otros espacios sociales con las imágenes del horror. Es una experiencia intrínseca de nuestros tiempos, ser espectador/a de calamidades a través de los medios de comunicación y de las redes sociales. Tal y como señala Sontag (2003) vivimos en un tiempo sobrecargado de imágenes, caracterizado por la “pornografía del horror”, no podemos negar que estamos permanentemente expuestos a ellas. En este sentido, la autora plantea el problema de la “habitación” o el “acostumbramiento” frente a las imágenes del sufrimiento: ¿es posible habituarse al horror de unas imágenes determinadas?, ¿Es correcto afirmar que la gente se acostumbra a verlas? El conjunto de imágenes incesantes (la televisión, el video continuo, las películas) es nuestro entorno, pero a la hora de recordar, la fotografía cala más hondo. La memoria congela los cuadros; su unidad fundamental es la imagen individual. En una era de sobrecarga informativa, la fotografía ofrece un modo expedito de comprender algo y un medio compacto de memorizarlo (Sontag, 2003). En este sentido, el desafío para la pedagogía de la memoria en el formato escolar es trabajar para que estos acontecimientos tengan la capacidad de conmover, de emocionar y de producir empatía frente al dolor de los demás. No se trata de un movimiento sencillo, pues la relación entre emoción y conocimiento no es simple. Sostuvo Dussel (2006) que el entender tiene que ir de la mano de la posibilidad de conmoverse, de sentirse afectado/a, de algún grado de implicación. “(...) para recuperar la capacidad de dejar huella, de volver a enlazar la palabra y la emoción. No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el comfortable

lugar de la neutralidad; más bien, convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido, a asumir el riesgo” (Dussel, 2006, p. 156).

Por último, la pedagogía de la memoria contiene más interrogantes que respuestas acabadas y certezas determinantes. Estos interrogantes abarcan cuestiones filosóficas, políticas, éticas y afectivas que se vinculan con los contenidos y las formas que adquiere el horror en la transmisión de esta experiencia: ¿Cómo transmitir el horror? ¿Qué decir y cómo reflexionar sobre las heridas más profundas que ponen en evidencia lo que la humanidad fue capaz? ¿Cómo explicar las repeticiones a lo largo de la historia? ¿Cómo generar una memoria crítica que atienda las necesidades del presente y permita proyectar futuros?

1.3 Consideraciones metodológicas

El enfoque metodológico de esta tesis se inscribe en la perspectiva cualitativa interpretativa de investigación en función de los objetivos planteados. Se realiza un estudio de indagación para observar, describir y analizar la transmisión de la memoria en las propuestas educativas que se formularon desde el Estado nacional (2005-2015) a través de los materiales educativos seleccionados. Se propone estudiar un “fenómeno general” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007): la pedagogía de la memoria y la producción de materiales educativos por parte del Estado. Y para esto se formulan algunos interrogantes que atienden a las particularidades de las publicaciones seleccionadas, sin perder de vista otras preguntas que nos permitieron abordar un panorama más amplio.

Por el tipo de problemas, preguntas y objetivos planteados, se trabajó en un proceso exploratorio complejo a partir de un marco teórico orientador y con un corpus empírico para su análisis, al que se le añadieron la realización de entrevistas cualitativas.¹⁶ Los materiales educativos como los libros de texto, pueden considerarse como fuentes historiográficas

en la medida en que se constituyen como soporte y expresión de los saberes, las corrientes pedagógicas y las ideologías que circulan en la institución escolar en una época determinada. (...) el análisis de los libros de texto permite dilucidar aspectos tan complejos e importantes para la historia de la educación y los estudios discursivos como los métodos de enseñanza, las

¹⁶ Se desarrollaron once entrevistas cualitativas entre julio y septiembre de 2020. Algunas se realizaron de manera telefónica, otras por videollamadas o escritas, dado el contexto de pandemia. “En las entrevistas estructuradas o enfocadas las preguntas se estipulan de antemano, con un determinado orden. Se aplica en forma rígida a todos los sujetos del estudio. Tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis. Las entrevistas enfocadas buscan responder a cuestiones concretas. Cada sujeto entrevistado interesa porque, de alguna manera, tiene una participación en el problema, situación o experiencia que motiva el diseño de la investigación” (Ruiz, 2015, p. 5).

prácticas de lectura y escritura, los lineamientos ideológicos y los modos de presentar el saber, entre otros. (Tosi, 2018, p. 19)

Si bien las publicaciones seleccionadas no entran estrictamente en el campo de los estudios de textos escolares, se considera que es posible pensarlos desde algunas de las herramientas que brinda este enfoque, estableciendo, en todo caso, las diferencias e incluso, reconociendo las que existen entre las cuatro publicaciones seleccionadas. Son textos definidos como recursos didácticos concebidos y utilizados para procesos de enseñanza y de aprendizaje que se han convertido en la materialización concreta de proyectos pedagógicos y elementos emblemáticos para la tarea educativa.

Los mediadores curriculares tales como los libros de texto, revistas u otros materiales didácticos, actúan como intermediarios entre el currículum prescripto y el currículum enseñado, constituyendo uno de los recursos disponibles para los docentes en el proceso de la enseñanza y un medio de apoyo para el aprendizaje de los alumnos. (Kesidou y Roseman, 2002, p. 190)

En este sentido, desde diferentes campos disciplinares y en distintas partes del mundo, los textos escolares han sido un objeto privilegiado para la indagación y la investigación educativa, conformando un corpus empírico a partir del cual es posible ofrecer algunas respuestas a diferentes preguntas. En este caso, además, hay un interrogante que pone en el centro la singularidad de la construcción de una voz estatal, que en muchos países, de acuerdo a las características de la producción editorial, puede observarse también en los libros de texto. “Los libros escolares siguen siendo medios poderosos a través de los cuales el Estado forma modos de percepción, de categorización, de interpretación y de memoria, que sirven para determinar identidades personales y nacionales” (Elhanan, 2016, p. 17).

El enfoque metodológico adoptado se sostiene en el análisis documental de los materiales seleccionados y se complementa con entrevistas a actores claves, para comprender el trasfondo en la producción de los mismos. Sostiene Kress (2010) que “el mundo del significado ha sido siempre multimodal, que los modos de los que disponemos para representar, conocer y comunicar son múltiples -la imagen, el color, la forma, el habla, los gestos, la escritura, la disposición (retórica)” (Kress, 2010, p. 2). Es sobre esta multimodalidad representada en la escritura y las imágenes de los materiales educativos seleccionados que sostenemos en gran parte el análisis.

En términos generales, puede decirse que el paradigma que orienta esta tesis se encuentra asociado al constructivismo interpretativo y a metodologías cualitativas. Desde esta perspectiva, se considera que “la naturaleza de la realidad” es subjetiva y múltiple y se parte

de la idea de que el investigador/a está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Así, se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación. El/la investigador/a asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello (reflexividad). Los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica son conceptos y categorías emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación. Y existen múltiples factores que se influyen mutuamente, esto hace que el diseño sea flexible e interactivo. Se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto (Sautu, 2005).

Las dimensiones de análisis construidas a fines metodológicos fueron organizadas de la siguiente manera, aunque su tratamiento no es lineal, sino más bien oblicuo. Se buscó contemplar estos aspectos en cada uno de los apartados del capítulo dedicado a las publicaciones:

I. *Contexto de producción, objetivos y destinatarios/as*: ¿En el marco de qué contexto histórico social se desarrollaron? ¿Cómo se produjeron estas publicaciones? ¿Qué objetivos buscaron? ¿A quiénes estuvieron dirigidas? ¿Quién/es enuncian o toman la palabra en ellas? ¿Qué discusiones atravesaba el campo académico y la sociedad sobre estos temas en el momento de producción? ¿En qué marco de políticas educativas se desarrollaron? ¿Tuvieron diálogo con alguna de ellas?

II. *Contenidos*: ¿Qué dilemas, problemas o preguntas pedagógicas atravesaron en su proceso de producción? ¿Están elaboradas desde un enfoque disciplinar? ¿Qué relación tienen con el currículum y la normativa? ¿Qué recorte de contenidos se realizó? ¿Cómo se encuentran organizados esos contenidos?

III. *Formas*: ¿Por qué formas de la representación sobre el pasado reciente optaron? ¿Qué narrativas se incluyen? ¿Qué recursos proponen para trabajar en las aulas? ¿Qué formas de nombrar determinados acontecimientos claves eligieron? ¿Qué imágenes se presentaron en ellas y de qué modos? ¿Qué definiciones estéticas se tomaron? ¿Qué dimensiones de análisis abarcaron? ¿Qué explicaciones respecto de lo ocurrido ofrecieron? ¿Qué formas de lo escolar adquirieron?

IV. *Diálogos*: ¿Cómo se relacionan los sentidos sobre el pasado con las experiencias de los jóvenes en el presente? ¿Qué espacio dejan para la elaboración de las nuevas generaciones sobre el pasado? ¿Qué lugar ocupan las dinámicas locales de memoria, olvido y silencio? ¿Pueden considerarse publicaciones que han tenido en cuenta la condición federal de nuestro país? ¿Qué tipo de actividades proponen? ¿Cuáles son

los límites y posibilidades de las distintas experiencias de transmisión? ¿Cómo se vinculan con las prácticas escolares y las representaciones de docentes y alumnos/as?

A partir del análisis se buscan

los enunciados de ciertos discursos, de ciertos regímenes de verdad, propios de una época, producidos, transmitidos y recibidos de formas muy específicas, que hablan de cierto tiempo y lugar, que hablan de determinadas relaciones de poder, que producen sujetos de una cierta forma. (Fischer, 2007, p. 166)

Cuando comencé la elaboración de esta tesis, el corpus empírico definido para trabajar era el conjunto de los cuatro materiales seleccionados, pero en el proceso de indagación y de escritura, y acorde a los objetivos planteados, decidí incorporar una serie de entrevistas desarrolladas con actores “informantes clave” para poder observar no sólo la materialidad de los objetos libros, sino también cómo había sido el proceso de elaboración de los mismos y qué características había tenido la construcción del Programa Educación y Memoria, agencia del Estado desde la que se produjeron. En función de los tiempos con los que contaba, en un contexto de total excepcionalidad,¹⁷ definí una lista de funcionarios/as, integrantes del equipo y referentes provinciales que pudieran responder algunos interrogantes. Para esto desarrollé un instrumento básico de entrevista cualitativa enfocada con tres preguntas comunes para todos los y las entrevistados/as y les propuse hacerla a través de un encuentro sincrónico, un escrito o un audio. Algunos/as de los/las entrevistados/as resultaban piezas claves de los procesos de producción. Quedaron por fuera funcionarios/as, compañeros/as y referentes que seguramente hubieran realizado interesantes aportes, pero tuve que realizar un corte para poder llevarlas adelante y analizarlas con posterioridad.

En este mismo sentido, surgió la necesidad de realizar una genealogía del Programa Educación y Memoria, utilizando algunas herramientas metodológicas propuestas por Michel Foucault:

Los métodos de Foucault, que involucran el reemplazo de las macro-categorías de análisis social, de los valores universales fundamentados ya sea en la moral o en la razón, de la mirada preocupada por los desarrollos teleológicos de las grandes transformaciones históricas, por una perspectiva fiel al análisis inmanente de los discursos, a la indagación en detalle de la producción de las formas culturalmente situadas de subjetivación, al estudio de las prácticas específicas entendidas en función de las redes de poder que en ellas se traman, y a una perspectiva del devenir histórico-social entendida en términos genealógicos y

¹⁷ Argentina entró en el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio el día 20 de marzo de 2020, atendiendo a la situación mundial de la pandemia del Covid-19.

“acontecimentales”, han incidido de modo significativo en el campo de los estudios socio-históricos. (Cerruti, 2012, p. 393)

El análisis de las publicaciones toma una metodología de observación que tiene en cuenta múltiples aspectos, algunos vinculados al lenguaje y a las narrativas, otros relativos a la imagen y a la forma de la representación, y algunos relacionados a las formas de lo escolar. Además, tiene en cuenta los aportes producidos en las entrevistas cualitativas realizadas y en el conocimiento de la experiencia de primera mano (relación sujeto-objeto). Este trabajo, en definitiva, busca que todo esto junto pueda analizarse como un objeto cultural en sí mismo, que merece ser pensado en el desarrollo de un contexto histórico vinculado a las políticas de memoria y a los problemas propios del campo de la pedagogía de la memoria pensadas y desarrolladas desde el Estado.

Capítulo II: Políticas de memoria en Argentina: la construcción de la memoria colectiva y su correlato con las políticas educativas

En este capítulo se presentan algunas consideraciones sobre la relación entre escuela y memoria y cómo la misma se fue transformando desde el retorno de la democracia hasta el año 2015. Para esto se describen una serie de acontecimientos que forman parte de la construcción de las políticas de memoria en Argentina y su correlato con las políticas educativas de memoria, que funcionarán como marco contextual para la comprensión del devenir de esta relación y para el análisis de la transmisión del pasado reciente a través de los materiales educativos objeto de esta tesis.

Para describir la especificidad de la relación entre escuela y memoria se delimitaron tres períodos:

1. El retorno de la democracia y la imposibilidad de nombrar en las aulas: “ambigüedades y contradicciones” (1983-1989).
2. Tiempos de impunidad: la memoria con “estatus propio” que ingresa en la escuela (1989-2003).
3. Nombrar el terrorismo de Estado: Educación y Memoria como política de Estado (2003-2015).

2.1 Puentes entre escuela y memoria

La relación entre escuela y memoria se ha ido transformando desde el retorno de la democracia hasta nuestros días. Lejos de haber sido lineal, uniforme y de avanzar en una sola dirección, se trata de una relación compleja, con características propias, que se han ido modificando y lo siguen haciendo a la luz de las experiencias del presente. La memoria es por definición un proceso social en el que se condensan relaciones sociales, historicidad, tiempo, espacio, poder, subjetividad, prácticas sociales, conflictos y la posibilidad de transformación y permanencia (Ricoeur, 2010).

El concepto de “memoria colectiva” propuesto por Maurice Halbwachs, plantea que la memoria se constituye a partir de las relaciones sociales y hace referencia al recuerdo desde determinados marcos sociales constituidos por el tiempo y el espacio. Para Halbwachs la memoria colectiva es un artificio social que se constituye y se reproduce en grupos delineados espaciotemporalmente, como las familias, los grupos religiosos y las clases

sociales, definición que permite comprender cómo la memoria es producto del mundo social, es decir, que se trata de una construcción social (Halbwachs, 2008).

Las escuelas secundarias y los institutos de formación docente¹⁸ argentinos/as son el recorte espacial en el que se inscribe el tema de esta tesis y, como se ha señalado anteriormente, los años 2005 a 2015 constituyen el tiempo preciso en el que se hará foco para el análisis de los materiales educativos seleccionados que tuvieron como destinatarios a docentes y estudiantes. Estas escuelas secundarias e institutos de formación docente, son producto de una construcción histórica social que tiene su propia memoria e historia.¹⁹ En relación al tema que se aborda, podemos mencionar que el modo en el que la escuela se ha relacionado con el conocimiento, más allá de los temas de memoria, también tiene su propia complejidad y conflictividad. Cuando se hace referencia a los contenidos escolares, se los piensa en un sentido amplio. Se define al “currículum” como

un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o más restringidos, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo. La transmisión de la cultura es un asunto importante para toda la sociedad, y por eso no es algo que pueda ser resuelto solamente en el interior del sistema educativo. Esto [...] suele ser motivo de tensiones en las escuelas, muchas veces tironeadas por demandas de las familias o del contexto. (Dussel, 2008, p. 4)

Cuando se alude a la escuela y a la memoria y se propone pensar su relación, se refiere, por un lado, a la escuela en un sentido amplio, es decir, a lo que se denomina “ámbito educativo”, lo cual incluye reflexionar sobre las políticas educativas y otras mediaciones que tienen repercusión sobre aquello que ocurre en las escuelas en materia de enseñanza del pasado

¹⁸ Si bien en este capítulo, nos referimos a “la escuela”, las publicaciones objeto de análisis de esta tesis, tuvieron también como destinatarios a los institutos de formación docente (IFD). La configuración histórica de la formación docente en nuestro país se encuentra ligada al proceso de construcción del Estado y a la conformación del sistema educativo. Su desarrollo implicó la definición de ciertos sentidos determinados en relación a qué saberes, cómo y a quiénes debían ser transmitidos, así como también la decisión de qué instituciones serían las encargadas de formar a los futuros docentes. Se construyó así una matriz normalista, que encontraría su paso a la educación superior no universitaria a principios de la década de los 70. Los IFD se encuentran dentro del campo de la educación superior no universitaria y tienen también su propia historia y memoria.

¹⁹ El sistema escolar argentino es un ámbito amplio y complejo en tanto se trata de “una actividad pública de gran tamaño, que involucra el 31,5% del gasto público de las provincias, el 5,3% del PIB nacional, y ocupa al 8% de los trabajadores. (...) concierne a muchísimas personas de manera directa e indirecta (familias y grupos de crianza de alumnos/as, familias de los/as docentes, actores del mundo laboral que demandan formación o se resienten por la falta de ella, funcionarios/as y trabajadores/as del Estado que administran el sistema, etc.), y concita periódicamente preocupaciones de la ciudadanía en general, lo que la convierte en objeto de demandas encontradas. (...) se desempeñan más de un millón doscientos mil docentes y al que asisten 10.280.289 alumnos”. (Terigi, 2016, p. 5)

reciente y temas de memoria. Y por el otro, cuando se aborda el término “memoria”, se piensa en las memorias de la última dictadura cívico militar ocurrida en Argentina entre 1976 y 1983, que conformaron lo que llamamos un “campo de memoria”²⁰ en nuestro país.

Esta relación es entonces una construcción social, que lejos de la idea de un devenir natural, muestra que el vínculo entre la escuela y la memoria podría haber sido de otra manera, y que los modos en los que recuerda la escuela, es decir: qué y cómo se recuerda, qué y cómo se enseña aquello que se recuerda, se han ido transformando desde el retorno de la democracia hasta la actualidad.

Las memorias, siempre en plural, tienen historia y se desarrollan en muchas temporalidades. Surgen como recuerdos, como silencios o como huellas en momentos históricos específicos, en función de los escenarios y las luchas sociales propias de cada coyuntura. Lo que es silenciado en determinada época puede emerger con voz fuerte después; lo que es importante para cierto período puede perder relevancia en el futuro, mientras otros temas o cuestiones ocupan todo el interés. (Jelin, 2017, p. 11)

La propuesta de este capítulo es presentar una serie de coordenadas sobre la construcción de la memoria, expresada como las “políticas de memoria en Argentina”,²¹ que funcionarán como marco contextual para la comprensión del devenir de esta relación. Las políticas de memoria se refieren a la acción tanto de agentes estatales, como de otros agentes sociales que están involucrados en la producción de la memoria colectiva (Jelin, 2002). Esto permitirá pensar en la transmisión del pasado reciente a través de los materiales educativos analizados, y comprender cómo se llegó en Argentina a la formulación de la Ley de Educación Nacional que estableció la inclusión de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: “el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado” (Ley

²⁰ Con la denominación “campo de memoria” nos referimos al campo de reflexión y pensamiento en torno a la memoria. Las definiciones de la memoria colectiva vinculadas al pasado argentino y latinoamericano reciente, entendiéndolo que en la actualidad y desde hace algunos años, constituyen un nuevo campo para la reflexión, la producción y la investigación en las ciencias sociales. Así lo propone la socióloga Elizabeth Jelin en diversas publicaciones e investigaciones “[...] hay una tensión entre preguntarse sobre lo que la memoria es y proponer pensar en procesos de construcción de memorias, de memorias en plural, y de disputas sociales acerca de las memorias, su legitimidad social y su pretensión de «verdad». En principio, hay dos posibilidades de trabajar con esta categoría: como herramienta teórico-metodológica, a partir de conceptualizaciones desde distintas disciplinas y áreas de trabajo, y otra, como categoría social a la que se refieren (u omiten) los actores sociales, su uso (abuso, ausencia) social y político, y las conceptualizaciones y creencias del sentido común” (Jelin, 2002, p. 17).

²¹ La idea de políticas de memoria se refiere a que “las manifestaciones colectivas, las representaciones del pasado cumplen una función política (...) se trataría de una politicidad -en tanto producción de subjetividad y vínculos entre sujetos- alojada en el mismo trabajo de la memoria, en su práctica (...) (Oberti y Pittaluga, 2006, p. 32). Es decir que cuando hablamos de políticas de memoria no nos referimos únicamente a las políticas de Estado sino al campo de producción de construcción de memoria colectiva que tiene en el centro el carácter político.

de Educación Nacional 26.206/06). En el marco de esta ley, se desarrolló una política educativa específica y se creó el Programa Educación y Memoria, encargado de la elaboración y producción de los materiales educativos objeto de esta tesis.

Para esto, se presentarán algunos hitos centrales de la conformación de la construcción de la memoria colectiva y su correlato con las políticas educativas de memoria en Argentina desde el año 1983 hasta el 2015, organizándolos en tres momentos y con un nombre propio, como un modo de dar cuenta de la especificidad de la relación entre escuela y memoria en cada uno de estos períodos: 1. El retorno de la democracia y la imposibilidad de nombrar en las aulas: “ambigüedades y contradicciones” (1983-1989); 2. Tiempos de impunidad: la memoria con “estatus propio” que ingresa en la escuela (1989-2003) y 3. Nombrar el terrorismo de Estado: “educación y memoria” como política de Estado (2003-2015).²²

Algunas investigaciones muestran un recorrido cronológico en relación a la enseñanza del pasado reciente y las políticas educativas, con distintos objetivos y enfoques de acuerdo a cada uno de los estudios.²³ Lo que aquí se propone es mostrar cuáles fueron las condiciones que permitieron el surgimiento de lo que se denomina “un nuevo problema pedagógico” que colocó en el centro la enseñanza de los temas de memoria en la escuela. Para esto, se tomará como punto de partida la idea de que en las distintas experiencias escolares coexisten silencios, relatos y distintas memorias sobre nuestro pasado reciente, no sin tensiones ni conflictos. No obstante, el papel de la Justicia ha sido clave para determinar, tanto en instancias nacionales como internacionales, que durante la última dictadura ocurrieron violaciones sistemáticas a los Derechos Humanos, y esto ha permitido construir un “piso de Memoria, Verdad y Justicia” que ha funcionado tanto para la sociedad como para la escuela, aun cuando todavía existen voces disonantes.

Para este recorrido en torno a las tensiones y conflictos propios de las políticas de memoria colectiva, se hará foco en dos actores sociales claves: por un lado, el Estado, en sus tres poderes: Legislativo, Ejecutivo y Judicial. Y por el otro, la sociedad civil, esencialmente representada por los Organismos de Derechos Humanos (ODH), en la medida en que fueron estos los que defendieron un relato alternativo al discurso dominante en determinados momentos y quienes impulsaron determinadas políticas de memoria.

²² Antes de comenzar el recorrido, quisiéramos aclarar que, si bien vamos a referirnos a la escuela en términos generales, dada la heterogeneidad de experiencias educativas en el territorio nacional argentino, que las temporalidades y las características de cada una de las etapas de análisis no coincida con cada una de las experiencias muchas veces marcadas por cuestiones regionales, de clase, políticas, entre otras.

²³ Algunos antecedentes que se destacan en esta línea son los trabajos de Siede (2017); Amezóla (2006); González (2012); Zysman (2015); Legarralde (2018). Cada uno de estos trabajos ha abordado el devenir de las políticas educativas, de acuerdo a distintos objetivos.

Se propone reflexionar si en esta relación entre escuela y memoria, en estos tres momentos, puede pensarse a la escuela como una “caja de resonancia” de las políticas de memoria, o sí en todo caso habría que considerarla como un espacio de relativa autonomía en relación a lo que ocurre en ese terreno y en el espacio social. Otra opción sería pensarla como algo diferente, con una matriz propia. Asimismo, nos interesa observar qué sucede en los momentos planteados, en los poderes del Estado, entendiendo que la escuela es una agencia estatal que se relaciona directamente con los mismos: ¿Qué diálogos, contradicciones y contrapuntos se dan entre ellos en estos tres momentos? ¿Y de qué manera esto repercute en el ámbito educativo? ¿En qué medida los contenidos escolares y lo que ocurre en la escuela ha sido impactado por los cambios en las representaciones y narrativas de la memoria en estos tres momentos?

Para poder avanzar en el análisis y la reflexión propuestos, uno de los temas a tener en cuenta, son los modos en los que la memoria ingresa en las instituciones educativas. Es decir, las formas en las que la memoria efectivamente ha accedido en la escuela, incluso para recrearla y darle otras formas, como se verá más adelante, pero que pueden sintetizarse de esta manera:

1. En principio, y quizás sea la forma más elemental, es la normativa específica que así lo establece y prescribe, es decir: conjunto de leyes, resoluciones, disposiciones ministeriales nacionales y provinciales, y diseños curriculares de distintas disciplinas, sobre todo Historia y Formación Ética y Ciudadana que fijan estos contenidos. Pero también inclusiones cuando estos son considerados como “temas transversales”.
2. Otro modo son las referencias en los llamados libros de texto o manuales escolares que conforman el mercado editorial. Estos libros, que tienen para el desarrollo de sus contenidos estrecha relación con los diseños curriculares establecidos, en algunos momentos adquieren relativa autonomía respecto de los temas que proponen y los modos de abordaje.
3. Asimismo, un lugar relevante tienen las efemérides escolares, que coinciden con la normativa que las declara como fechas que deben ser recordadas en el ámbito educativo, pero que tienen, a su vez, una larga tradición escolar vinculada a los llamados rituales escolares, y cuentan con lo que podríamos denominar un estatus propio que plantea algunas complejidades en términos de enseñanza.
4. Un capítulo aparte constituyen lo que llamaremos las voluntades de los actores educativos (que en general se sostienen en algunas de las anteriores), ya sea colectivas o individuales de docentes, estudiantes, directivos/as o equipos de conducción con inquietudes particulares,

comprometidos/as con las luchas por la memoria, como por ejemplo, propuestas de sindicatos, de centros de estudiantes o de ODH.

5. También en relación con las anteriores, otro modo de ingreso son las respuestas a convocatorias de la sociedad civil. Por ejemplo, es relevante el caso de la Comisión Provincial de la Memoria (CPM) y el Programa Jóvenes y Memoria y otros organismos que han llevado adelante diferentes invitaciones a las escuelas para recuperar el pasado, poniendo en el centro la idea de memoria.

6. Por último, la omisión del tema en las escuelas es también un dato a tener en cuenta para poder pensar su presencia/ausencia, es decir, qué pasa cuando prima el silencio o el olvido en las aulas, sobre todo cuando esto comienza a estar instituido. Es decir, la ausencia de este tema y los olvidos deben tenerse en cuenta también como un modo de ingreso, aunque parezca paradójico, ya que cuando hablamos de memorias es preciso también poder leer los silencios, los olvidos y las ausencias como formas del recuerdo.

2.2 El retorno de la democracia y la imposibilidad de nombrar en las aulas: “ambigüedades y contradicciones” (1983-1989)

Como se ha mencionado, es posible afirmar que la memoria como “campo” emerge en Argentina en relación al terrorismo de Estado desplegado por la última dictadura cívico militar a partir de los crímenes perpetrados, las desapariciones, las torturas, el secuestro de menores y otras persecuciones implementadas por la última dictadura en Argentina (Vezzetti y Jelin, 2002). Aunque las luchas por la memoria habían comenzado en plena dictadura a través de la temprana tarea de los (ODH),²⁴ es posible afirmar que la construcción de la memoria, y lo que se denomina políticas de memoria, en este primer período, se sostienen fundamentalmente en la investigación llevada a cabo por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP, 1983), en la publicación de sus resultados en el informe del *Nunca Más* (1984) y en el desarrollo del Juicio a las Juntas (1985). Estos hitos

²⁴ Durante la dictadura se consolidaron y crearon distintos Organismos de Derechos Humanos (ODH). Tuvieron como objetivo luchar por la plena vigencia de los Derechos Humanos frente al terrorismo de Estado, a través de las distintas estrategias de lucha por la Verdad y la Justicia, así como la promoción de los Derechos Humanos. Los ODH fueron construyendo distintos espacios de recuperación de la memoria y defensa de los Derechos Humanos. Entre ellos se destacaron: la Asamblea Permanente de Derechos Humanos (APDH- 1975); Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ-1974); Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH-1976) y el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS-1979), Madres de Plaza de Mayo (1976), Abuelas de Plaza de Mayo (1977) y Familiares de Detenidos Desaparecidos por razones políticas (1978).

construyeron una narrativa renovada acerca de lo sucedido en la última dictadura contraponiendo su argumentación al discurso de la llamada “guerra sucia” contra la “subversión” transmitida en el discurso militar al inicio del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”, que posteriormente reafirmó en su proyecto de auto amnistía -en el que se refirió a una “guerra justa” donde hubo “excesos y errores”- (González, 2012).

En este sentido, con el retorno de la democracia y la asunción del presidente Raúl Alfonsín²⁵ (1983-1989), elegido democráticamente (con el 51,7% de los votos) luego de seis años de dictadura militar y de una larga tradición de gobiernos de facto,²⁶ tuvieron lugar importantes desarrollos en el ámbito de la construcción de la memoria y de las políticas de la memoria y los Derechos Humanos en la Argentina, relacionados con estos hitos. Dichos avances, sin embargo, no tuvieron una repercusión directa en el terreno educativo, ya que los primeros años de democracia se caracterizaron por la imposibilidad de nombrar lo ocurrido en las aulas y de construir un tema de enseñanza, tal como se podrá observar en este apartado. Si bien

la agenda política del gobierno mencionaba los Derechos Humanos en directa relación con las violaciones cometidas durante el régimen militar que acababa de concluir, la prescripción curricular buscaba diluir ese lazo tan fuerte y asociar esta categoría con una variedad de situaciones, al mismo tiempo que evitar un tratamiento escolar demasiado apegado a los acontecimientos políticos del momento. (Siede, 2017, p. 97)²⁷

Asimismo, sostiene Gonzalo Amezóla (2006) que el regreso de la democracia en 1983:

no produjo inmediatamente grandes cambios en lo referido a la educación más allá de la reforma de los programas de educación cívica -donde se incluyeron contenidos relacionados con el sistema democrático reemplazando la exaltación del autoritarismo de los preexistentes- y del intento de democratizar las formas de convivencia escolar. El proyecto más ambicioso del Dr. Alfonsín fue el Congreso Pedagógico, un amplio llamado para que padres, alumnos, docentes, especialistas en educación, organizaciones sociales llevaran adelante la discusión de las bases sobre las que se debía reformar la educación (...) la participación fue escasa y luego de dos años el Congreso se clausuró sin haber logrado demasiados resultados. (Amezóla, 2006, p. 238)

²⁵ Raúl Alfonsín había sido el vicepresidente de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) y miembro desde 1975. Esta situación identificó su candidatura con los reclamos de los (ODH) y les dio una impronta particular y definida a sus primeras medidas en este sentido.

²⁶ Entre 1930 y 1983 la Argentina tuvo seis golpes de Estado. Sin embargo, la expresión “terrorismo de Estado” sólo se utiliza para hacer referencia al ocurrido entre 1976 y 1983 por sus características vinculadas al dispositivo concentracionario y modelo represivo. Sostiene Hugo Vezzetti que “el terrorismo de Estado nombra una situación límite, distinta por sus condiciones, su ejecución y sus consecuencias de otras dictaduras argentinas” (Vezzetti, 2002, p. 13).

²⁷ Isabelino Siede (2017) realiza un recorrido que propone mirar la enseñanza de los Derechos Humanos en el Currículum en Argentina. Cabe aclarar que la indagación realizada por este autor, y la presencia de los temas de Derechos Humanos en las escuelas vinculadas a la Declaración Universal de los Derechos Humanos tienen una historia de más larga duración (Isabelino Siede propone un recorrido que comienza en 1949, en el primer ciclo lectivo posterior a dicha declaración). Asimismo, en Argentina luego de la herida de la última dictadura y de la presencia de los ODH en el espacio público “Derechos Humanos” y “Memoria” parecen encerrar los mismos sentidos, y aun cuando tienen una estrecha relación, es preciso tenerlo presente para delimitar el universo de análisis, que para el caso de esta tesis es la memoria.

En diciembre de 1983 cuando fue creada la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) el objetivo era “esclarecer los hechos relacionados con la desaparición de personas ocurridas en el país”. El informe fue publicado con el título de *Nunca Más* y sirvió de base para el denominado Juicio a las Juntas, que se desarrolló en 1985. Hugo Vezzetti (2002) señaló que pocas imágenes han marcado tanto la conciencia de un cambio de época -al referirse a la imagen del Juicio a las Juntas- y agregó que esa imagen implantó las bases para una nueva democracia.

El compromiso de castigar los crímenes cometidos por las Fuerzas Armadas constituyó el eje sobre el cual el alfonsinismo basó la campaña electoral, utilizando la promesa de justicia bajo el eslogan ‘Somos la vida’ (...). La cuestión de los Derechos Humanos se convertiría en un pilar de la renovación política y la restauración de la cultura democrática. (Zysman, 2015, p. 54)

En estos primeros años de democracia, puede decirse que se fundó lo que Nadia Zysman (2015) denomina “un nuevo pacto democrático”, que concibe a esta joven democracia en el marco de la consigna de “juicio y castigo a los culpables” y le da centralidad a los Derechos Humanos y a la Justicia. Así los ODH comienzan a constituirse como un nuevo actor de relevancia pública y política, en función del papel que desempeñan para denunciar, recordar y transmitir el pasado reciente. Con el paso de los años logran construir, un importante consenso y apoyo social.

En la Argentina de la transición democrática de los años 80, la transmisión a las futuras generaciones de saberes y experiencias sobre el conflicto político y sobre el horror de la última dictadura se superpuso con la necesidad de construir superficies donde inscribir el recuerdo de las víctimas (...) la construcción de mecanismos que posibilitaran el traspaso de información y conocimientos se vio, ya muy tempranamente, en la necesidad de lidiar con el silencio y con la ausencia; con la multiplicación infinita de pérdidas que se prolongaron en el tiempo. (Oberti y Pittaluga, 2006, p. 14)

Apenas finalizada la dictadura y en estos primeros años de transición democrática, resultó muy complejo referirse a estos temas en la escuela. Como todos los procesos de memoria colectiva, los primeros años suelen encontrarse con dificultades en términos de quiénes están dispuestos a dar cuenta de lo sucedido, y quiénes pueden hacerlo audible. Si bien el Estado nacional había dado importantes pasos para que la sociedad disponga de elementos que permitieran elaborar el pasado reciente, como el informe de la CONADEP que probó que el terrorismo de Estado había sido una política sistemática perpetrada desde el Estado y que en la Argentina habían funcionado centros clandestinos de detención, que miles de argentinos/as

habían sido secuestrados/as, asesinados/as, encarcelados/as u obligados/as a exiliarse, y el posterior Juicio a las Juntas, que constituyeron dos hitos fundamentales en la aproximación a la verdad histórica y la construcción de la memoria, sin embargo no tuvieron un impacto inmediato en el ámbito educativo.

Para comprender por qué estos primeros pasos no permearon la escuela posiblemente sea necesario pensar que el terrorismo de Estado había dejado resquicios suficientes diseminados en la sociedad, y en particular en la escuela,²⁸ como para que los/as docentes y directores/as que formaban parte de las mismas estuvieran imposibilitados/as de poner palabras a estos acontecimientos tan cercanos como dolorosos. El miedo sembrado en todo el cuerpo social y el dolor de los/as afectados/as directos/as en parte pueden explicar por qué -salvo experiencias aisladas-²⁹ la escuela no pudo poner palabras en estos primeros años y no se desarrolló ninguna normativa específica para que así se hiciera.

Siguiendo a Guillermina Tiramonti (2007), el programa educativo del alfonsinismo tuvo un doble propósito:

Por un lado, recuperar el perfil de país integrado, igualitario, inclusivo y educado y extender sus beneficios a los sectores sociales que hasta ese momento habían sido discriminados negativamente por los gobiernos autoritarios. Por otro lado, tuvo el propósito de modificar los patrones socializadores de las escuelas a favor de la conformación de una identidad ciudadana compatible con los valores del liberalismo político y de un orden democrático basado en la participación pluralista y las instituciones representativas. (...) se trasladaba a la esfera escolar la exigencia de modificar las mentalidades y renovar la cultura política de las nuevas generaciones. (Tiramonti, 2007, p. 4)

Sin embargo, es posible afirmar que este programa, no logró penetrar en el sistema educativo y desplegar políticas acordes a estas ideas, entre otras cosas, plantea la autora, porque no se tuvo en cuenta el sentido disciplinario y jerárquico que caracterizaba a la escuela desde sus inicios.

²⁸ Si bien la relación entre “escuela y dictadura” no son objeto de análisis de esta tesis, cabe mencionar que el ámbito educativo no estuvo exento de la lógica represiva que el terrorismo de Estado desplegó entre 1976 y 1983. Si bien no existió un proyecto educativo sistemático y orgánico, la dictadura tuvo un fuerte impacto en las instituciones educativas. La persecución, censura y desaparición de personas fueron características que acompañaron este período y esto tuvo consecuencias directas en las huellas que dejaron instaladas. Para ver más sobre esto: Puiggrós (1997) Pineau y AAVV (2006).

²⁹ Cabe señalar que, tal como destacan Siede, (2017) y Legarralde (2018) en un primer momento desde el retorno de la democracia tanto el Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos (MEDH), como la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), ambos organismos de defensa de los derechos humanos desarrollaron propuestas educativas que tuvieron resultados contrapuestos en relación a su ingreso a la escuela: algunas las solicitaban y las recibían con mucho interés, mientras otras no. La APDH tuvo una relación importante con la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Desde sus miembros fundadores, como el maestro Alfredo Bravo, quien fue uno de los primeros secretarios generales de CTERA y miembro fundador de la APDH, hasta sus fuertes puntos de contacto en el período de la transición a la democracia.

No obstante, algunas acciones que se destacan en materia de política educativa son la realización del Congreso Pedagógico de 1986 y el restablecimiento de los centros de estudiantes, que habían sido prohibidos durante la dictadura, promoviendo un espacio de participación y discusión política entre estudiantes y autoridades escolares que había sido prohibida como práctica política de las escuelas secundarias.

En relación a los libros de texto durante estos años, si bien el fin de la dictadura y su política de censura editorial planteaban una auspiciosa renovación, estos primeros años de transición, sobre todo en relación a los libros de Historia no plantearon novedades:

La apertura democrática habría marcado una inflexión en la elaboración de libros de texto, tomada como indicadora de transformaciones en la Historia escolar -así como se habían registrado en la Historia académica. Sin embargo, verificamos que la década del 80 marca una continuidad con la anterior: fue esencialmente una década de reediciones (...) si es cierto que la Historia Social irrumpía en las aulas de las universidades y los espacios de investigación también lo es que llegaba a la apertura democrática malherida por los años de confinamiento. Difícilmente hubiera podido «permear» el conocimiento escolar cuando sus representantes aún trabajaban en su propia reconstitución. (Coria, 2018, p. 260)

Un punto importante para el análisis de este período, lo constituyen las narrativas o los discursos, que predominaron en el espacio público para explicar lo sucedido entre 1976 y 1983. En este período se fue instalando en forma progresiva lo que se denominó la “teoría de los dos demonios” (Vezzetti, 2002 y Cerruti, 2001). Esta hipótesis sostiene la existencia de dos actores sociales, facciones armadas en las que existían cúpulas con autoridad y con responsabilidad, y que hubo quienes acataban órdenes. En ambos “bandos” hubo víctimas, esencialmente inocentes, y la sociedad en su totalidad fue la víctima más importante: primero, del fuego cruzado de los dos bandos, y después, del engaño de las Fuerzas Armadas, de las que sólo esperaban la pacificación del país (Cerruti, 2001). El primer prólogo del libro *Nunca Más* es un ejemplo de esta narrativa, dado que equipara ambas violencias sin distinguir la violencia del Estado.

En términos de políticas de memoria, y del papel del Estado este período (1983-1989), finalizó con un corte abrupto en relación a los avances que se habían desarrollado en los primeros años de la democracia para la construcción de Memoria, Verdad y Justicia. Las presiones de la corporación militar llevaron a la sanción de las leyes de Punto Final (1986) y Obediencia Debida (1987), cuyo objetivo fue poner límites a los juicios y bajar la tensión entre el gobierno civil y el frente militar. Estas leyes, que se profundizaron con los decretos

de indultos, no tuvieron un impacto notorio en las escuelas, estuvieron en línea con el silencio del período en la mayoría de las aulas argentinas.

En síntesis, durante el período de transición democrática es posible observar ciertas ambigüedades y contradicciones al interior del sistema educativo, que buscó democratizar la cultura escolar, pero sin abandonar algunos elementos autoritarios constitutivos de la escuela.

Se perciben

políticas aisladas e inconexas y los Derechos Humanos no fueron transformados en contenido escolar obligatorio (...) mientras se fomentaba un trabajo en los talleres docentes sobre la valorización de la cultura democrática, en lo que respecta a la enseñanza de la historia no hubo ninguna modificación, el contenido seguía siendo el pautado por el gobierno militar en 1979. (Zysman, 2015, p. 83)

En el marco de la transición democrática y sobre todo en los últimos años de esta etapa, con la sanción de las leyes conocidas como “leyes de impunidad” y del relato oficial de la “teoría de los dos demonios” comenzó a emerger en el espacio público otra memoria, vinculada directamente a los familiares de las personas detenidas-desaparecidas y a los/as sobrevivientes de los centros clandestinos de detención (CCD) y al movimiento de los ODH en general como parte de la sociedad civil. La figura central sobre la que se sostuvo esta memoria emergente fue la de los/as detenidos/as-desaparecidos/as. El debate, no exento de tensiones y conflictos, tuvo su epicentro en torno a cómo debían ser recordados/as: ¿cómo víctimas?, ¿cómo militantes?, ¿cómo revolucionarios/as? ¿Podían converger estas modalidades? Se avanzará sobre esto en el siguiente apartado.

2.3 Tiempos de impunidad: la memoria con “estatus propio” que ingresa en la escuela (1989-2003)

Este segundo período se caracteriza por una relación entre Estado y sociedad civil marcadamente tensa y conflictiva que paradójicamente, sucede en el mismo momento en el que estos temas de memoria ingresaron oficialmente en las escuelas. En estos años, los avances de la impunidad en materia de Justicia se profundizan luego del antecedente inmediato de la sanción de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. La década del noventa mantuvo sintonía directa con estas leyes, a través de los decretos de indulto y de la pretensión de llevar adelante una “política de reconciliación nacional” que buscó consolidar la democracia sobre la base de la impunidad y el olvido de los crímenes de lesa humanidad cometidos desde el propio Estado.

En julio de 1989 luego de la convocatoria anticipada a elecciones presidenciales, un clima social y económico adverso y una fuerte tensión militar, Carlos Saúl Menem asumió la presidencia de la nación, que ejercería hasta 1999. En materia de políticas de memoria, el nuevo gobierno se propuso explícitamente llevar adelante una “política de reconciliación” sostenida en el olvido y la posibilidad de lograr una amnesia colectiva, a la que denominó fundamentalmente “pacificación nacional”. Su anhelo fue anular los conflictos del pasado, para poder justificar sus acciones posteriores de gobierno. De este modo, bajo la idea y el discurso de “reconciliación nacional”³⁰ y aludiendo fundamentalmente a la necesidad del reconocimiento de errores de “ambos lados”, Carlos Menem relativizó el terrorismo de Estado y lo equiparó con la violencia de los grupos insurgentes. Es decir que, al menos en los inicios de la década del 90, desde el Estado se reforzó la vigencia de la llamada “teoría de los dos demonios”. Decretó más de 200 indultos a procesados y condenados de las Fuerzas Armadas y líderes de las organizaciones guerrilleras. En noviembre del año 1993, Menem firmó con el radicalismo, representado en la figura de Raúl Alfonsín, el Pacto de Olivos, en el que se fijó el compromiso para que en 1994 se reformara la Constitución de la Nación, donde se incluyó la ampliación e inclusión de los Derechos Humanos en la agenda nacional, en un contexto de impunidad.

Otro de los ejemplos concretos de las políticas de reconciliación que impulsaron desde el poder ejecutivo del Estado por estos años, fue el proyecto de construcción de un “Parque y monumento a la reconciliación nacional” en el predio de la ESMA³¹ de la Ciudad de Buenos Aires. Esta propuesta, que fue presentada públicamente en enero de 1998, a partir de declaraciones realizadas por el presidente, fue rechazada por la sociedad civil (fundamentalmente por los ODH), pero también por diversos espacios de oposición política que se pronunciaron en contra. Puntualmente familiares de desaparecidos/as en la ESMA presentaron recursos de amparo y también el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a cargo de la UCR (Unión Cívica Radical).

³⁰ El 30 de septiembre de 1989 llegaron los restos de Juan Manuel de Rosas, provenientes de Inglaterra donde había pasado los últimos años de su vida, fueron depositados en el cementerio de La Recoleta, en Capital Federal. El presidente Carlos Menem dio un discurso por este hecho donde hizo énfasis en dejar atrás las disputas del pasado. Sosteniendo en un fragmento “No se puede construir una verdadera patria sobre el odio entre los hermanos. Sé que el clamor de este tiempo es no; no a la revancha, no a la división, no al resentimiento, no al sectarismo, no a la ceguera ideologizada, no a la soberbia de creerse dueño de toda la verdad, no a la intolerancia, no al veneno de seguir agitando nuestros viejos errores, no al fantasma de reanimar nuestros tristes desencuentros” (1989).

³¹ ESMA: Escuela de Mecánica de la Armada, lugar donde funcionó entre 1976 y 1983 el CCD más emblemático de la dictadura, en el que se estima desaparecieron más de 5000 personas. La Escuela y conjunto del predio continuó funcionando como escuela militar durante este período.

La contracara de las políticas de perdón y reconciliación, fue el accionar de la sociedad civil, ya que se realizaron campañas y manifestaciones masivas en repudio a los indultos presidenciales que fueron fundamentalmente motorizadas por los ODH, agrupaciones estudiantiles, partidos políticos, sindicatos, asociaciones profesionales y miles de personas sin filiación partidaria o sindical, aunque no lograron impedir la libertad de los represores condenados. La firma de los decretos de indulto, dejaron instalada en la escena pública, la confirmación de la impunidad y la clausura de toda posibilidad de juzgamiento a los responsables. No obstante, la acción sostenida de los ODH y de otros actores de la sociedad civil encontraron el modo de luchar y de mantener viva la memoria y seguir adelante con las causas por los crímenes de lesa humanidad.

Si bien las políticas de Derechos Humanos y de construcción de la memoria colectiva por parte del Estado tuvieron un lugar marginal por estos años, debe señalarse que el Estado realizó un movimiento importante en materia de reparación y reconocimiento del terrorismo de Estado, que generó importantes tensiones y conflictos al interior de los ODH. El otorgamiento de indemnizaciones a los familiares de las víctimas de la dictadura y presos/as políticos/as.

Por otra parte, en 1996, con el cumplimiento de los 20 años del golpe de Estado en Argentina, se planteó un importante punto de inflexión en la escena social y se construyó un nuevo jalón para la construcción de la memoria. Se produjo lo que Emilio Crenzel denomina el “estatus específico de la memoria”, que resultó independiente de la meta punitiva (del Poder Judicial). Esto se reflejó en diversas iniciativas de conmemoración, creación de archivos, museos, interés académico, relevancia internacional, disposiciones educativas que excedían el campo de lo judicial (Crenzel, 2008).

La construcción de la memoria colectiva tomó un nuevo impulso con la aparición de la agrupación HIJOS Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS) en la escena pública, con la puesta en marcha de “nuevas prácticas” (Jelin, 2002), como los llamados escraches, que acompañaron los rituales de las luchas de los ODH como la ronda de las Madres en Plaza de Mayo, sumándose con fuerza a este colectivo de organismos (ODH). La irrupción de HIJOS en la escena pública fue acompañada por la aparición de otras voces: la de los militares “arrepentidos”, como la de Adolfo Scilingo,³² que aportaron detalles de las metodologías para la desaparición de cuerpos dando muestras de un plan sistemático de

³² Adolfo Scilingo es un militar represor que confesó públicamente su participación en los llamados “vuelos de la muerte”, nombre que recibieron los vuelos en los cuales los represores arrojaban detenidos/as desaparecidos/as vivos/as al río o al mar para asesinarlos/as. Scilingo fue condenado por múltiples delitos de lesa humanidad.

exterminio que desarmaba, al mismo tiempo, la narrativa de los “errores y excesos” de la “guerra sucia” (González, 2012). En ese contexto comenzó entonces un movimiento distinto en cuanto a la memoria del pasado reciente, a partir de las declaraciones de algunos militares que participaron en operativos durante esos años y de la autocrítica pública realizada por el General Martín Balza, Jefe Mayor del Ejército, acerca de las violaciones a los Derechos Humanos.

La publicación de la entrevista al represor Adolfo Scilingo en el libro *El Vuelo* (1995), que realizó el periodista Horacio Verbitsky, tuvo una enorme repercusión pública. Si bien en el contexto de los Juicios a las Juntas existieron declaraciones de militares y miembros de las fuerzas de seguridad que ratificaban las declaraciones de las víctimas y de los/as sobrevivientes, la confesión pública de este represor exhibió en detalle las prácticas de tortura y asesinato, lo cual comprometió explícitamente a los oficiales superiores y a instituciones tales como la Iglesia. Además, estas declaraciones se produjeron en un momento en el que la intención del gobierno de “dar vuelta la página” parecía exitosa (Legarralde, 2018).

Las repercusiones de estos testimonios y el contexto general habilitaron a los ODH a recuperar apoyo social y a avanzar en la lucha por la Memoria, la Verdad y la Justicia, en definitiva, a revisar las políticas de impunidad. Esto permitió impulsar los denominados “juicios por la verdad” (que se realizaron en el plano del Poder Judicial), que consistieron en los juzgamientos que habían quedado abiertos en relación a la apropiación de menores que no habían alcanzado las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, así como los decretos de indulto, como también los llamados juicios internacionales, cuyo caso paradigmático es el que se desarrolló en España a cargo el juez Baltazar Garzón.

En términos de narrativas, hacia mediados de este período (1996) y coincidiendo con el hito de los 20 años del golpe y el surgimiento de la agrupación HIJOS, lentamente se fueron instalando representaciones alternativas del pasado reciente, principalmente aquella que distinguía el accionar del Estado con un rasgo específico, muy distinto en responsabilidades al de los grupos armados. Al mismo tiempo, empezó a desplegarse una visión que le otorgó cierta politización al pasado reciente. Una de las consignas de la agrupación HIJOS en esta dirección fue “reivindicamos el espíritu de lucha de nuestros viejos”, narrativa que hasta entonces había permanecido silenciada.

En este sentido, los temas de memoria en el plano de la cultura comenzaron a hacerse presentes: la escritura de distintos libros, la realización de películas, mayoritariamente de carácter testimonial, que indagaron en las luchas políticas de aquellos años. Fue en este marco en el que se desarrollaron las masivas conmemoraciones de los 20 años del golpe

militar en marzo de 1996, principalmente un acto multitudinario en la Plaza de Mayo el que se leyó un documento que, por primera vez, explicitaban la vinculación entre las políticas implementadas por la última dictadura y sus efectos económicos y sociales perpetuados hasta el presente. Los 20 años del golpe fueron un momento clave en términos de construcción de la memoria. Al parecer, los años de distancia con el acontecimiento y, por supuesto, la incesante lucha de los ODH permitió que la sociedad -y la escuela- pudieran nombrar esta etapa del pasado reciente y proveerla de un contenido significativo.

Durante esta etapa, es posible afirmar que la escuela comenzó a hacerse eco,³³ que puede ser pensado como una caja de resonancia, de lo que ocurría en la escena pública, en el plano de las acciones y significaciones de la sociedad civil. Aunque debe señalarse que las experiencias fueron heterogéneas y no es posible afirmar que fue un fenómeno que circuló por la mayoría de las instituciones educativas del país, hay algunas escuelas secundarias (no así las escuelas primarias en esta etapa) que comenzaron a activar la enseñanza sobre el pasado reciente y los Derechos Humanos en las instituciones educativas. Estas iniciativas fueron impulsadas en su mayoría por “voluntades” de docentes y estudiantes, en algunos casos directivos/as o por los centros de estudiantes. Se trataba en gran medida de proyectos institucionales o transversales que estaban por fuera de la prescripción curricular y que involucraban la colaboración de docentes de más de un área, materia o asignatura (Adamoli y AAVV, 2014).

Los temas de memoria, o de historia argentina reciente, ingresaron formalmente en los diseños curriculares escolares de manera oficial y a nivel nacional, con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993.³⁴ Previamente se habían incorporado en algunas disposiciones sobre conmemoraciones escolares vinculadas a las efemérides escolares,³⁵ en algunas prácticas docentes y, sobre todo, en las asignaturas de Educación Cívica en las que se estudiaban los sucesivos golpes de Estado (Finocchio, 2007).

³³ Algunas de las referencias en relación con los ecos de la memoria en la escuela por estos años, es posible encontrarlas en Raggio (2002 y 2004); Lorenz (2004); Carretero y González (comps.) (2006); Levín (2007); Zysman (2015); Siede (2017); Legarralde (2018); Adamoli y Flachsland (2010); Amezóla (2006); González (2014), entre otros.

³⁴ La Ley Federal de Educación, incluyó un proceso de descentralización por el cual las escuelas dejaron de depender del Estado Nacional y pasaron a hacerlo de los ministerios provinciales. Esta reforma incluyó modificaciones del sistema educativo: la lógica que dominaba el contexto era que, para mejorar el sistema, debían producirse transformaciones sistémicas simultáneas y que la descentralización iba a redundar en procesos de mejora de la calidad educativa y a favor del gobierno del sistema y la calidad de la educación. Sin embargo, los efectos de la misma fueron inversos a los esperados, ya que la nueva política generó y profundizó condiciones de desarticulación, segmentación y desigualdad.

³⁵ La primera normativa sobre temas de memoria en la escuela fue una “efeméride”. Puntualmente la que conmemora el 16 de septiembre, la cual se incorpora a la normativa en 1988 en la Provincia de Buenos Aires.

En este contexto de definición curricular se generó un debate en torno a la incorporación de los Derechos Humanos. La discusión refería, en gran medida a la posibilidad de incluirlos como contenidos transversales o curriculares. Finalmente, si observamos los lineamientos curriculares en espacios de enseñanza como, por ejemplo, la Historia, la Formación Ética y Ciudadana o el mundo contemporáneo, se percibe que estos temas estuvieron presentes. Además, fueron incorporados en manuales y textos escolares de en el área específica de los estudios sociales.

Es en estos años -aunque, sin duda, se verá con más fuerza y determinación después de 2003- que los temas del pasado reciente vinculados a las violaciones de Derechos Humanos o también llamados “temas de memoria” ingresaron a la escuela.

La creciente presencia en el espacio público de la temática, luego de un período de predominio de las políticas de reconciliación e impunidad, produjo un cambio en el clima social respecto de los crímenes de la dictadura que tuvo consecuencias en el sistema educativo, aún cuando no incidió directamente en las definiciones curriculares formales.^[1] Desde 1996, el 24 de marzo fue incluido en el calendario escolar de la provincia de Buenos Aires como fecha a ser recordada. Esta decisión, prescripta por la Ley Provincial N° 11.782, indicaba que en todas las escuelas se deben “realizar actividades que contribuyan a la información y la profundización del conocimiento por parte de los educandos, del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que él mismo impuso”. (Legarralde, 2018, p. 133)

Para poder avanzar en la comprensión de lo que efectivamente ocurrió en este segundo período (1989-2003) en la escuela, debe señalarse que las contradicciones y los conflictos fueron predominantes en el ingreso de estos temas, sobre todo a partir de la normativa. En este sentido, cabe destacar un decreto presidencial que, en línea con la “teoría de los dos demonios”, la Ministra de Educación, Susana Decibe impulsó en el año 1998, y que dispuso que

El día 24 de marzo de cada año sea destinado en todos los ámbitos y dependencias educativas nacionales al análisis crítico del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 y a recordar a las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal. (Boletín Oficial, 1998)³⁶

³⁶ El Decreto N° 314, en Boletín Oficial N° 28.865, 26 de marzo de 1998, establece: “Que el 24 de marzo se cumplen veintidós años desde el último acontecimiento de ruptura institucional que sufriera nuestro país. Que dicha fecha marcó un hito en la historia de nuestro pueblo, que amerita ser recordado con el espíritu de rechazar toda actitud violenta que ponga en riesgo el marco institucional de nuestra convivencia democrática. Que asimismo la tragedia que vivió el pueblo argentino en dicha etapa hasta el restablecimiento de la democracia debe ser recordada, para que NUNCA MÁS hechos como estos vuelvan a repetirse. Que esta medida se inscribe en la necesidad de preservar la pacificación de la sociedad argentina, conservar la memoria y generar en las nuevas generaciones el interés en conocer nuestra historia reciente, a efectos de contribuir a salvaguardar nuestra democracia para todos los tiempos...” (Ley 28.865).

En esta etapa resultaron claves, respecto de lo que denominamos los modos de ingreso en la escuela, las voluntades de los actores educativos. Nos referimos tanto a las voluntades colectivas como las individuales de docentes, estudiantes, directivos/as o equipos de conducción comprometidos con la transmisión y el repudio de lo ocurrido. Estos actores comenzaron a acercarse a las escuelas propuestas vinculadas con las luchas por la memoria. Por ejemplo, sindicatos, centros de estudiantes, ODH y propuestas de abordaje concretas a partir de la elaboración de libros específicos³⁷ (Adamoli y AAVV, 2014). Si bien puede decirse que estos proyectos fueron incipientes y en alguna medida aislados, muchos de ellos estuvieron basados en el repudio a la dictadura, así como en el recuerdo a los/as desaparecidos/as. Hacia fines de este período, en coincidencia con el 25 aniversario del golpe (2001), se desarrollaron acciones que, todavía aisladas en materia de políticas de memoria, surgieron con cierta presencia en el espacio público y permearon algunos espacios educativos. En estos mismos años comenzó a configurarse un nuevo problema pedagógico y novedoso tema de enseñanza, que cobró presencia en la siguiente etapa (2003-2015).

Algunos antecedentes en materia de políticas educativas de memoria fueron: en el año 2001, la convocatoria nacional “La dictadura militar, 25 años después del golpe”, que se completó con la realización de una página web del Ministerio de Educación de la Nación realizada en conjunto con el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), destinado a brindar recursos para trabajar en las aulas de las escuelas secundarias y otro concurso de monografías realizado en el año 2003, cuando se cumplieron los veinte años de democracia.

En el año 2002 se sancionó el “Día por la Memoria, la Verdad y la Justicia”, a través de la Ley N° 25.633, que instituyó el 24 de marzo como el “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración a quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976”. Y en su artículo 2° señala especialmente que: “En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos

³⁷ Nos referimos a revistas educativas, materiales producidos por ODH como el SERPAJ (Servicio de Paz y Justicia), CELS (Centro de Estudios legales y Sociales) y también a los publicados por la CPM (Comisión Provincial por la Memoria), HIJOS (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) que resultaron prácticamente inéditos y de limitada circulación. Se destacan algunos libros de EUDEBA (Editorial Universitaria de Buenos Aires), como *Haciendo memoria en el país de Nunca Más* (Dussel, Finocchio y Gojman, 1997) -que resultó un libro emblemático para la enseñanza del pasado reciente-, y uno de los tomos de la colección de historia argentina: *Documentos* en particular el denominado: *La dictadura: 1976-1983, testimonios y documentos* (Caraballo, Charlier y Garulli, 1998) y una colección especial de Derechos Humanos lanzada por la misma editorial. Estos libros tuvieron sucesivas reimpressiones, lo que da cuenta que cantidad de docentes pudieron acercarse al tema por esta vía y trabajarlos en las escuelas.

calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.” La ley refuerza el ingreso de la temática en la escuela a propósito de la efeméride escolar con el artículo 3º: “Facúltase al Poder Ejecutivo nacional para disponer en los distintos ámbitos de su competencia la implementación de actividades específicas, en el mismo sentido que el dispuesto para la comunidad educativa en el artículo anterior de la presente ley” (Ley N° 25.633, 2002).

En esta ley ya no aparece la narrativa asociada a la “teoría de los dos demonios”, es decir que esta iniciativa del Poder Legislativo, que ubicaba explícitamente a la escuela como el ámbito propicio para la transmisión del pasado reciente, comenzó a incorporar una nueva narrativa: la condenatoria del terrorismo de Estado.

En este período (1989-2003), otro modo de ingreso en la escuela fue la omisión y el silencio del pasado reciente como un tema de enseñanza. Dice Elizabeth Jelin (2001):

La “memoria contra el olvido” o “contra el silencio” esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales, cada una de ellas incorporando sus propios olvidos. Es en verdad, “memoria contra memoria”. Sabemos que la memoria siempre es selectiva, que la memoria total es imposible y paralizadora, como el Funes de Borges tan vívidamente nos revela. (Jelin, 2001, p. 100)

En este sentido, las instituciones educativas que luego de la inclusión del pasado reciente en los diseños curriculares y de la efeméride no trabajaron el tema, también incorporaron una mirada sobre el pasado ante la pretensión de un manto de olvido.

Por último, los textos o manuales escolares producidos durante este período (1989-2003) resultan un buen ejemplo de la memoria con “estatus propio”, independientemente de la meta punitiva, tal como señalamos más arriba, propuesto por Emilio Crenzel (2009). Es decir, que estos libros escolares comenzaron a incluir miradas sobre el período que fueron más allá de los avances normativos y judiciales. La circulación de los “nuevos temas, conceptos y perspectivas, vehiculizados por docentes y libros de texto formaron un proceso de reforma extraoficial” (Zysman, 2015, p. 155). La misma autora plantea que las representaciones alternativas a la idea de la reconciliación conquistaron ciertos espacios públicos y que esto puede haber jugado un rol importante en los espacios educativos (Zysman, 2015).

Los libros y manuales escolares “constituyen un lugar de relevancia, pues demuestran cómo las visiones del pasado se entrecruzan y enlazan diferentes intereses y ‘agentes’ de las

memorias” (Kaufman, 2011, p. 11). Durante esta etapa, y sobre todo a partir de 1996 cuando se cumplieron 20 años del golpe, los textos escolares abordaron lo ocurrido en Argentina entre 1976 y 1983 desde distintas perspectivas. Las variaciones están en los modos de nombrar al período y de dar explicaciones acerca de lo sucedido. Por un lado, se generalizó el uso del término “terrorismo de Estado” y, al mismo tiempo, se mencionó la existencia de los/as desaparecidos/as, pero se distinguieron al menos tres narrativas: aquella que planteaba una “matriz justificadora”, aquella que sostenía la “teoría de los dos demonios” y aquella que se basaba en el “discurso sostenido por los Organismos de Derechos Humanos” (Born y AAVV, 2010).

En los años 90 tuvo lugar un proceso de renovación editorial, que acompañó el surgimiento y establecimiento de representaciones alternativas a las dispuestas en los libros circulados en los años 80, así como la incorporación de una nueva concepción de la Historia. Sin embargo, las modificaciones implementadas variaron según la casa editorial, por lo que coexistirían distintas tendencias en los libros (Zysman, 2015).

2.4 Nombrar el terrorismo de Estado: Educación y Memoria como política de Estado (2003-2015)

Finalmente, este tercer y último período es en el que se ubican los materiales educativos objeto de análisis de esta tesis. En estos años, con la asunción del gobierno del presidente Néstor Carlos Kirchner (2003), se abrió una nueva etapa en la construcción de la memoria colectiva argentina y, por primera vez en la historia argentina, los Derechos Humanos y la memoria, constituyeron una política de Estado destacada. En este apartado, se podrá observar cómo durante este período el ingreso de estos temas en la escuela resultó sustantivo y estuvo acompañado por el despliegue de una política educativa de memoria particular.

Fue una etapa en la que las políticas de memoria impulsadas por el Estado tuvieron centralidad y se consolidó cierta valoración de la militancia revolucionaria de las víctimas del terrorismo de Estado, aunque, sostienen algunos/as autores/as que esto se dio en una “operación altamente selectiva, sino mistificadora, de dicha tradición”³⁸ (Lvovich y Bisquert, 2008, p. 83). No obstante, es también por estos años, que algunos/as autores/as del campo

³⁸ Se avanzará sobre este punto en el análisis de los materiales educativos, objeto de reflexión de esta tesis. No obstante, considero que esta valoración positiva no ocupa el mismo lugar que la condena al terrorismo de Estado, como característica de este período (2003 -2015). Sostengo la hipótesis de que la valoración de la militancia política estuvo presente, pero pongo en duda la idea de que la misma fue “mistificadora”, sobre todo en la producción de materiales educativos, por parte del Estado. Avanzaremos sobre esto más adelante.

académico plantearon la necesidad de discutir y arrojar luz sobre las responsabilidades de las organizaciones políticas armadas y la violencia política de la década del 70 (Vezzetti, 2009 y Calveiro, 2005). En este mismo período hay que señalar también el intento por parte de familiares de miembros de las Fuerzas Armadas de visibilizar otra narrativa, la cual exige una “memoria completa” de lo ocurrido y reclama el reconocimiento de “culpas” por parte de los “otros”, es decir, de la “guerrilla”, entendiendo que estos crímenes deben ser juzgados y condenados. Desde el lugar de “víctimas de los crímenes subversivos”, reclaman la equiparación de las violencias, tal como lo hacía la narrativa de los “dos demonios”, precisamente en un momento en el que, desde el Estado -y como se verá más adelante, desde el nuevo prólogo del *Nunca Más*- se descartó explícitamente esta lectura y la homologación de los crímenes (González, 2012).

Si en el primer período analizado (1983-1989) el entonces presidente, Raúl Alfonsín había llegado con la promesa y consigna de “Juicio y Castigo”, y posteriormente Carlos Menem había planteado en los comienzos de la segunda etapa (1989-2003) la idea de “reconciliación nacional”; el presidente Néstor Kirchner, inauguró esta última etapa (2003-2015), asumiendo y declarando: “llegamos sin rencores, pero con memoria.”³⁹ Su primera iniciativa en este sentido fue el impulso de la derogación de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final. Los procesos judiciales habían permanecido prácticamente cerrados (a excepción de los juicios por la verdad) hasta el año 2003, cuando la Ley N° 25.779 declaró la nulidad de estas leyes, abriendo así la posibilidad de llevar a juicio a los responsables por las graves violaciones cometidas a los Derechos Humanos en tribunales comunes.

El acto conmemorativo organizado el 24 de marzo de 2004 se realizó en las afueras de la ESMA y constituyó un hito en materia de políticas de memoria, en su discurso Néstor Kirchner señaló: “como Presidente de la Nación Argentina vengo a pedir perdón de parte del Estado nacional por la vergüenza de haber callado durante más de 20 años de democracia por tantas atrocidades”.⁴⁰ Estas palabras tuvieron un gran valor en el plano simbólico de la construcción de la memoria en Argentina, pero luego también en una dimensión concreta en cada una de las políticas públicas de memoria y Derechos Humanos que se desarrollaron y resultaron un contrapunto respecto de las políticas de impunidad mencionadas en el apartado anterior.

³⁹ Fragmento del discurso de Néstor Kirchner el 25 de mayo de 2003, ante la Asamblea Legislativa.

⁴⁰ Fragmento del discurso de Néstor Kirchner el 24 de marzo de 2004 en las afueras del predio de la ex ESMA: <https://www.caserosada.gob.ar/informacion/archivo/24549-blank-79665064>

Allí el presidente, acompañado por un grupo de sobrevivientes y familiares, recorrió por primera vez este ex CCD y consolidó la decisión de construir un Museo de la Memoria en ese predio.⁴¹ También el desalojo de las instituciones de formación educativa de la Marina que continuaron funcionando allí durante toda la democracia. Esta definición constituyó un ejemplo destacado del cambio de la política de Estado en materia de memoria. Una diferencia clave con respecto a las etapas anteriores fue que a partir del año 2003 el gobierno y el Estado argentino asumieron “como propias” las narrativas propuestas por los ODH, asumiendo el desafío de recuperar las demandas históricas de los ODH y convertirlas en políticas de Estado.

Por otra parte, puede decirse que esta definición de recuperación del espacio (que posteriormente llevó el nombre de Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos - ex ESMA) y las decisiones que la rodearon, mostraron cómo paulatinamente las políticas de memoria y Derechos Humanos fueron ocupando un lugar central en la agenda pública, no sólo en el plano material y concreto, sino también en el simbólico, otorgándole a la memoria y a los Derechos Humanos un sentido propio para la vida política y democrática de la Argentina de estos años.

En el año 2006 se sancionó la Ley N° 26.085 que declaró al 24 de marzo como feriado nacional inamovible, con la denominación: “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. Esta marca en el calendario, que por ese entonces generó algunos desacuerdos, fue decisiva, como se verá más adelante, para el ingreso efectivo de la memoria en las escuelas.

En aquel entonces, cuando se cumplían los 30 años del último golpe militar, la firme decisión del presidente Néstor Kirchner provocó más de una polémica en la escena social. Algunas voces opositoras consideraban que elegir esa fecha y no, por ejemplo, el 10 de diciembre era aceptar la fecha “del enemigo”; a lo que muchos respondían que, por el contrario, era un modo de reapropiarse de una fecha que, desde el comienzo de la democracia, se había convertido en una jornada de lucha. Otras voces críticas ponían el acento en que los feriados son sinónimos de días festivos y que, en este caso, se trataba de una jornada que recordaba una herida dolorosísima que debía invitar a la reflexión. La respuesta a esto fue decretar la inmovilidad del feriado para que, justamente, no se transformara en un fin de semana largo. (Adamoli y Flachslund, 2010, p. 235)

⁴¹ Esta definición fue fundamental para lo que posteriormente se denominó “red de sitios” de memoria y para el desarrollo de una política clave de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, que en articulación con provincias y municipios comenzó con un proceso de marcación, “señalización” de gran parte de los más de 500 lugares en los que funcionaron centros clandestinos de detención (CCD). Algunos de ellos comenzaron a funcionar también como espacios de memoria y promoción de Derechos Humanos y a interactuar directamente con las escuelas. Nos detendremos en esto más adelante.

Al respecto puede señalarse que,

las prácticas conmemorativas, su escala y sus sentidos fueron cambiando en la historia de larga duración. (...) La propia existencia de prácticas conmemorativas y de escenarios de su performatividad responde a esos marcos interpretativos de la época, a la vez que, en esa misma puesta en escena, los actualizan y transforman. (Jelin, 2002, p. 3)

Así como se ha mencionado que los 20 años del golpe habían constituido un hito en la construcción de la memoria colectiva y en lo que denominamos políticas de memoria, los 30 años del golpe (2006) constituyeron sin dudas un nuevo mojón. Por estos años, además de las iniciativas estatales mencionadas, circularon cantidad de discusiones, libros, películas, obras de teatro, que proponían nuevas narrativas del pasado. La emergencia de la primera persona y el valor del testimonio fueron claves para este momento.

Otra de las acciones de conmemoración, a propósito del 30 aniversario del golpe, fue la reedición del libro *Nunca Más*⁴² con un anexo que incluyó un listado actualizado de los/as desaparecidos/as y de los centros clandestinos de detención. Pero además tuvo un agregado clave en términos de construcción de memoria, que fue sumarle al prólogo original uno nuevo, escrito por el entonces Secretario de Derechos Humanos de la Nación, Eduardo Luis Duhalde, que incluía una perspectiva anclada en el presente y que recuperaba lo sucedido desde el fin de la dictadura hasta ese momento desde una voz estatal.

En el nuevo prólogo puede leerse la decisión política del gobierno de rechazar la “teoría de los dos demonios” y de fijar una postura con respecto a las leyes (recientemente derogadas) de Obediencia Debida y Punto Final. Este prólogo incluyó nuevas narrativas del pasado, y dejó claro que no es posible homologar la violencia estatal y la de las organizaciones armadas. Además, por primera vez con contundencia, un actor del Estado señaló la complicidad del accionar de ciertos sectores dominantes de la sociedad. También hizo una referencia puntual a la transmisión del pasado:

La enseñanza de la historia no encuentra sustento en el odio o en la división en bandos enfrentados del pueblo argentino, sino que por el contrario busca unir a la sociedad tras las banderas de la Justicia, la Verdad y la Memoria en defensa de los Derechos Humanos, la democracia y el orden republicano. (CONADEP, 2006, p. 20)

⁴² Para más información sobre el libro *Nunca Más* ver: Crenzel (2008) *Historia política del Nunca Más*, en el cual se realiza un exhaustivo análisis acerca de las diferentes reinterpretaciones del informe de la CONADEP publicado en este libro emblemático y las luchas libradas por la memoria del pasado, desde su publicación, en 1984, hasta su reedición en el año 2006.

Esta referencia a la enseñanza de la historia parece confirmar que la distancia en el tiempo del acontecimiento a transmitir lo convirtió en un tema enseñable, aunque como se verá más adelante la complejidad de este pasado posee un núcleo específico que es posible inscribir en el marco de lo que denominamos la pedagogía de la memoria, y encierra cantidad de discusiones sobre los modos en los que debe abordarse.

Sostiene Inés Dussel (2006) que la pregunta sobre cómo se recuerda en la escuela no es una pregunta cualquiera, porque está intrínsecamente relacionada con las discusiones contemporáneas sobre las políticas de la memoria y los problemas y desafíos de las instituciones educativas argentinas. Así, el tema de la memoria se entronca con la cuestión de las políticas de la transmisión más generales de la escuela y de la sociedad.

No es sólo un problema de los contenidos de la memoria, sino también de las formas que ella asume, de las relaciones con la cultura que propone, de las formas institucionales en que se la ejercita, y de los diálogos que habilita con lo contemporáneo. (Dussel, 2006, p. 1)

Es también en este contexto de los 30 años del golpe que comenzó a organizarse una política educativa específica que, tal como nos proponemos exponer, logró problematizar la tarea de la transmisión a las nuevas generaciones en la escuela y habilitar nuevas voces para referirse al pasado argentino reciente y transformar algunos de los sentidos cristalizados que lo hacían cada vez más lejano y olvidado.

El primer hito en este sentido fue la inclusión en la Ley de Educación Nacional N° 26.206⁴³ sancionada en el año 2006, que en su artículo N° 92 propone la inclusión de las temáticas de memoria y Derechos Humanos en los contenidos de todas las jurisdicciones del siguiente modo:

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633 (...) la educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los Derechos Humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación". (LEN 26.206, 2006)

⁴³ La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en Boletín Oficial N° 31.062, 28 de diciembre de 2006, se realizó luego de un debate convocado por el Ministerio de Educación de la Nación, a partir de la lectura de un documento y el trabajo en distintas instancias educativas que incluyó conversaciones con supervisores, directivos/as, docentes, alumnos/as, madres y padres, sobre los problemas surgidos del modelo educativo neoliberal. "Esta ley se enmarcó dentro de una nueva tendencia en la política educativa, en la que se promovió una mayor participación económica del gobierno nacional -como principal sostén- en el sistema educativo (Puiggrós, 2007, p. 9).

Los cambios normativos condensaron un movimiento que ya venía abriéndose paso en las escuelas.

El contenido estipulado por la ley colocó en la agenda política educativa ciertos conflictos de la sociedad argentina soslayados en la reforma educativa de la década del 90. La utilización del término de terrorismo de Estado en los contenidos curriculares significaba una clara intención del gobierno nacional no solo de otorgarle una nueva significación al pasado, sino hacer pública su posición respecto a este tema. (Zysman, 2015, p. 228)

Este modo de nombrar al período en la legislación educativa constituye una pieza clave para la comprensión de las políticas de educación y memoria. Los modos de nombrar nunca son neutrales y, en este caso, sólo es posible comprender esta denominación en el marco del avance de las políticas de memoria (tal y como se ha visto en este recorrido), desde el retorno de la democracia hasta el presente.

Las luchas por la memoria en Argentina explican, en gran medida, que esta mención se encuentre en el cuerpo de la nueva ley. Porque si bien estas luchas -protagonizadas por los organismos de Derechos Humanos- nunca dejaron de hacer escuchar sus voces, es notorio que a partir de 2003 formaran parte de la agenda de diversas políticas estatales. (González, 2012)

La Ley de Educación Nacional constituyó un ejemplo que permite visualizar cómo las políticas de memoria por parte del Estado (Lvovich y Bisquert, 2008) dejaron una marca insoslayable en la legislación que, en este caso, avanzó en la prescripción de objetivos y contenidos directamente ligados a la transmisión del pasado reciente.

Así, en este período, los Derechos Humanos y la memoria comenzaron a formar parte de los contenidos obligatorios de algunas asignaturas, fundamentalmente Historia, espacios de Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana. Al mismo tiempo, en algunas ocasiones, formaron parte de los contenidos transversales (tal como lo establecía la ley), en un esfuerzo de acción conjunta de toda la comunidad educativa. Es decir, se buscaba que, al interior de la escuela, se asumiera la responsabilidad de trabajar de manera transversal (como proyecto educativo institucional, como espacio entre asignaturas) por el compromiso que el Estado y la sociedad tienen en el respeto y la promoción de los Derechos Humanos⁴⁴ (Adamoli y otros, 2014).

En el terreno del ingreso de estos temas en la escuela, y en particular de la normativa, se inscriben los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que hicieron suya la definición de que lo ocurrido en la Argentina entre 1976 y 1983 había sido terrorismo de Estado, y

⁴⁴ Algunos ejemplos de trabajos que exploraron en la incorporación de estas prácticas son el de Haedo (2015) y el de González (2012).

establecieron como contenido para el 3º ciclo de la enseñanza básica “[e]l conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y su relación con la guerra fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal” (NAP, 2006).

Estos avances en materia normativa fueron importantes, pero cabe destacar que la efectiva enseñanza de estos temas en la escuela se encontró con varias dificultades. Estos obstáculos, que se desarrollarán en el siguiente capítulo, tienen que ver, por un lado, con las complicaciones propias que la escuela atraviesa para la enseñanza en términos generales, y, por el otro, con los específicos de una temática con sus particularidades vinculadas a la pedagogía de la memoria. La enseñanza y el aprendizaje de estos temas movilizan cuestiones subjetivas, éticas, políticas y afectivas que no son fáciles de asumir y trabajar y muchas veces la escuela no está preparada para hacerlo. Surge entonces la pregunta: “¿cómo “acomoda” la escuela estos temas, cuando el sentido común normalista ha tendido a plantear que la escuela debe ser neutral y objetiva? ¿Cómo lo hace, también, frente a ciertas “partidizaciones” evidentes que no dan lugar a recreaciones más libres?” (Dussel, 2006).

Es desde este núcleo de la pedagogía de la memoria, es decir, del reconocimiento de las particularidades que encierra el abordaje de los temas de memoria y desde la definición de desarrollo de políticas de memoria, que se acompañó desde la cartera educativa del Poder Ejecutivo del Estado nacional lo que sucedía en otros ámbitos del Estado, y que se creó el Programa Educación y Memoria, que en un principio llevó el nombre de *A 30 años del golpe*. Desde sus inicios, este Programa -que fue el modo en el que se organizaron las políticas de educación y de memoria-, asumió que no era solo a través de la normativa que iban a producirse cambios concretos en lo que sucedía en la escuela, sino que debían apuntalarse estas medidas con otras acciones

se buscó promover la enseñanza del pasado reciente entre las nuevas generaciones. Cuando se estaban por cumplir los treinta años del último golpe, desde el Ministerio de Educación empezamos a desarrollar una política que produjo materiales educativos; incidió en el desarrollo curricular; construyó espacios de intercambio y formación con docentes y estudiantes, y convocó a las escuelas a la recuperación de historias locales a través de la realización de trabajos de investigación. Para todo esto, creó y sostuvo una Red Nacional de Educación y Memoria en todas las provincias. (Adamoli, Farias y Flachland, 2015, p. 225)⁴⁵

El ingreso de estos temas en la escuela durante estos años (2003-2015) se percibió con mayor fuerza que en la etapa anterior. Por un lado, siguieron desarrollándose las iniciativas ya

⁴⁵ Nos detendremos en el Programa Educación y Memoria con mayor detalle en el capítulo siguiente.

mencionadas vinculadas, por ejemplo, a las voluntades (colectivas e individuales) y a los textos escolares, pero el peso de lo curricular y el desarrollo de una política educativa más amplia y sostenida fue ganando terreno. También surgieron o se consolidaron diversas iniciativas estatales o de organizaciones de la sociedad civil como la Comisión Provincial por la Memoria y su Programa Jóvenes y Memoria⁴⁶ que convocaron a la realización de proyectos de investigación y la apertura de los sitios de memoria⁴⁷ como espacios para ser visitados, comenzaron a convocar, cada vez con mayor impulso, a actores de la comunidad educativa para hacer recorridos educativos y que así fuera transmitido lo ocurrido en estos lugares.

Asimismo, tal como se anticipó más arriba, las efemérides⁴⁸ sobre los temas de memoria cobraron centralidad en esta etapa, sobre todo a partir de la ley que estableció el 24 de marzo como feriado nacional. Las efemérides escolares a partir de las cuales se trabajan estos temas son principalmente el 24 de marzo (*Día de la Memoria*) y el 2 de abril (*Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas*) pero también -sobre todo en escuelas secundarias- el 16 de septiembre y otras que no son en todos los casos obligatorias. Sobre todo en el caso de las escuelas primarias, las efemérides constituyen un modo fundamental de ingreso de estos temas en la escuela.⁴⁹

⁴⁶ La Comisión Provincial por la Memoria creó en el año 2002 el Programa Jóvenes y Memoria. Este programa, que continúa en funcionamiento, está destinado a jóvenes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (y otras jurisdicciones). Consiste en una convocatoria para la realización de proyectos de investigación sobre distintas temáticas, en particular recuperando los contextos locales, a partir del tratamiento de los temas que los propios jóvenes definen. “El Programa comenzó a funcionar en 2002, con la participación de 25 escuelas y ha mantenido su funcionamiento hasta el presente, llegando en 2016 a convocar a 1200 proyectos y a más de 20 mil jóvenes” (Legarralde, 2018, p. 156).

⁴⁷ Por estos años se recuperaron distintos espacios denominados sitios de memoria o Espacios para la Memoria y la promoción de los Derechos Humanos fundamentalmente en los lugares en los que había ocurrido el horror (centros clandestinos de detención). Muchos de ellos se han transformado en usinas pedagógicas por la producción de materiales educativos, recorridos pedagógicos y por la apuesta a trabajar con las escuelas en la transmisión del pasado argentino reciente. Algunos ejemplos son los sitios de memoria de la provincia de Córdoba, Tucumán y CABA.

⁴⁸ Cabe señalar que las escuelas latinoamericanas celebran ya desde finales del siglo XIX, lo que conocemos como las “efemérides patrias” o “efemérides escolares”. Consisten en una práctica que surge en el marco de políticas estatales, donde la escuela funcionó como un importante agente de cohesión de poblaciones étnicas y culturalmente heterogéneas. “Se desarrollaron en el interior de proyectos educativos nacionalizantes que concedieron una gran importancia a la formación del sentimiento patriótico de los futuros ciudadanos. Las efemérides construyen narrativas comunes del pasado vinculadas al origen de la nación y la fundación del Estado. Comienzan a ponerse en práctica desde la socialización primaria de los/as alumnos/as, generando adhesiones emocionales y significantes que seguirán presentes a lo largo de toda la trayectoria escolar”. (Adamoli, Flachslund, 2010, p. 54)

⁴⁹ Si bien no es objeto de esta tesis, consideramos relevante destacar que existen algunas discusiones respecto del lugar que ocupan las efemérides en la escuela y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. “Hay quienes sostienen que esta forma del recuerdo puede obturar la posibilidad del entendimiento porque congela relatos, personajes y acontecimientos sin generar un conocimiento pleno de la historia y sus conflictos. Otros sostienen que, por el contrario, los efectos de estos rituales escolares no deben pensarse como congelados, sino como fases de un proceso de la cultura escolar. De allí su complejidad, en la medida en que captar el “sentido” del ritual no pasa exclusivamente por centrarse en sus efectos, sino que invita a recorrer la distancia que existe respecto de sus intenciones primeras. (...) Más allá de estos debates, las efemérides están allí, en la escuela, como una forma

Si las efemérides escolares pueden ser tematizadas, tal como señala Adriana Puiggrós (1991), como engarces de la sociedad, lugares donde se produce la vinculación entre las personas, operaciones discursivas de construcción de lo colectivo, las nuevas efemérides vinculadas al pasado reciente de algún modo revitalizaron esa función. Las efemérides sobre el pasado reciente obligaron a la escuela a repensar cuestiones fundantes de la vida colectiva:

cómo vincularnos con la historia nacional después de la herida del terrorismo de Estado; cómo hablar del pasado reciente en la escuela aceptando los cruces y las tensiones que anidan en las diferentes miradas intergeneracionales; cómo construir un piso de Memoria, Verdad y Justicia que impida la reivindicación de personas involucradas en el terrorismo de Estado y la violación de los Derechos Humanos. La escuela tiene el enorme desafío de aceptar la complejidad que esconde la pregunta por la vida en común. Si (...) gritamos “¡Viva la patria!”, el pasado reciente nos dice “¿qué es la patria?”. Sabemos que ya no alcanza la matriz normalista homogenizadora, sabemos que tampoco podemos desoír todas las tradiciones escolares, sabemos que hay que reforzar un piso común que respete el Estado de derecho, los valores democráticos y los Derechos Humanos. Y sabemos que después del terrorismo de Estado volver a pronunciar esa bella palabra que es la “patria” invita a asumir estos desafíos, a reconocer que la patria está siempre en el porvenir: es un proyecto de justicia a construir. (Adamoli y Flachsland, 2010, p. 57)

Además de la incorporación de las efemérides escolares en la enseñanza y los otros modos de ingreso en la escuela mencionados, cabe señalar que en estos años (2003-2015) todavía había escuelas en las que la presencia de los temas de memoria y del pasado reciente estaba ausente. Como se ha señalado en el apartado anterior, para referirnos a lo ocurrido entre 1989 y 2003, esta ausencia, silencio y omisión debe ser pensada como un modo de presencia; en efecto cuando se abordan los temas de memoria es importante detenerse en estos huecos y ausencias porque el silencio también es parte de la memoria colectiva.

Son estas memorias y olvidos los que cobran una significación especial en términos de los dilemas de la pertenencia a la comunidad política. Las exclusiones, los silencios y las inclusiones a las que se refieren hacen a la re-construcción de comunidades que fueron fuertemente fracturadas y fragmentadas en las dictaduras y los terrorismos de Estado. (Jelin, 2001, p. 9)

A pesar de los avances en materia de políticas de educación y memoria, la inclusión de los temas del pasado reciente en la escuela ha configurado un terreno conflictivo y en ocasiones librado a iniciativas institucionales o individuales. Además, tal como señala Paula González

de recordar el pasado en común y tender puentes con el presente y el futuro”. (Adamoli y Flachsland, 2010, p. 54) Perla Zelmanovich (1994) sostiene que las efemérides pueden tener algún poder explicativo en la medida en que sean significadas desde cada presente particular, revalorizadas como parte de un proceso y no como meros acontecimientos. En la medida, que permiten preguntarnos: qué tengo yo que ver con esto que me están contando.

(2014) todavía en el año 2012 es posible reconocer “atmósferas de rechazo a la historia reciente”.

La omisión como respuesta de algunas instituciones frente a la historia reciente, en particular a las nuevas efemérides de la memoria. Se diferencia de la atmósfera de rechazo porque no existe una posición explícita frente al tema: simplemente se dejan pasar (lo que no siempre significa que siempre se clausure el tratamiento del tema) o no se los menciona a los docentes como temas de enseñanza. (González, 2014, p. 125)

Es decir, que todavía entre 2003 y 2015, son docentes, colectivos de docentes y equipos de conducción quienes deciden por voluntad personal, pero ahora con el respaldo de las políticas de Estado, enseñar estos temas en sus escuelas. En este sentido, cabe preguntarse por qué la enseñanza de los temas de memoria, queda todavía en esta etapa, sujeta a márgenes de elevada autonomía por fuera de lo que establece la ley. Quizás la respuesta pueda encontrarse en las especificidades de la pedagogía de la memoria y sus particularidades inherentes al tratamiento de temas que movilizan cuestiones éticas políticas y afectivas y a las características de la memoria misma:

En cualquier momento y lugar es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado compartidas por toda la sociedad. Lo que hay es una lucha política, y no pocas veces esa lucha es concebida en términos de lucha contra el olvido. (Jelin, 2000, p. 7)

En relación con los libros de texto durante este periodo, debe señalarse que durante este período (2003-2015) sus modificaciones, tal como señala Zysman (2015), estuvieron acompañadas por la reestructuración editorial del formato de este tipo de publicaciones que se dio por ese entonces.

Se puede percibir a grandes rasgos la intención de representar a la dictadura militar como un momento de quiebre único en la Historia de la sociedad argentina en comparación con otros golpes, por un lado, y el esfuerzo de las narrativas por mostrar las líneas de continuidad de la última dictadura y el sistema democrático que la antecedió, por otro. El lugar privilegiado que ocupa la dictadura militar en las narrativas se manifiesta incluso de manera explícita mediante el espacio otorgado a este tema por los distintos autores. (Zysman, 2015, p. 251)

Este análisis de los textos escolares que realiza Zysman (2015) se detiene en aspectos claves para la comprensión de las narrativas y de la enseñanza del pasado reciente: el surgimiento de las organizaciones políticas armadas y la violencia política; la triple A y el Estado democrático; el proyecto político y económico de la última dictadura; los Derechos Humanos, la sociedad civil y el fin de la dictadura. Estos temas dialogan con el siguiente

capítulo de esta tesis, que se propone el análisis de los materiales educativos producidos por el Estado nacional y que reiteran estas claves analíticas.

Para concluir este apartado, puede decirse que las representaciones que se encontraban en pugna ya desde mediados de los años 90 cuando, como se ha visto, la memoria tuvo su “estatus propio”, se establecieron como dominantes

con el impulso otorgado por las políticas de la memoria del gobierno de Néstor Kirchner la tendencia que continuaría durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Así las representaciones que hasta el momento habían sido vehiculizadas históricamente por las organizaciones de Derechos Humanos, fueron plasmadas en un conjunto de iniciativas político institucionales. (Zysman, 2015, p. 276)

Por primera vez en la historia, el Estado asumió la responsabilidad de construir políticas de memoria y Derechos Humanos que recuperaron la narrativa de los ODH y sus históricas demandas. Este movimiento fue nodal para el desarrollo de las políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación de la Nación.

Si los posicionamientos políticos frente al gobierno de Kirchner explican en buena medida el modo en el que distintos actores definen e interpretan el pasado dictatorial, un dato resulta ineludible: la centralidad que el tratamiento de los efectos del régimen militar adquirió para el gobierno generó nuevas condiciones para la recepción de la problemática de la violación de los Derechos Humanos en distintos ámbitos sociales. (Lvovich y Bisquert, 2008, p. 89)

De este modo, es posible afirmar que a partir de la determinación de algunas definiciones políticas estratégicas, se fueron entretejiendo políticas públicas de memoria y Derechos Humanos. En ellas, las representaciones y narrativas acerca de la dictadura definida como terrorismo de Estado se establecieron como dominantes, junto con una contundente condena que se contrapone y contrasta con la idea de “reconciliación” de los años 90, y que dejó un margen cada vez más estrecho para la llamada “teoría de los dos demonios”, sobre todo a partir de las nuevas sentencias judiciales de aquellos años.

Desde el punto de vista de los procesos de transmisión, y en particular desde las políticas educativas objeto de esta tesis, este punto se convirtió en lo central en el mensaje que ahora contenía el compromiso renovado del “Nunca Más”. Por supuesto que el consenso no fue total y no cesaron los cuestionamientos de algunos sectores de la sociedad, pero el avance de la Justicia funcionó como un “piso” o límite para el terreno educativo, social y cultural en los modos de referirse al pasado.

Capítulo III: El Programa Educación y Memoria entre 2005 y 2015. El desafío de producir materiales educativos

Entre 2005 y 2015 el Ministerio de Educación de la Nación realizó, a través del Programa Educación y Memoria, más de cuarenta materiales educativos gráficos e impresos entre libros, afiches y cuadernillos sobre temas de historia reciente para trabajar en las aulas de todo el país en los distintos niveles educativos.⁵⁰

En este capítulo, con el objeto de adentrarnos en el análisis de los materiales educativos seleccionados, se realizará una genealogía⁵¹ del Programa, que permita comprender estas publicaciones inscriptas en una trama de política educativa de memoria estatal, de carácter nacional y federal, que requirió tanto de la articulación con las jurisdicciones, como al interior del Ministerio de Educación con cantidad de actores decisivos para la llegada efectiva a las escuelas de todo el territorio.

Fundamentalmente se describirá y abordará la forma en la que se organizó esta política: la definición de sus ejes temáticos y la construcción de líneas de acción para su desarrollo.

Asimismo, se observará cómo fue el desafío de producir materiales educativos desde el Ministerio de Educación de la Nación y qué características generales tuvieron. Finalmente, se detallarán los criterios para realizar el recorte y la selección de las publicaciones objeto de esta tesis. Si bien se trata de una decisión arbitraria, se propone explicitar porque fueron estas cuatro y no otras y qué sentidos son capaces de capturar en su conjunto.

3.1 Genealogía de una política educativa para la transmisión del pasado reciente en las aulas

Para comprender la inscripción de las publicaciones en el marco de las políticas educativas desarrolladas entre 2005 y 2015 se realizó una genealogía del Programa Educación y

⁵⁰ Como fue mencionado en la introducción los materiales educativos producidos por el Programa Educación y Memoria, se realizaron en distintos formatos: libros, afiches y cuadernillos. Los mismos, fueron elaborados, editados y publicados integralmente por el Ministerio de Educación de la Nación.

⁵¹ Tomaremos el concepto de “genealogía” propuesto por Michel Foucault (2004) como la capacidad de “localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona; atisbarlos donde menos se los espera, y en lo que pasa por no tener historia -los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos captar su retorno, no para trazar la curva lenta de una evolución sino para reconocer las diferentes escenas en las que han representado distintos papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en que no han sucedido”. (Foucault, 2004, p. 11)

Memoria, como una forma de indagación y de estudio de una política pública particular que puede ser entendida como una experiencia construida subjetivamente.

La genealogía puede entenderse, entonces, como una modalidad de ejercicio de la investigación histórico-crítica que procede por medio del análisis de los dispositivos. Esto quiere decir que no lo hace mediante la búsqueda de las estructuras formales de carácter universal que organizarían el conocimiento y la acción; sino que lo hace mediante el estudio de los acontecimientos históricos para reconocer allí el modo en que se ha construido un campo de experiencia y la forma en que nos hemos constituido como sujetos de lo que decimos, pensamos y hacemos. (Cerruti, 2001, p. 396)

Como se señaló en el capítulo anterior, en las vísperas del 30 aniversario del último golpe de Estado en Argentina, a mediados del 2005, comenzó a gestarse una política educativa nacional de memoria impulsada por el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, en sintonía con las políticas de Derechos Humanos desarrolladas por el Estado nacional a partir del 2003. Si bien existieron antecedentes aislados y acciones puntuales vinculadas a la transmisión del pasado reciente llevadas a cabo por la cartera educativa,⁵² fue recién a fines del 2005 cuando comenzó a desarrollarse el Proyecto *A 30 años del golpe*, que posteriormente se convertiría en el Programa Educación y Memoria.⁵³

De acuerdo a Ricardo Vinyes en su libro *El Estado y la Memoria* (2009):

Una política pública es la combinación de tres elementos: un objetivo, un programa y un instrumento. El objetivo es asumir como patrimonio de la nación los esfuerzos, conflictos, luchas y memorias que han hecho posible el mantenimiento de los valores que vertebran las pautas de convivencia democrática de la sociedad que la ciudadanía ha construido, valores sobre los que se sostienen sus expresiones institucionales, la Constitución y los Estatutos. El programa son las actuaciones diversas destinadas a preservar, estimular y socializar este patrimonio material e inmaterial y garantizar su acceso a situaciones que estimulen la comprensión, el uso y resignificación (...) de las memorias que se transmiten a las generaciones que no tienen experiencia directa con los hechos. El instrumento es la institución pública que tiene el mandato de garantizar los objetivos, crear y desarrollar el programa y contribuir al diseño de una política en esta materia. (Vinyes, 2009, p. 59)

Así, puede afirmarse que el Programa Educación y Memoria se construyó como una política pública, que tomó ese nombre y forma en el año 2008 a partir de la puesta en marcha de

⁵² Estos antecedentes fueron mencionados en el capítulo anterior.

⁵³ Inicialmente fue llamado Proyecto *A 30 años* (2006), luego se denominó Proyecto *Entre el pasado y el futuro. La transmisión de la experiencia argentina reciente* (2007-2008). Finalmente, la creación del “Programa Nacional de Educación y Memoria” se produjo en el año 2008 cuando el entonces Secretario de Educación, Alberto Sileoni -quien luego asumió como Ministro de Educación entre 2009 y 2015-, decidió darle continuidad al proyecto *A 30 años del golpe* con el objetivo de “consolidar una política educativa que promueva la enseñanza de la historia reciente mediante la elaboración y puesta a disposición de materiales y acciones de capacitación docente a nivel nacional”. (ME, 2010, p. 13), tal como se señala en las palabras preliminares de cada una de las publicaciones posteriores a esta fecha.

múltiples estrategias, que retomaron las experiencias anteriores: la producción de materiales educativos; la inclusión en el desarrollo curricular; la construcción de espacios de intercambio y formación con docentes y estudiantes, y la convocatoria a las escuelas e institutos de formación docente para la recuperación de historias locales a través de la realización de trabajos de investigación. Para acompañar estas acciones, se creó y sostuvo una Red Nacional de Educación y Memoria en todas las provincias y se realizaron articulaciones con organizaciones de la sociedad civil vinculadas a preservar y transmitir la memoria del pasado reciente. Asimismo, el Programa participó de distintas instancias de cooperación internacional en las que tuvo la oportunidad de realizar intercambios con otros Ministerios de Educación de la región y organismos internacionales.

Fue clave el entramado con un proyecto educativo más amplio, su inscripción, en su propio devenir, en una política educativa general de un Ministerio nacional y de un Estado nacional que se propuso (como se vio en el capítulo anterior) construir políticas de memoria y Derechos Humanos. En una entrevista realizada para esta tesis, el ex Ministro Alberto Sileoni señaló:

En principio debe destacarse que fue un Programa creado en el Ministerio de Educación de la Nación, una política pública del Estado nacional. Fue así porque consideramos que el Estado debe asumir la responsabilidad de la memoria. Entonces, no era una política aislada del Ministerio de Educación, sino el capítulo educativo de una activa política de Memoria, Verdad y Justicia enunciada desde el mismo discurso de asunción del presidente Néstor Kirchner en el año 2003. Siempre han sido muy efectivas las políticas de olvido, en nuestro país y en el mundo, ya que hay poderosos intereses para sostener la amnesia, y se ha trabajado intensamente en la construcción de un pensamiento social que no relaciona el presente con el pasado. (Entrevista a Alberto Sileoni, 01/08/2020)

En el mismo sentido, Alejandra Birgin,⁵⁴ quien fue responsable directa de la creación del Proyecto *A 30 años del golpe*,⁵⁵ manifestó en una entrevista realizada para esta tesis, por un lado, algunas claves para entender el pasaje de Programa a Proyecto y, por el otro, la

⁵⁴ Alejandra Birgin fue Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (2003-2006) y luego Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa (2006-2007). Su mirada pedagógica y política le dio forma a los primeros “modos de hacer” del Programa Educación y Memoria.

⁵⁵ El proyecto *A 30 años del golpe* fue creado por Alejandra Birgin, quien fuera en ese momento Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (y al poco tiempo, Subsecretaría de Equidad y Calidad de Educativa), durante la gestión del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Daniel Filmus y el Secretario de Educación Alberto Sileoni. El equipo inicial convocado por la Dirección Nacional estuvo integrado por Javier Trímboli, Federico Lorenz, María Celeste Adamoli, Roberto Pittaluga, Ana Longoni, Pablo Luzuriaga, Estanislao Antelo, Jordana Blejmar, Mabel Fernández, Andrea Graziano, Lucía Litichever, José Luis Meirás y Eduardo Toniolli. En una segunda etapa, se sumaron Cecilia Flachsland, Violeta Rosemberg, Gabriel D’Iorio, Matías Farías y Nicolás Arata. En etapas posteriores (considerando hasta el 2015) formaron parte del Programa Emmanuel Kahan, Edgardo Vannucchi, Santiago Cueto Rúa, Noelia Roger, Daiana Gerschfeld, Ignacio Amoroso, Cristina Gómez Giusto, Cecilia Sleiman, Lucia Horovitz, Paula Iriart y Julia Rosemberg. Otro importante grupo de especialistas de diversas disciplinas acompañó al equipo como talleristas, conferencistas o tutores virtuales en espacios de desarrollo y formación docente.

particularidad del contexto en la que se inscribió dicha creación en términos de políticas educativas:

Entiendo que ‘programa’ es una categoría que le da otra estabilidad. Creo que la gestión del Ministerio de Educación del 2003 al 2007 abrió una serie de áreas inexistentes, marcó otra agenda del debate educativo, y en ese sentido puede haber tenido formatos a lo mejor más provisorios, que era un proyecto, no un programa (...) lo entiendo como parte de un proceso, que no hubiera sucedido del mismo modo si no hubiera tenido ese vivero, ese invernadero donde se fueron acumulando una serie de ideas, también de experiencias, de errores, de reflexiones, de aprendizaje. Me parece que lo primero es que la dimensión que tiene el Proyecto *A 30 años del golpe* es una dimensión muy ligada a la que tuvo ese tema en el Gobierno Nacional. Hubiera sido inexplicable, imposible, llevar adelante un proyecto con el nivel de debate, de conflictividad del tema, si no era en el marco de políticas generales como las que había. desde el Ministerio nacional, teníamos una preocupación de producir otra agenda, siempre uso la misma imagen, cuando yo llegué a la Dirección de Gestión Curricular la plata de la Red Federal de Formación Docente Continua se usaba para comedores escolares, ese es el panorama en el que llegamos. La agenda era el hambre, digamos [en] 2001-2003 era reparar un tejido lastimado, fragmentado, etc. Entonces, reponer al Estado era una de las tareas. Parte de esa agenda fue el Proyecto *A 30 años del golpe*, fue una apuesta novedosa como agenda nacional, no porque no haya existido en las escuelas, pero novedosa como agenda nacional. (...) Sólo así se explica que sea un artículo de la Ley de Educación Nacional. (Entrevista a Alejandra Birgin, 04/08/2020)

Resulta interesante destacar la idea de “invernadero” que propone Alejandra Birgin en la entrevista. La interpretación de un Proyecto que comienza como parte de un armado de agenda de políticas educativas más amplia, en un contexto de fragmentación y de resquebrajamiento del lugar del Estado y de las políticas educativas. Se planteó la posibilidad de que el pasado y la memoria, podrían constituir un capítulo, una marca en agenda de la construcción de políticas educativas de aquellos años, solo con el resguardo de una decisión política de primer orden como fue la de recoger la demanda de Memoria, Verdad y justicia como política de Estado.⁵⁶

Para construir y darle forma al Proyecto y luego al Programa, se tomaron como punto de partida algunos antecedentes del ámbito educativo y se tuvieron en cuenta las discusiones que, desde los años ochenta en adelante, atravesaron el campo de los Derechos Humanos, la cultura, las ciencias sociales y los procesos de conformación de la memoria colectiva.

En aquel comienzo trabajamos sobre algunas preguntas que nunca nos abandonaron: qué, cómo y para qué recordar y por qué hacerlo en la escuela. El proyecto, inicialmente, fue pensado para intervenir en las conmemoraciones de los treinta años del golpe de 1976. Existía la pretensión, quizás desmedida, de incidir en la movilización de memorias, ideas y cuerpos que iba a tener lugar en esa ocasión, con el objetivo de extenderla más allá de los rituales conmemorativos. Porque si en algunas ocasiones esos rituales tienden a congelar el pasado, esta apuesta buscaba construir un espacio de reflexión atento a las pasiones que despertó y

⁵⁶ Si bien ya nos hemos referido a esto en el capítulo I de políticas de memoria, resulta clave entender este entramado, porque las políticas educativas de memoria no hubieran tenido el mismo impacto si la Memoria, la Verdad y la Justicia se hubieran quedado en un plano simbólico. Los avances de los tres poderes del Estado, pero fundamentalmente de la Justicia y de las políticas de reparación de Derechos Humanos (por ejemplo, la creación de sitios y espacios para la memoria) fueron centrales para la inclusión en la agenda educativa.

aún despierta ese pasado. Una perspectiva centrada en los lazos que vinculan pasado y presente, que posibilitara abrir preguntas inquietantes acerca del futuro. (Adamoli, Farias y Flachsland, 2016, p. 226)

El proyecto *A 30 años del golpe*

constituyó uno de los proyectos disparadores de la nueva tendencia en la política educativa, programa para el cual se configuró un equipo especial de jóvenes especialistas en educación e historiadores, cuyo objetivo fue la promoción del debate y la reflexión entre docentes y estudiantes, para lo que contó con diferentes iniciativas. (Zysman, 2015, p. 232)

Desde un inicio el Ministerio de Educación propuso el diseño de una política de un modo “novedoso”, a partir de la conformación de un equipo amplio e interdisciplinar con la capacidad de construir colectivamente interrogantes y propuestas para desplegar desde el Estado nacional.

El calendario indicaba que habían transcurrido treinta años desde que el último y más cruento golpe de Estado de nuestra historia había ocurrido. No obstante, el peso indudable con que cargaba la efeméride (...). El clima político y cultural que se venía viviendo en la Argentina, por lo menos desde la crisis de 2001, fue en buena medida responsable de que las condiciones se presentaran bastante más propicias para que el pasado reciente ingresara a las aulas. Al mismo tiempo, probablemente habría sido otra la situación de no mediar el impulso dado a las instituciones educativas desde políticas de Estado que promovieron revisitar, de manera más o menos crítica, los momentos nodales de una experiencia colectiva aún cercana. Porque hasta ese entonces la presencia de estas temáticas había sido cierta solo en instituciones educativas de las principales ciudades del país o había estado ligada a la decisión de una dirección escolar o de un/a docente en particular. En el año 2006, con el clima y el respaldo anteriormente señalados, las situaciones en las que se “habló” de la dictadura se multiplicaron en todo el país. Como no podía ser de otra manera, esas situaciones describieron recorridos de muy variado espesor e intensidad. (Birgin y Trimboli, 2007, p. 39)

En aquella primera etapa se discutieron y acordaron algunas cuestiones decisivas que involucraron aspectos no sólo de orden empírico, sino también conceptuales y políticos en la intersección entre la pedagogía, la historia y la filosofía, que permitieron avanzar en una propuesta concreta que tomó una forma determinada años más tarde, a través del Programa Educación y Memoria. Las preguntas centrales fueron: ¿qué sentidos se configuraban al hablar de terrorismo de Estado desde el propio Estado? ¿Qué significaba hacerlo desde el Ministerio de Educación de la Nación? ¿Qué implicaba abrir estas discusiones en las diferentes regiones del país? ¿Cómo enseñar temáticas vinculadas al horror? ¿Cómo nombrar la experiencia del terrorismo de Estado? ¿De qué formas acercarse y revisitar la experiencia de militancia política de los años sesenta y setenta? ¿Cuáles eran los límites y cuáles las potencias a descubrir en ese camino? ¿Cómo convocar a conocer el pasado después de una década de celebración del “fin de la Historia”? ¿Cómo arrojar luz sobre la historia reciente

para encontrar y ofrecer sentidos precisos para un futuro con horizonte de Memoria, Verdad y Justicia? ¿Se debía reponer el pasado en orden cronológico como un texto completo, progresivo y lineal? o ¿había que hacerlo de manera didáctica y teniendo en cuenta una progresión de contenidos? ¿Se propondría interrogarlo desde el presente con intermitencias “desde las brumas de la memoria”?

Sobre estas preguntas, que continuaron latentes, algunas de sus respuestas -a veces provisionarias y otras definitivas- y nuevos interrogantes que se incorporaron, se desplegó la política de educación y memoria en la que se inscribieron las publicaciones objeto de análisis de esta tesis. Referirse al terrorismo de Estado desde el Ministerio de Educación de la Nación significaba, por un lado, asumir una voz estatal y, al mismo tiempo, reconocer la importancia de la transmisión de un pasado tan cercano como doloroso, aún abierto y en debate. A su vez, se añadía la necesidad de tener en cuenta qué implicaba transmitir el pasado reciente y abrir estas discusiones en diferentes regiones del país en las cuales se había vivido de distintos modos la experiencia dictatorial, y también los modos en los que estos pasados y sus memorias se habían elaborado.⁵⁷

Otras preguntas que atravesaron al Programa, y se sistematizaron en un artículo de escritura colectiva⁵⁸ en el 2010 para la revista *Puentes*⁵⁹ fueron:

¿Cómo hablar de lo común después del terrorismo de Estado? (...) ¿Qué grado de profundidad habían alcanzado las políticas disciplinadoras de la dictadura? Y logrado responder esto: ¿Cómo reconfigurar la maquinaria burocrática tras siete años de terrorismo de Estado y desguace en la década del '90? ¿Cómo resolver la paradójica situación de que el Estado que supo declarar prescindibles a docentes, estableció normas para detectar la subversión en las escuelas y facilitó el secuestro de alumnos, docentes y no docentes en sus

⁵⁷ Ludmila Catela Da Silva (2017) distingue dos niveles de comprensión sobre el tiempo: memorias largas y memorias cortas, como una manera de observar el pasado desde las tensiones generadas por memorias locales, que plantean la idea de “temporalidades represivas”. La dictadura ubicada entre 1976 y 1983, tiene otras temporalidades en las memorias del territorio nacional, no sólo centradas en una temporalidad histórica corta, ligada al pasado reciente, sino a múltiples tiempos donde los cuerpos fueron violentados más allá de los marcos coyunturales de democracias o dictaduras.

⁵⁸ Una característica que marcó los inicios del Proyecto, pero también su propio devenir, fue la “horizontalidad” en los modos de construcción de la política. Algo que había marcado algunas experiencias de militancia previa de algunos de los integrantes del Programa, pero fundamentalmente a los modos de hacer política de cantidad de organizaciones sociales y política en los 90. El modo en el que circulaba la palabra, las discusiones que se sucedían al interior del equipo reflejaban estas formas y las replicaban en los escenarios compartidos con docentes, que se presentaban como “diálogos entre colegas”.

⁵⁹ La revista *Puentes* es editada por la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.comisionporlamemoria.org/project/puentes/> Su objetivo, tal como consignan en su página web, es el de promover el debate en torno a los desafíos de la democracia argentina desde una perspectiva de promoción y defensa de los Derechos Humanos. Desde su momento de creación (2000) se editaron más de 30 números que llegaron a universidades nacionales, escuelas, bibliotecas populares, organizaciones sociales, políticas y culturales de toda la provincia y el país, como parte de una decisión institucional para que la revista se constituya como una herramienta para la discusión y el trabajo en el territorio.

establecimientos, se haya transformado en el que impulsa una política de condena hacia la dictadura y sostiene el ejercicio de la necesidad de la memoria activa y vigilante como una forma de consolidar el sistema democrático y la vigencia de los Derechos Humanos? ¿Cómo sumar, con identidad propia, la voz del Estado a los esfuerzos de sucesivos actores sociales para denunciar la magnitud de los crímenes y sostener la necesidad de la Justicia y la Verdad como piso imprescindible para una reconstrucción social y nacional? (Programa Educación y Memoria, 2010, p. 28)

Por otra parte, se trataba de abordar un contenido que tenía en su centro la transmisión del horror, el espanto, el terror, aquello que se encuentra en el límite de lo “enseñable”, por sus propias características relativas a las violaciones cometidas a los Derechos Humanos. Como sucede ante el desafío de la transmisión de otros pasados complejos y cargados de horror. Para comprender uno de los desafíos iniciales de esta política y de las publicaciones en particular, como sostuvo Inés Dussel (2005) al referirse al Museo del Holocausto de Washington: se trataba de pensar y estructurar una propuesta pedagógica que fuera capaz de transmitir aquella experiencia sin proponer versiones mistificadas, estáticas o interpelaciones que terminarían produciendo exactamente lo contrario de lo que se buscaba:

dejar espacios de libertad para que el visitante tome decisiones y asuma las consecuencias de ver lo que ve, y de verlo desde donde lo ve. (...) (de) discutir cómo enseñar traumas y dolores más cercanos en el tiempo y en el espacio a los educadores argentinos: cómo hablar de los desaparecidos, cómo recoger las enseñanzas de los HIJOS, cómo hablar de nuestros padres. (Dussel, 2005, p. 2)

El tema sobre qué forma iba a abordarse la militancia política de los años sesenta y setenta sobre la cual no había tan claramente, como sí ocurría con el terrorismo de Estado, una palabra “oficial” y estatal, y sobre la que las discusiones se encontraban aún abiertas, fue un debate intenso que no encontró una respuesta unívoca. Las preguntas rondaban alrededor de qué había de valioso y significativo en estas experiencias de movilización y participación política para intentar comprenderlas con las nuevas generaciones.

Todas estas cuestiones fueron el trasfondo en el diseño de una política que se encontró con algunas limitaciones, pero sobre todo, con cantidad de posibilidades para ofrecer lazos con el pasado después de una década de celebración del “fin de la Historia”.⁶⁰ Y se planeó con el horizonte de que el pasado no debía transformarse en un “sepulturero del presente”, sino en un lugar en el que se pudieran anudar pasado, presente y futuro con un sentido propio

⁶⁰ En el verano de 1989 la revista estadounidense *The national interest* publicó un artículo titulado “El fin de la historia” de Francis Fukuyama, a quien se podría catalogar como un intelectual orgánico del gobierno de los Estados Unidos. Este artículo si bien fue muy discutido, sus tesis centrales marcaron una época. La idea central de Fukuyama sostenía que con la caída del bloque socialista, el capitalismo habría mostrado su superioridad, y logrado una victoria total que, para él, era sinónimo del progreso. Según este autor, esto implicaba el fin de la historia ya que no habría, a partir de entonces, grandes conflictos ideológicos en las sociedades.

adjudicado por las nuevas generaciones que estaban invitadas a visitar el pasado desde esta política pública.

Una pregunta nodal que realizó el Programa y que sintetizó algunos de los interrogantes planteados, fue qué cuestiones relativas al pasado reciente transmitir, cuando la elaboración de ese pasado aún se encontraba abierta, en conflicto y era materia de constantes litigios, más o menos explícitos, de la sociedad. Este conjunto de problemas tenía en el centro cuáles serían los modos de abordaje del pasado: de qué manera se organizaría el conocimiento riguroso de acontecimientos cuyos documentos y testimonios estaban todavía siendo elaborados.

Todos estos debates, influyeron en la toma de decisiones sobre los “materiales y recursos” concretos que propuso el Programa: las imágenes, los testimonios, las fuentes históricas, las obras de arte, las películas, las obras literarias, el material de archivo, entre otras, que se incluyeron en cada una de las publicaciones y en los espacios de formación docente que se llevaron adelante. En este sentido, la política educativa hizo un esfuerzo por

ir a contrapelo de ciertas imágenes cristalizadas de la educación como un campo en el que a lo sumo se piensan las estrategias didácticas para “bajar” un contenido elaborado en otro ámbito, [por lo que] asumimos otras responsabilidades: no íbamos a traducir lo que los especialistas y académicos habían elaborado para que los docentes puedan enseñarlo sino que íbamos a tratar de pensar en conjunto con los docentes y los estudiantes una serie de problemas, investigar sobre ellos y a partir de ahí producir conocimientos en común. (...) nos propusimos trabajar para que frente a ciertos temas no exista el “silencio pedagógico”. (Adamoli, Farias y Flachsland, 2016, p. 227)

Desde los inicios del proyecto, se decidió trabajar con institutos de formación docente desde una perspectiva federal, que tuviera capacidad de escucha de memorias, silencios y ausencias. Posteriormente se orientó, desde la misma perspectiva, hacia el nivel secundario y también al nivel primario e inicial. Si bien el foco principal entre 2005 y 2015 fue el nivel secundario, se continuó trabajando con los institutos de formación docente, los otros niveles y en el diseño de estrategias específicas con cada una de las jurisdicciones, lo cual incluyó trabajo con equipos técnicos de los ministerios provinciales,

la tarea de construir agendas conjuntas con las distintas provincias (...) La riqueza de los encuentros adquirió una potencia tal que generó algunas derivas que superaron ampliamente aquellas primeras metas que nos habíamos propuesto y nos provocaron tanto entusiasmo como desconcierto. Muchas de las representaciones que teníamos sobre qué había pasado con la movilización popular, el terrorismo de Estado y la guerra de Malvinas en la Argentina se fueron modificando con la escucha de los relatos de geografías diversas. La memoria hablaba con tantas tonadas que escribir una historia nacional, algo que se nos había revelado difícil en un comienzo, latía incluso como una posibilidad futura. (Birgin y Trimboli, 2007, p. 39)

Todos/as los/as entrevistados/as hicieron alguna mención a la relevancia que tuvo la decisión política inicial, que no fue para nada azarosa, sino todo lo contrario, de poner el foco en la formación de los/as futuros/as docentes y de trabajar con los institutos de formación docente en particular. Sostuvo Alejandra Birgin en otro tramo de la entrevista realizada:

Hubo una decisión estratégica, me acuerdo que pensamos que en todos lados no podíamos estar; por dónde empezamos; en el lugar que sea más potente; el lugar más potente en términos de efectos de tiempo que vendrá es la formación docente. Estamos formando y queremos reponer que la formación es un lugar de potencia, que los docentes somos trabajadores de la transmisión de las culturas, hacemos el vínculo entre generaciones, entonces como no hacer ahí un ejercicio de memoria. Es inherente a un modo de pensar la formación. (...) además de una apuesta, a trabajar con una franja etárea muy interesante, básicamente era una apuesta a la potencia de la formación. (Entrevista a Alejandra Birgin, 04/08/2020)

Entre 2005 y 2015 se construyó una política transversal en distintos aspectos. Uno de ellos fue, como se ha mencionado, el trabajo con todos los niveles educativos del sistema, tanto en la producción de materiales, como en acciones de capacitación docente. Otro fue el trabajo realizado con profesores/as, pero también con supervisores/as, directivos/as y equipos técnicos de los Ministerios de Educación provinciales, en dispositivos de formación e intercambio que se armaron de acuerdo a los objetivos que el Programa acordaba con cada jurisdicción. Si bien hubo algunas iniciativas impulsadas desde el Ministerio de Educación nacional como propuestas cerradas, la mayoría de los espacios fueron construidos en conjunto. En relación a los/as profesores/as, otra particularidad fue la de convocar a profesores de todas las disciplinas. Se pensó y definió que había que trabajar con los/las profesores/as de ciencias sociales, pero también era necesario trascender lo disciplinar y convocar a docentes de otras áreas. Dice Pablo Luzuriaga⁶¹ en un fragmento de la entrevista realizada para esta tesis:

Mientras hubo voluntad política para poner el tema en primer plano, con las gestiones de Daniel Filmus primero y Alberto Sileoni después, el Programa intervino en el sistema educativo con propuestas que cruzaban en forma transversal los niveles y las disciplinas. Interpeló a docentes desde nivel inicial hasta los profesorado; a futuros docentes, a docentes en ejercicio que recién comenzaban a trabajar en el aula y a otros con años de experiencia; a profesores de matemática y ciencias tanto como a profesores de historia y literatura. El carácter transversal del programa creo que fue una de sus más importantes características. El punto de partida fue preguntar a los docentes y futuros docentes sobre la experiencia argentina durante la última dictadura militar. Eso permitió pensar algunas claves específicas, problemas propios de lo que luego fue pensado en el equipo con el nombre de Pedagogía de la memoria. (Entrevista a Pablo Luzuriaga, 31/07/2020)

⁶¹ Pablo Luzuriaga fue parte del equipo entre 2005 y 2015.

Esta política se ubicó en un lugar de “transversalidad” y diálogo permanentemente con la idea de pedagogía de la memoria, que demostró en cada una de las escenas de formación con docentes la complejidad de abordar los temas de memoria. En este sentido, uno de los interrogantes más utilizados por el Programa fue: “no es lo mismo enseñar la edad media y el feudalismo, que la última dictadura o la Revolución Industrial, que el Holocausto”. No sólo porque cada tema tiene una especificidad de contenidos, sino porque tanto la última dictadura como el Holocausto se definen por las violaciones a los Derechos Humanos cometidas y por dilemas ético políticos que trascienden a las víctimas y los victimarios. Además, en el caso del terrorismo de Estado en Argentina, está atravesados por cuestiones subjetivas, afectivas, historias familiares, marcas sociales y por la cercanía en el tiempo.

Quando un docente de historia o ciencias sociales intenta abordar el tema en el aula se enfrenta a una complejidad nueva, que para otros períodos o unidades del programa no tiene o por lo menos su incidencia le resulta menos conflictiva (...) el reconocimiento del conflicto y las controversias que atraviesan este pasado, (...) a veces provocan la parálisis, el silencio, dejando suspendida esta porción del pasado en el cono de sombra de lo que no se habla. (Raggio, 2004, p. 3)

En este sentido, el diseño de esta política de Educación y Memoria, no eludió el reconocimiento de la conflictividad para la transmisión del pasado reciente y subrayó el trabajo con estas diferencias en el abordaje de otros contenidos propios de las ciencias sociales, para ubicarlas en el centro y rodearlas de sentidos y posibilidades de trabajo compartido, partiendo de lo que se consideró un “piso” de Memoria, Verdad y Justicia, dado fundamentalmente por la Justicia, pero habilitando la palabra y discusiones sobre estos pasados, no sólo en términos de qué ocurrió, sino y sobre todo, como ya señalamos, para proponer pensar colectivamente cómo fue posible.

La pregunta pedagógica que orientaba al Programa Educación y Memoria acerca de cómo enseñar el horror, se completaba con el dilema permanente de que los y las docentes asumieran el desafío de transmitir estos temas en las aulas desde su propia responsabilidad estatal. Dice Santiago Cueto Rúa:⁶²

que el Estado haya enunciado este piso de verdad, no implica en modo alguno -lo sabe cualquiera que haya salido del espacio conformado por los “convencidos”- que eso se haya

⁶² Santiago Cueto Rúa fue parte del equipo del Programa Educación y Memoria entre el año 2012 y el 2015. Señala en el mismo artículo de referencia: “En términos de mi recorrido personal, sumarme al programa implicó dejar de pensar el pasado reciente (sólo) como un investigador, comenzar a reflexionar sobre su dimensión pedagógica, y por último, pensar y sobre todo, enunciar como agente estatal” (Cueto Rúa, 2004, p. 3).

extendido a toda la sociedad, por lo tanto, tampoco a todas las escuelas, a todos los docentes y directivos. La memoria, tal como analizó Elizabeth Jelin (1995, 2002) en muchos de sus trabajos, es un escenario de disputas en el que priman la diversidad, las tensiones y las luchas permanentes por imponer los sentidos. Como agentes estatales, la normativa nos acompañaba, las políticas de memoria de escala nacional también, la voz estatal de las últimas décadas nos daba respaldo y los contenidos que produjimos daban carnadura a los objetivos planteados: no obstante, la pregunta por qué hace y cómo trata el docente los temas del pasado reciente muchas veces seguía teniendo como respuesta una incógnita. Por esa razón, nosotros hacíamos un ejercicio de interpelación a los docentes, sabiendo que en esa zona de diálogos crecía la probabilidad de que los temas llegaran a las aulas, de forma más eficaz que si hubiésemos basado nuestras políticas en la imposición, en el deber ser derivado de la norma. (Cueto Rúa, 2017, p. 8)

Así se construyó un “piso de verdad” como base de la política pública educativa de memoria, para que, de acuerdo a la norma, en todas las escuelas argentinas, no sin tensiones, ni conflictos se educara para el *Nunca Más*.

3.2 La organización de la política: ejes y líneas de acción

El devenir del Programa Educación y Memoria fue delineando una forma específica en la que se organizó esta política educativa, que como toda construcción social, podría haber sido de otra manera. Fueron claves por un lado, la definición de ejes temáticos y, al mismo tiempo, la construcción de líneas de acción concretas para su desarrollo e implementación: producción de materiales educativos, formación docente, desarrollo curricular, Red Federal de referentes de Educación y Memoria, convocatorias docentes para la realización de trabajos y acciones de cooperación locales e internacionales con actores de la sociedad civil, otros organismos estatales y organismos internacionales.

La construcción de ejes temáticos fue un modo de ordenar conceptualmente las propuestas y el diseño de las políticas. En un primer momento, estuvieron asociados a la propuesta para la formación docente y luego se materializaron en la producción de publicaciones específicas.

Si bien el proyecto se estructuraba en torno a los treinta años del golpe, no nos convencía que la única línea para pensar el pasado reciente fuera la del “terrorismo de Estado”. Creíamos que era posible expandir el problema, abrirlo a nuevos interrogantes para dotarlo de mayor densidad histórica y cultural. Considerábamos que estaban dadas las condiciones para incorporar nuevos núcleos problemáticos, básicamente aquellos relacionados con las formas de las intensidades políticas de los años sesenta y setenta, y los vinculados con la guerra de Malvinas. Entendíamos que uno y otro tema nos ayudaban a ampliar la agenda tramada en torno al discurso de los “Derechos Humanos” e incluir otras problemáticas poco citadas cuando se trabajan estas cuestiones, entre ellas las vinculadas a las clases populares y la nación. (MECyT, 2007, p. 29)

Los ejes temáticos sobre los cuales se organizó el Programa Educación y Memoria tuvieron variaciones a lo largo de los años. Estos núcleos de temas permitieron ordenar las estrategias

de llegada a las escuelas con propuestas educativas ancladas en experiencias históricas concretas. Sostenidos en el tiempo, los ejes estructurantes del Programa, que se fueron adecuando y redefiniendo a la luz de discusiones teóricas, pedagógicas y políticas, fueron: *Memorias de la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina; Malvinas: Memoria, Soberanía y Democracia y Holocausto y Genocidios del siglo XX.*⁶³ Al respecto nos dice Gabriel Brener,⁶⁴ en la entrevista realizada para esta tesis:

Otra cuestión que me parece fundamental para destacar del Programa, es de alguna manera ese “trípode de hierro”, no por lo rígido, sino por lo indeleble. Me refiero al eje en dictadura, por otro lado; en Malvinas y en Holocausto y genocidios. Me parece que es, y ha sido, una decisión acertada para pensar y estructurar de alguna manera el índice temático y las prioridades en los abordajes del Programa Educación y Memoria. (Entrevista a Gabriel Brener, 26/07/2020)

La construcción de estos ejes suscitó cantidad de discusiones al interior del equipo, con funcionarios de diversos rangos de la cartera educativa en las distintas gestiones entre 2005 y 2015 y actores externos como organizaciones de la sociedad civil vinculadas a las memorias de alguno de los ejes, que en algunos casos no fueron saldadas: ¿por qué un Programa que inicialmente había surgido por los 30 años del golpe tenía que promover acciones vinculadas a la enseñanza del Holocausto? ¿Qué tenían que ver estos ejes entre sí? ¿Todos podían ser pensados desde la pedagogía de la memoria? ¿Todos ellos se inscribían en el desarrollo de las políticas públicas de memoria de igual modo o tenían alguna especificidad?

Estas discusiones que atravesaron los ejes fueron teóricas, pedagógicas y políticas. Por ejemplo, para el tema Malvinas, que comenzó en la producción de materiales del Programa como un tema más bien asociado a la dictadura, marcado por la experiencia de la guerra en el contexto del terrorismo de Estado, luego fue abordado desde una perspectiva histórica más amplia, con hincapié en la cuestión de la soberanía inscripta en la historia nacional. La misma Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, establece Malvinas como un contenido curricular común y, específicamente en su artículo 92, compromete al Estado nacional y las provincias a sostener el reclamo por la soberanía argentina en las Islas y a impulsar la enseñanza de la historia reciente.

⁶³ Otros ejes significativos que marcaron la trayectoria del Programa fueron: *Movilizaciones populares y formas de la política; Las transformaciones en el mundo del trabajo* y otros atravesados por fechas redondas como los 30 años de la democracia y el Bicentenario que organizaron propuestas específicas para la enseñanza del pasado reciente.

⁶⁴ Gabriel Brener fue Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación entre 2013 y 2015.

(...) el artículo de la Ley referido a Malvinas implica desafíos políticos para la Escuela que no están exentos de las discusiones sociales más generales. Porque exige que la enseñanza de Malvinas no se limite a la repetición vacía de la frase “son argentinas” sino que invita a asumir la enorme complejidad del tema. Esto es: por un lado, defender la soberanía en el Atlántico Sur como un punto clave de la identidad nacional pero no hacerlo de cualquier manera sino en relación a dos condiciones: atendiendo a una perspectiva latinoamericana y a la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos que quebraron el orden institucional. (Farías, Flachsland y Rosemberg, 2012, p. 49)

Si bien el tema Malvinas estuvo presente desde el inicio del Programa, es posible afirmar que en los últimos años se abrieron otros aspectos tradicionales, pero que aparecieron como un enfoque renovado: el abordaje de los recursos naturales, la reflexión y la pregunta acerca de la soberanía, el colonialismo y el nacionalismo. Dice Federico Lorenz⁶⁵ en la entrevista realizada para esta tesis: “Cuando nosotros hicimos *Pensar Malvinas* recordarás el ejemplo de las dos tapas. Nosotros queríamos hacer el rompecabezas y terminamos clavando un pizarrón en las islas” (Entrevista a Federico Lorenz, 26/07/2020).

Este ejemplo exhibe, en parte, la discusión sobre los sentidos de Malvinas y cómo se proponía pensar y construir como un tema de enseñanza a partir de la elaboración de materiales educativos estatales: ¿Cuál era la diferencia entre la representación de un rompecabezas y una inscripción *Las Malvinas son Argentinas* en un pizarrón en las islas? ¿Cómo se resolvió una discusión de estas características? Las publicaciones tuvieron el objetivo de cristalizar definiciones en imágenes y en palabras que se materializaron en sus páginas.

Por otra parte, el eje vinculado a la enseñanza del Holocausto también tuvo una apertura hacia nuevas preguntas, como por ejemplo el abordaje de otros genocidios como el armenio, el de Ruanda o el de Guatemala. En particular, el intercambio con docentes habilitó una pregunta recurrente: “¿por qué no hablar del genocidio de los pueblos originarios?”, lo que llevó a repensar las propuestas de materiales y de formación docente.

Tras finalizar la presentación conceptual acerca de qué fue el Holocausto, qué un Genocidio y cómo abordar temas de Historia entrelazados con perspectivas de Memoria, algunos de los participantes de las capacitaciones nos señalaban por qué no abordar al exterminio de las poblaciones originarias, centrando la ejemplificación en el “olvido” de “La conquista del desierto. (Adamoli y Kahan, 2017, p. 8)

Mientras se trabajaba a través de estos ejes temáticos, el Ministerio de Educación, muchas veces apoyado en el Programa, pero en ocasiones atravesado por otras discusiones y decisiones de política educativa, fue construyendo un andamiaje de marco normativo para

⁶⁵ Federico Lorenz es un destacado historiador, especialista en memoria que formó parte del Programa entre 2005 y 2006 y luego entre 2007 y 2009 como coordinador.

que la enseñanza de los temas de memoria fueran una política de Estado y no quedase en manos de voluntades y decisiones individuales de los/as docentes o de las instituciones educativas. La Ley N° 25.633 del año 2002 estableció el 24 de marzo como el “Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia” y fue previa a la conformación del Programa, pero contribuyó al conjunto de normas sobre las que se construyó esta política. Fue clave, en este sentido, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, del año 2006, que en su artículo 92 del capítulo “La calidad educativa” establece la necesidad de realizar acciones concretas en todas las jurisdicciones para incluir temáticas vinculadas al pasado reciente -la causa Malvinas y la última dictadura- desde una perspectiva latinoamericana. Asimismo, la Resolución N° 269/15 aprobada por el Consejo Federal de Educación explicitaba compromisos y retomaba acuerdos previos acerca de los contenidos curriculares y transversales sobre la temática.

Otro punto central fueron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que se aprobaron en el 2004, y fueron parte de un importante proceso de definición curricular a nivel nacional producto de discusiones y consensos entre especialistas y representantes de todas las jurisdicciones. Su objetivo fue establecer contenidos mínimos comunes para los distintos niveles educativos. Dentro de ellos, los referidos a la historia argentina reciente que se incluyeron en el noveno año del tercer ciclo de EGB/Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales, estableciendo:

La comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el período 1955-1976, identificando los diversos actores e intereses en juego (...) El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal. (MECyT, 2004, p. 27)

Tal como plantea Paula González (2012), la alusión al terrorismo de Estado resulta una definición más taxativa que golpe militar o gobiernos autoritarios que habían tenido los CBC (Contenidos Básicos Curriculares) de 1995. Las representaciones de la memoria sedimentaron la idea del terrorismo de Estado a través de la narrativa del *Nunca Más* (González, 2012). Es decir, los NAP adoptaron e hicieron propia la definición de que lo ocurrido en la Argentina entre 1976 y 1983 había sido terrorismo de Estado, una definición fundamental en el plano del desarrollo normativo y curricular, para dejar clara la posición desde el Estado y alejar la llamada “teoría de los dos demonios” como posible explicación de lo ocurrido en nuestro país por aquellos años.⁶⁶

⁶⁶ Tal como vimos en el capítulo anterior, este andamiaje normativo, narrativa y denominación del “terrorismo de Estado” en Argentina, coincidió paulatinamente con el avance de los poderes Legislativo y Judicial. En 2005,

Una de las líneas de acción centrales para el desarrollo de esta política fue la creación de una Red Federal de Educación y Memoria en el 2009, que conformó lo que muchas veces se consideró como un equipo ampliado y permitió la llegada de las propuestas de políticas educativas de memoria a los ministerios de educación provinciales, a través de actores locales con capacidad de acción en territorio. Esta Red fue creada por una resolución del Consejo Federal N°80/09 llamada “Plan de enseñanza del Holocausto”,⁶⁷ y fue parte sustantiva del Programa Educación y Memoria, a partir de la definición y puesta en marcha de un trabajo de fortalecimiento y formación de equipos técnicos. Esta red, que se sostuvo como un actor decisivo, fue clave para la llegada a las escuelas y los institutos de formación docente. Desde el comienzo del trabajo con las provincias y luego con la red, una de las características del funcionamiento fue la construcción de agendas y estrategias federales conjuntas para pensar la llegada a los/as docentes y las instituciones en cada una de las jurisdicciones. La Red conformó un espacio para pensar y debatir el diseño de encuentros de formación e intercambio, la producción de materiales, la promoción de convocatorias y la efectiva difusión en las provincias.⁶⁸

Este espacio, que se construyó y fortaleció paulatinamente, tuvo también sus propias complicaciones y vaivenes propios de la gestión pública y de las decisiones políticas,

se derogaron las leyes de Obediencia Debida y Punto Final y esto permitió la reapertura de juicios. Para la formulación de políticas educativas de memoria, fueron avances claves en términos de los “pisos” de Memoria, Verdad y Justicia que no respondieron a opiniones o interpretaciones del pasado, sino que se sostuvieron en la determinación de la Justicia.

Asimismo, esta denominación obedece, tal y como fue planteado anteriormente, a una distinción conceptual. El golpe de 1976 a 1983 tuvo características propias y distintivas que lo definen como terrorismo de Estado.

⁶⁷ Esta resolución de común acuerdo del Consejo Federal de Educación (2009) es la que institucionaliza y le da formalidad normativa al Programa Educación y Memoria. El compromiso internacional del Estado argentino ante la IHRA (sigla en inglés de la Alianza Internacional por el Recuerdo del Holocausto), en ese momento ITF (International Task Force), impulsaron la presentación de esta resolución de “plan de trabajo” que en su justificación menciona los otros ejes de trabajo (Dictadura y Malvinas), pero en otro plano. Es decir, no con la relevancia que adquiere en ese momento el eje “Enseñanza del Holocausto”, posteriormente llamado “Holocausto y Genocidios en el S.XX”.

Por otra parte, resulta relevante señalar que la formulación y presentación de este plan y resolución, no estuvo a cargo del Programa, sino de la entonces Subsecretaria de Calidad y Equidad Educativa, María Inés Vollmer. El Programa fue consultado en los aspectos técnicos y conceptuales de la misma. Entre 2008 y 2009 (Coincidiendo con el mandato del Ministro Juan Carlos Tedesco (diciembre de 2007 a julio 2009) el Programa no tuvo la relevancia de los años anteriores (2006-2007), como así tampoco la de los posteriores (2009-2015). No obstante, este hito de la conformación de la Red fue sustantivo por la forma en la que se propuso a partir de ese entonces el trabajo con los referentes provinciales.

⁶⁸ La Red de Educación y Memoria, conformó un grupo heterogéneo de actores, que convocaba desde los ministerios provinciales a funcionarios locales, profesores que trabajaban para los ministerios con esta línea de política. La Red fue conformando un espacio para discutir el diseño de encuentros de formación y de intercambio docentes, la producción y el acompañamiento de materiales educativos y la llegada de convocatorias para la realización de trabajos de estudiantes. El desafío para esta Red fue el mismo que Henry Giroux (1990) señala para los/as docentes, poder repensar la distinción entre “intelectual transformativo” y “gestor técnico”, evitando que el trabajo en la esfera pública se reduzca a lo meramente técnico e instrumental y poder pensar articuladamente lo político y lo pedagógico.

nacionales y propias de cada jurisdicción, sobre todo en relación a los modos y la intensidad con la que iban a desarrollarse las políticas de educación y memoria en cada una de las jurisdicciones. Más allá de lo que funcionó como un “acuerdo federal” de implementación y desarrollo de estas políticas a nivel nacional, algunas provincias tomaron el desafío como propio, desarrollando importantes programas provinciales⁶⁹ que le dieron vida propia a las propuestas del Ministerio de Educación de la Nación y otras aceptaron con más dudas, retaceos e incluso omisiones. Cabe destacar que en algunos casos, autoridades de primera línea como Ministros, Secretarios y Subsecretarios de Educación nacionales y provinciales, se sumaron activamente a espacios de intercambio con docentes y estudiantes; en otros casos la ausencia fue significativa y el silencio se transformó también en política. Así, se fueron organizando los encuentros nacionales, regionales y provinciales que permitieron armar un mapa federal de la memoria.

Para armar ese mapa federal de la memoria se realizaron distintas convocatorias/invitaciones a las escuelas secundarias e institutos de formación docente de todo el país, con el acompañamiento de la Red. Veremos más adelante, a partir del análisis de las publicaciones seleccionadas, cómo la idea de “convocatoria” estuvo en el centro de esta política y llevó a la realización de una publicación que, a propósito de los treinta años de la democracia, reunió treinta trabajos producidos por estudiantes de escuelas secundarias e institutos de formación docente de todas las regiones del país.⁷⁰

Diez convocatorias permitieron en estos años que casi 45 mil estudiantes, junto a otros tantos docentes, se preguntaran por las marcas regionales y generacionales del pasado reciente. El Ministerio invitó así a las escuelas a encontrar sentido en el pasado, a ponerle fin a esa creencia derrotista que pregonaba “el fin de la historia”. El valor de los trabajos recibidos no sólo tuvo que ver con el conocimiento validado oficialmente, sino también con un conocimiento atento a la construcción del lazo social. Por medio de estas convocatorias, los estudiantes pudieron asumir nuevas perspectivas sobre los problemas comunes de sus regiones y, a la vez, se posicionaron como una nueva generación respecto a la historia argentina reciente porque debieron pensar qué sentidos de ese pasado podía ser asumido como legado. (Adamoli, Farias y Flachsland, 2016, p. 228)

⁶⁹ Como por ejemplo las provincias de Tucumán, Chaco, Córdoba, Provincia de Buenos Aires, Entre Ríos y Chubut, que en determinados momentos promovieron sus propios ejes y acciones, independientemente de los propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación, pero con un trabajo de permanente articulación. Entre 2005 y 2015 todas las jurisdicciones desplegaron (en menor y mayor escala) políticas educativas de memoria dependientes de las carteras educativas provinciales.

⁷⁰ Otras convocatorias realizadas por el Programa, fueron un importante antecedente de esta publicación. Incluso en el 2007 se realizó una publicación digital que compilaba sobre un mapa de la Argentina, distintos trabajos producidos por estudiantes de institutos de formación docente de todo el país. Fueron significativas también las convocatorias para pensar el eje Malvinas y siempre estuvieron acompañadas de dispositivos de formación docente.

Por último, en el año 2015, como el cierre de una etapa, que coincide con el recorte temporal de esta tesis, se realizó un relevamiento con la Facultad de Ciencias Sociales⁷¹ a partir del cual es posible visualizar algunos de los impactos de esta política de Educación y Memoria, así como también algunas falencias, temas a profundizar y nuevos interrogantes. Entre los meses de mayo y julio de 2015 se entrevistó a estudiantes de 37 localidades del último año de escuelas secundarias públicas de 20 provincias argentinas. Las encuestas fueron autoadministradas y el cuestionario estuvo organizado en preguntas abiertas y cerradas. Considerando que las escuelas fueran heterogéneas en sus modalidades, ubicación y diversas en relación a su población. La posibilidad de concretar el relevamiento estuvo en relación directa con la articulación con los ministerios provinciales y los referentes de la Red de Educación y Memoria (ME y FSC, 2015).

Esta investigación señala con contundencia que la escuela se ha transformado en la principal transmisora del pasado reciente a los/as jóvenes. El 60% afirmó haber conocido la experiencia de la dictadura en la escuela, muy por encima de la familia, los medios de comunicación, entre otros, y el 70% señaló que la escuela es el lugar con el que mayor frecuencia ha escuchado hablar del tema (ME y FSC, 2015). Algunos de los datos producto de esta investigación servirán para el análisis de las publicaciones seleccionadas y las conclusiones de esta tesis.

3.3 El desafío de producir materiales educativos. El recorte para el análisis

La producción de materiales educativos conformaron una de las líneas de acción distintivas⁷² y destacadas del Programa Educación y Memoria, dándole materialidad a muchas de las discusiones anteriormente planteadas. Como ya hemos mencionado en la introducción, los materiales educativos pueden definirse como componentes sustantivos y presentes en la construcción de propuestas de enseñanza, que tienen además, la potencialidad, como soportes no neutros, de realizar una representación del mundo a enseñar (Massone y Andrade, 2016).

⁷¹ Relevamiento Nacional “Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente” (ME y FSC, 2015). El mismo fue publicado en una versión preliminar que se encuentra disponible en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005582.pdf>

⁷² El Programa elaboró más de cuarenta publicaciones entre libros, afiches y cuadernillos para trabajar en el aula (en detalle, ver anexo 1) que fueron distribuidos en su mayoría en todas las escuelas del país acorde a los niveles educativos propuestos para cada material y también en múltiples instancias de formación e intercambio con docentes y equipos técnicos provinciales. De los 90 millones de libros distribuidos en la gestión (2005 -2015) por el Ministerio de Educación, una buena parte estuvo vinculada a temas de memoria y 3.800.000 fueron producidos desde el Programa. También, colaboramos en los guiones de algunas producciones audiovisuales para Canal Encuentro y la TV Pública. (Adamoli, Farias y Flachsland, 2016)

En el desarrollo de las políticas de Educación y Memoria fue fundamental la producción de materiales educativos elaborados por el Estado para acercar a las escuelas propuestas concretas de trabajo que recuperarán debates del ámbito académico y educativo a partir del abordaje de temas específicos. (...) Recorrerlas y detener la mirada en cada una de ellas, es un modo de analizar esta política pública e indagar qué tipo de propuestas se acercaron a las escuelas y en qué términos dialogó con algunos debates instalados en el campo académico y educativo. (Adamoli y Kahan, 2017, p. 4)

Las publicaciones elaboradas por el Programa, condensan lo planteado en el apartado de la presentación sobre “Pedagogía de la memoria como marco teórico”, porque fueron estas las coordinadas que se trazaron desde el equipo del Programa Educación y Memoria y se fueron construyendo en los espacios de intercambio y en las lecturas e incorporaciones a debates más amplios del campo que se dieron en aquellos años (2005-2015). Me refiero, por un lado, a la posibilidad de colocar y entender la pedagogía de la memoria como un nuevo problema pedagógico, a la relación entre historia y memoria y a sus diálogos e interrupciones con las formas de lo escolar. Por el otro, a los dilemas: entre el entender y el recordar, el debate sobre la representación y el vínculo entre generaciones.

El primer rasgo distintivo de las publicaciones elaboradas por el Programa es su carácter de materiales educativos producidos por el Estado con el objeto de acompañar a las escuelas y a los/as docentes con una serie de propuestas concretas de trabajo para abordar el pasado reciente en las aulas. ¿Por qué el Estado decidió producir materiales educativos propios? ¿Cómo fue ese proceso de producción? ¿Con qué objetivos? ¿Qué cuestiones atravesaron estos procesos? ¿De qué modos se cristalizaron en estos materiales?

La producción de materiales educativos para trabajar en las aulas fue una de las primeras definiciones políticas que se tomaron. En el 2005, cuando se iniciaba el proyecto *A 30 años del golpe* se comenzaron a pensar y diseñar estrategias de acción, bajo la conducción de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, en un equipo ampliado que incluyó la participación de actores claves de distintas áreas del Ministerio de Educación como áreas curriculares, formación y desarrollo profesional docente. La inquietud principal giraba en torno a la necesidad de garantizar una presencia en las escuelas el 24 de marzo de 2006 (30 aniversario del golpe). Así, luego de la creación del primer equipo del Programa, fue produciéndose el libro *Treinta ejercicios de memoria* y los tres primeros afiches que propusieron trabajar el pasado reciente en escuelas primarias, escuelas secundarias e institutos de formación docente.

Los treinta años del golpe y la proliferación de libros centrados en historias de vida reavivaron el debate sobre los modos de contar el pasado. Esto, en más de un sentido, interpeló nuestra tarea. ¿Alcanza con el testimonio o hay que apelar a la explicación histórica

que, a través de un discurso que busca validación científica, toma distancia y contextualiza a través del tratamiento de documentos y fuentes diversas? Evitando la disyuntiva, sobrevive no obstante la pregunta acerca de qué priorizar a la hora del trabajo con los jóvenes. Si el relato histórico apunta a recuperar procesos totales, el testimonio provoca relatos fragmentarios. (MECyT, 2007, p, 19)

La tensión entre la historia y la memoria, mencionada en la presentación, así como también la que se instaura entre el entender y el recordar, atravesaron la producción de las primeras publicaciones. De algún modo, estas tensiones que pueden ser pensadas como acciones opuestas, fueron concebidas como complementarias y necesarias en la tarea de la transmisión. Por otra parte, tal como sostuvo Federico Lorenz en una de las entrevistas realizadas para esta tesis, los materiales educativos permiten dejar instalado un contenido y una propuesta para la enseñanza, en una cantidad de páginas determinadas que llegaron a las instituciones educativas en forma de publicaciones.⁷³

En cuanto a las publicaciones, creo que son una apuesta a que el Programa se sostenga más allá de la coyuntura política. En un país como éste, eso es mucho. Eso es un gran acierto, haberlo atado al soporte de la publicación y a las distintas propuestas. A los afiches también, pienso en publicaciones en ese conjunto (...) Pienso que son un gran apoyo para docentes en otros lugares que no sean los grandes centros urbanos, que son un material de consulta y de referencia. Nosotros lo pensamos como textos y trabajos de intervención, pero realmente para muchos profesores fueron como bibliografía básica, eso debe ser tenido en cuenta. (Entrevista a Federico Lorenz, 26/07/2020)

El proceso de producción de los materiales educativos del período abordado (2005-2015) que tomó forma de libros, afiches y cuadernillos, sostuvo la preocupación por que cada docente pudiera explorar junto con sus alumnos/as nuevas formas de abordar un tema que, además de complejo, instalaba en primer plano la “política” y junto con eso, la dificultad para “cerrar”, para sacar sus propias conclusiones, para leer con una perspectiva particular. Como mencionamos más arriba, se buscó elaborar una propuesta pedagógica que fuera capaz de transmitir aquella experiencia del horror, sin proponer versiones cerradas y estáticas, sino de dejar espacios de libertad y apropiación a las nuevas generaciones.

⁷³ Si bien estos materiales educativos elaborados por el Programa, fueron pensados desde un primer momento en formato papel con el devenir de la política, los avances tecnológicos y el paso del tiempo, las mismas comenzaron a circular con más frecuencia de manera digital (PDF). Esto permitió, y aún permite que cantidad de docentes y estudiantes se encuentren con ellos en la búsqueda de materiales específicos para trabajar el pasado reciente en las aulas. También, su formato digital habilitó que fueran parte de los materiales incluidos en las computadoras del Programa Conectar Igualdad (Programa que estuvo enfocado en reducir las brechas digital, educativa y social a partir de la entrega de computadoras a estudiantes y docentes en todo el país).

Ese movimiento no era nada sencillo porque la escuela, históricamente, fue la responsable de transmitir una narración acerca de un pasado deseado y en este caso la invitación era a que la escuela, además de explicitar su condena sobre el terrorismo de Estado, se transformara en un espacio relevante de discusión en el que las heridas no fueran tratadas de manera fácil y apresurada. Nuestra invitación con estos materiales era, sobre todo, a instalar el tema en las aulas acercando materiales y habilitando nuevos interrogantes. (MECyT, 2007, p. 22)

Esta característica buscó extenderse en todos los materiales educativos del Programa. Dice Gabriel Brener:

Si tuviera que definir algunos aspectos relevantes de los materiales educativos del Programa, me parece que el “vivificar” la memoria es uno de ellos. Esto tiene que ver, “con hacer memoria, con la memoria” y no “de memoria”. (...) se trata de poder “hacer memoria, con la memoria y no de memoria”, es despegarse de aquella inercia propia de la escuela tradicional y del sistema educativo que tiende a “momificar” o a transformar en un “museo quieto” y en “memoria que se va secando”, lo que debe ser recuperado con la viva pregunta, latiendo al ritmo de las preguntas de las nuevas generaciones. Y eso creo que ha sido un logro permanente y es una búsqueda que sigue estando presente en el Programa Educación y Memoria. Por eso es “hacer con la memoria” y eso es “contracultural” para la escuela. (Entrevista a Gabriel Brener, 26/07/2020)

Otro aspecto importante fue la relación que se planteó desde las publicaciones con las escuelas y con el territorio federal, en pos de la construcción de la memoria. Alberto Sileoni subrayó esta característica y sumó otras a ser pensadas:

Todas las publicaciones del Ministerio se proponían una estrecha relación con los territorios y las escuelas. No se trataba de documentos teóricos pensados por un aislado equipo nacional, sino producciones que se sometían a los puntos de vista de otros actores. En las publicaciones se trataba de evidenciar el respeto por los otros, la valorización de la democracia como situación dinámica no como bien innato, o sea nunca asegurada para siempre y en construcción, los principios de no discriminación, libertad de pensamiento, el respeto a la legislación vigente y la apertura a nuevos desafíos que los tiempos imponen. No se trataba de construir una agenda nostálgica, sino de estar a la altura de las discusiones y transformaciones que se producían en el sistema educativo, entre sus docentes y estudiantes. Los materiales, además, trataban de recordar nuestra condición de herederos, no solo de los sueños y luchas pasadas sino de la riquísima tradición pedagógica argentina y americana. (Entrevista a Alberto Sileoni, 01/08/2020)

Como señaló el ex Ministro, las publicaciones en su conjunto buscaron transmitir el valor de la democracia y el respeto por los demás, así como la idea de que los Derechos Humanos siempre son el resultado de una construcción histórica social y, en ese sentido, en sus propias palabras “nunca asegurada para siempre”. Además, siempre estuvieron ubicadas en el marco de una normativa y una legislación vigente.

Otro tema importante que aparece en este tramo de la entrevista, es el modo en el que se entendió, conceptualizó y trabajó la memoria, en los espacios de intercambio y formación con los/las docentes y estudiantes siempre en tiempo presente: “No se trataba de construir una

agenda nostálgica, sino de estar a la altura de las discusiones y transformaciones que se producían en el sistema educativo, entre sus docentes y estudiantes” (Sileoni, 2020). Estas definiciones o características tuvieron una implicancia directa en la necesidad de ir “aggiornado” formatos digitales, por ejemplo y elaborar propuestas no solo en formato papel, sino también interactivas o audiovisuales como se realizaron en distintas oportunidades.⁷⁴

La producción de materiales educativos para acompañar la enseñanza del pasado reciente en las aulas no estuvo exenta de una serie de dificultades propias de la enseñanza de temas vinculados a experiencias límites de la humanidad que los distinguen de otro tipo de contenido escolar y que se vinculan con el campo de la memoria.

La transmisión de la memoria del trauma histórico comparte los dilemas de toda transmisión cultural y de toda acción pedagógica, sus paradojas éticas y encrucijadas políticas, pero tiene características que la distinguen de otras transmisiones. En ella, el dolor humano es el eje central que la define. (Dussel, 2007)

Si bien nos detendremos en este aspecto en el siguiente capítulo en el que analizaremos las características de cada una de las publicaciones seleccionadas y lo retomaremos en las conclusiones de esta tesis, es importante señalar que los materiales educativos buscaron constituirse como un soporte para la enseñanza de temas que tenían cada vez más presencia curricular (ya sea transversal o disciplinar) y que se fueron inscribiendo en lo que, como vimos en la introducción?, se denomina formato escolar. Es decir, un modo de pensar el territorio para trabajar lo educativo y las formas de la enseñanza que se relaciona con los elementos que organizan el tiempo y el espacio escolar; sus modalidades de clasificación; la definición de las posiciones del saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de la enseñanza; las modalidades de evaluación y acreditación. Las prácticas que algunos autores han denominado “gramática escolar” o “componentes duros del formato escolar” (Baquero, Frigerio y Diker, 2013).

Ahora bien, como ya se ha señalado resulta difícil “acomodar” estos temas en la escuela por su propia incomodidad y complejidad, podríamos referirnos a un “corrimiento” o “desplazamiento” del formato tradicional en estas propuestas. Se pregunta Inés Dussel,

⁷⁴ Se destacan los materiales interactivos que se realizaron con el portal EDUC.AR en el 2011 a propósito de los “35 años del golpe”, tanto para nivel primario, como para nivel secundario que aun continúan en línea en este portal educativo: <http://educacionymemoria.educ.ar/primaria/1/a35/a-35-anos/index.html> y <http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/> además de la impresión en papel distribuida en las escuelas. En el plano audiovisual, cabe mencionar el trabajo realizado con Canal Encuentro como por ejemplo la serie *Pensar Malvinas* o una serie de micros audiovisuales realizados en “espejo” con el libro *Pensar la democracia, treinta ejercicios para trabajar en el aula*.

¿cómo acomoda la escuela “estos temas”, cuando el sentido común normalista ha tendido a plantear que la escuela debe ser “neutral” y “objetiva”?, ¿cómo enseña temas que no han sido saldados socialmente? (Dussel, 2007)

Violeta Rosenberg⁷⁵ en un tramo de la entrevista realizada para esta tesis, plantea algo interesante en relación a los temas, el formato de las publicaciones y su incomodidad:

Había algo también muy particular, que tenían la mayoría de las publicaciones, y era que eran horizontales en su formato. Un dato que puede parecer menor, pero me parece que tiene una importancia central. Porque por ejemplo, no entraban cómodos en las bibliotecas de las escuelas, y es algo que mantuvimos a lo largo de la mayoría de las publicaciones como una identidad propia del Programa (...) Son temas que no están para nada cerrados, ni saldados, incluso aún hoy, cuando ya han pasado 14 años de esa primera publicación, el tema del terrorismo de Estado, todavía sigue siendo un “terreno de debate”, como solíamos decir. Sigue habiendo distintas posturas en la sociedad en general, pero en los docentes también. (...) Entonces a veces allí, se generaban como “problemas”, que por ahí otro tipo de contenidos no generan. Difícilmente alguien discuta el modo en el cual se enseña el contenido de las Ciencias Naturales, pero sí sucede con estos temas. Que por otra parte, son difíciles de encasillar y ese es un dato no menor. Esto que comentaba del formato horizontal de los libros, incómodo para las escuelas, para sus estantes de bibliotecas. También es algo a pensar de los temas en sí, más en general, en qué lugar se ubican estos temas. (Entrevista a Violeta Rosenberg, 26/07/2020)

Esta incomodidad propia de la pedagogía de la memoria atravesó la producción de materiales, y podríamos decir también, el “resultado” del objeto material al que se llegó, una vez concluida cada una de ellas.

Estos materiales educativos, que tuvieron una matriz propia, marcada por la utilización de imágenes y fotografías, exhiben la incorporación de nuevas formas de transmisión en la escuela vinculadas al mundo de la imagen. En este sentido, cabe preguntarnos en qué medida la utilización de estos nuevos formatos cuestionan algunos aspectos de las formas de lo escolar y la gramática escolar⁷⁶ (Tyack y Cuban, 1995). Es decir, cuánto de la incorporación de estos temas y de estas formas en las aulas puso en discusión la clásica forma escolar dando lugar a otras experiencias que nos permiten ampliar el debate acerca de la escuela actual y qué y cómo debe enseñar. En definitiva, lo que está en juego en la enseñanza actual del pasado reciente es qué entendemos por escuela: sí es un lazo hacia el pasado, primeramente, o es una construcción que enlaza pasado, presente y futuro de maneras más abiertas o impredecibles (Dussel, 2006).

⁷⁵ Violeta Rosenberg trabajó en el Programa Educación y Memoria entre el 2006 y el 2012. Luego fue coordinadora de contenidos educativos de Canal Encuentro y continuó colaborando en distintas propuestas específicas del Programa hasta la actualidad.

⁷⁶ Tyack y Cuban (1995) definieron el concepto de “gramática escolar” como el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de las escuelas: la graduación de los/as alumnos/as por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un/a solo/a maestro/a.

Los materiales educativos a los cuales se les dio forma de libro comparten algunas de las características de los denominados libros de texto o textos escolares. Por ejemplo, los libros escolares se utilizan en situaciones de enseñanza, pero también son textos que participan en la construcción y recreación de la cultura. Es, entonces, además de un texto que se emplea en situaciones explícitamente pedagógicas, un texto de cultura (Lester y Labraña, 2018). Además, se encuentran asociados a la historia de la escuela, a las políticas educativas, a las del currículum y a las formas particulares de traducirlo que se dan en los libros y en las escuelas. Se trata de instrumentos presentes -y a veces omnipresentes- en las clases (Carbone, 2003).

El libro de texto es un género que surgió entrado el siglo XIX, como una respuesta al desarrollo de la enseñanza simultánea (...) desde el punto de vista pedagógico, el libro escolar se consideraba necesario porque aseguraba una instrucción homogénea y uniforme. Por otro lado, desde el interés político, el libro escolar garantizaba la transmisión de ciertos contenidos y valores que era necesario inculcar en pos de la formación de ciudadanos. (Tosi, 2018, p. 28)

A partir de estas definiciones, es posible observar que hay algunos puntos de contacto y otras diferencias sobre las que es posible establecer diálogos entre los libros de texto y los materiales educativos producidos por el Programa Educación y Memoria. En primer término, en los dos casos se trata de libros “escritos para enseñar” (Tosi, 2018), que fueron elaborados con el objetivo de promover situaciones de enseñanza y transmisión y, a su vez, pensados de este modo desde el momento de su creación. También son libros que se inscriben como señalan Lester y Labrana (2018), en la construcción y recreación de la cultura.

Ahora bien, si los libros de texto son un género que tiene su origen en el siglo XIX y se relacionan con la conformación de los Estados Nación y la construcción de los sistemas educativos (Choppin, 2000) como una respuesta al desarrollo de la enseñanza simultánea y considerados necesario para asegurar “una instrucción homogénea y uniforme”. Los libros producidos por el equipo Educación y Memoria buscaron transmitir ciertos contenidos que pueden relacionarse con la formación de ciudadanos, pero ya no con la idea de una educación homogénea y uniforme. Estos materiales, como veremos en el siguiente capítulo, fueron abiertos a la interpelación y apropiación de los usos de los docentes y estudiantes, destinatarios de las prácticas pedagógicas que fueron propuestos en sus páginas.

En los materiales educativos producidos por el Programa, el destinatario es el/la docente, que debe hacer un trabajo para ofrecer este material a los/as estudiantes en el desarrollo de las

prácticas de enseñanza⁷⁷. Es decir, que no fueron pensados para que cada estudiante tenga un ejemplar para utilizar y tampoco están organizados por años escolares y disciplina. En el mismo sentido, no se proponen reemplazar a los manuales escolares, aunque trabajan algunos contenidos curriculares comunes. En estos casos fue el Estado el que enunció, aunque veremos en el siguiente capítulo de qué modos lo hace, pero sí podemos afirmar que los materiales educativos producidos por el Programa y el Ministerio de Educación se inscriben en un formato escolar, en la concepción de currículum y en el entramado de políticas educativas⁷⁸ de estos años 2005-2015.

Otro tipo de material educativo que dialogó ampliamente con el formato escolar fueron los afiches o “láminas escolares,”⁷⁹ que desde un primer momento fueron pensadas desde el equipo como “objetos privilegiados para la transmisión del pasado reciente en las aulas”.

Teníamos en mente el lugar que históricamente ocupó la lámina escolar en las paredes del aula. (...) la centralidad que tuvieron en la tradicional escuela argentina, donde se las consideraba fundamentales para la apreciación sensible del mundo (...) Imaginar los afiches sobre el terrorismo de Estado en las aulas de nuestras escuelas era una forma de entrelazar una temática que está en el límite de lo enseñable con las gramáticas escolares que conforman la tradición educativa. A su vez, era un modo de volver visible para todos aquello que supo estar oculto. En este sentido, la producción del afiche nos llevaba a interrogarnos por el vínculo entre la escuela, sus prácticas y la política. (MECyT, 2007, p. 24)

El otro tipo de materiales educativos que se produjeron por aquellos años fueron los cuadernillos que fueron en algunos casos, versiones más acotadas de los libros, y en ocasiones asociados a otras publicaciones como los afiches o materiales producidos por otros organismos de Estado a los que les añadimos propuestas para la enseñanza.⁸⁰

⁷⁷ Asimismo, si bien estos materiales incluyen propuestas de actividades para trabajar en las aulas, son materiales que funcionan también como insumos para la formación docente, por ejemplo de docentes de educación primaria que no necesariamente utilizan las actividades. Esto es así porque además de brindar algunas coordinadas pedagógicas para el abordaje de los temas de memoria, tienen un lenguaje claro y accesible para que los y las docentes se formen o profundicen sobre los temas.

⁷⁸ De acuerdo a Terigi (2016) El nuevo plan para el quinquenio 2012-2016 se organizó tomando como referencia los niveles de la educación común y obligatoria y la formación docente. En las que se tomaron en cuenta iniciativas de políticas como las de educación sexual integral, la prevención del consumo problemático de drogas, las estrategias de construcción de ciudadanía y las políticas de educación y memoria (Terigi, 2016).

⁷⁹ Sostiene Daniel Feldman (2004) para referirse a las láminas escolares que “las imágenes fijas debían ser utilizadas cuando no fuera posible otra experiencia. (...) Las láminas se imponían por razones de economía, de practicidad y de mayor ajuste para el funcionamiento aceitado del mecanismo escolar” (Feldman, 2004, p. 90).

⁸⁰ Dentro del formato cuadernillo ubicamos por ejemplo los cuadernillos que acompañaron los afiches por los 35 años del golpe o los 30 años de Malvinas, un cuadernillo para trabajar con el libro de poesía *Soldados*, escrito por un ex combatiente, un material acotado de OEA para pensar la enseñanza de los Derechos Humanos, entre otros. Para más detalle de las publicaciones se recomienda ver en anexo 1 con el listado y links de todas las publicaciones del Programa.

El lugar de la imagen y el cuidado del diseño en el modo de presentarlas y ofrecerlas fueron un aspecto nodal del conjunto de las publicaciones del Programa. Qué y cómo se iba a representar el horror fue una pregunta central al interior del equipo al momento de producir cada publicación. Dice Violeta Rosenberg en la entrevista realizada:

Uno de los aciertos creo que tiene que ver con la cuestión pedagógica y otro acierto es la importancia de las imágenes y el trabajo con las mismas que tienen casi todas las publicaciones. Se le dio mucha centralidad a la imagen, en el momento de pensar las publicaciones, pero también el Programa en sí, sus capacitaciones. Creo que incluso hay materiales en los que proponemos pensar acerca de la imagen, como invitamos a preguntar y preguntarse entre colegas docentes. (Entrevista a Violeta Rosenberg, 26/07/2020)

En este sentido una idea de trabajo con la pedagogía de la imagen está presente en las publicaciones del Programa. Se abordará este aspecto particular cuando nos detengamos en cada una de ellas en el capítulo siguiente.

La pedagogía de la imagen (...) [d]ebe poner en cuestión toda una tradición de los sistemas educativos modernos, en los que la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura (...) Proponer otros vínculos entre palabras e imágenes o proponer otros modos de trabajo con las imágenes, analizando la carga que contienen, ‘abriéndolas’ en su especificidad, y poniéndolas en relación con otras imágenes, relatos, discursos e interpretaciones de esa realidad, es una tarea educativa de primer orden. (Dussel y Gutiérrez, 2006, p. 12)

Las imágenes que forman parte de los materiales no son ilustraciones que acompañan, sino que tienen una centralidad indiscutida, como veremos más adelante. Hay actividades que invitan a “leerlas” en las claves mencionadas por Dussel y Gutiérrez (2006), es decir, a partir de propuestas de análisis de lo que convocan en sus miradas “abriéndolas en su especificidad” y poniéndolas en diálogo con otras imágenes, textos, testimonios, relatos, discursos en la tarea pedagógica.

Cuando se analiza desde el campo de las ideas pedagógicas la historia del uso de las imágenes, aparecen, inmediatamente, respuestas a dos preguntas: ¿Qué papel juega la representación del mundo, de las cosas, en el conocimiento? ¿Cómo la pedagogía creyó que debe proceder para promover el conocimiento, “el recto camino a la verdad”? (Feldman, 2004, p. 75)

En este sentido, hay un modo de hacer y de entender la transmisión que se constituyó como una matriz de los materiales educativos que se realizaron, que tuvo la centralidad de la imagen, pero también la circulación de objetos culturales, testimonios y otros recursos que le dieron lugar a un diálogo entre generaciones. Dice Alejandra Birgin:

Hay un modo de hacer la transmisión. (...) así como teníamos algunos puntos claves en la política educativa del momento, recuperar la centralidad de la enseñanza, la igualdad de las inteligencias como hipótesis, como punto de partida, etc. Trabajamos en la idea de que la enseñanza era la transmisión de expresiones de la cultura. Era un vínculo intergeneracional; entonces me parece que en esa idea del vínculo intergeneracional, y de modos de transmitir, que es profundamente pedagógico es algo para destacar. (...) se ejercía en esa manera de construir ese proyecto una manera de la transmisión poniendo en juego distintos lenguajes, diferentes imágenes, distintos objetos culturales, trayectorias, trayendo lo que no es parte del calendario habitual, de los recursos que tiene la escuela; me parece que ahí había un juego entre extrañeza y cercanía que lo hacía francamente muy atractivo. (Entrevista a Alejandra Birgin, 04/08/2020)

Al mismo tiempo, Silvia Finocchio (2013) sostiene que

No es posible pensar el mundo educativo sin sus objetos, ya que la cultura material -pupitres, pizarras, plumas, pizarrones, láminas, cartillas, libros, cuadernos, carpetas, lapiceras, televisores, computadoras o laptops- perfila el hacer activado en el interior de la escuela. La educación necesita de tecnologías específicas que cambian de época en época, y estas traen aparejadas representaciones sobre la educación y la sociedad, así como saberes, prácticas y vínculos entre los sujetos. (Finocchio, 2013, p. 2)

Los materiales educativos seleccionados como “recorte” de esta tesis, como corpus empírico a analizar son “objetos” que tienen la capacidad de condensar cierta materialidad y tangibilidad, tanto de los aspectos constitutivos de lo que llamamos pedagogía de la memoria, como la construcción de una política educativa de memoria, sus transformaciones y las continuidades durante los años que nos proponemos analizar y reflexionar. En particular, estos materiales condensan algunos sentidos, representaciones y estrategias diferenciadas en torno al vínculo entre educación, pasado reciente, memoria y Derechos Humanos. Se trata de: *Treinta ejercicios de memoria* (2006); *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* (2010); *Pensar la democracia, treinta ejercicios para trabajar en el aula* (2013) y *Pensar la democracia, treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas* (2015).

Nos detendremos en los criterios que se tuvieron en cuenta para realizar este recorte. Si bien se parte de reconocer que se trata de una decisión arbitraria, se dan algunas explicaciones que cuentan porque fueron seleccionadas estas cuatro y no otras, qué características comparten y qué sentidos son capaces de capturar en conjunto.

En primer término, para definir la selección de las publicaciones, se consideró que todos ellos tuvieran los mismos destinatarios y hubieran sido elaboradas en un periodo de tiempo que permitiera hacer un recorte temporal para el análisis, que coincide, justamente, con una de las etapas de políticas de memoria (tal como vimos en el capítulo Políticas de memoria). Los cuatro materiales educativos fueron elaborados para escuelas secundarias e institutos de formación docente entre 2005 y 2015.

En segundo lugar, se decidió que estos materiales educativos debían abordar un mismo eje temático: “Memorias de la dictadura: el terrorismo de Estado en Argentina”. Es así que dos de ellos están centrados en el abordaje de la última dictadura (1976-1983) y dos proponen pensar la democracia (1983-2015), pero incluyen la memoria del terrorismo de Estado como uno de sus ejes centrales.

Otras publicaciones del Programa podrían también resultar significativas para pensar algunas de las cuestiones en torno a la pedagogía de la memoria, y es por esto que en el recorrido analítico serán mencionadas o citadas como referencias. Nos referimos por ejemplo a la publicación *Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente* (2007), que relata la experiencia de un Seminario de formación realizado en el año 2006 y que se trabajó con el libro *Treinta ejercicios de memoria*. El material educativo *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza* (2010) enlaza el eje Holocausto y Genocidios con la experiencia argentina y se conecta con *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*.

Por otra parte, los materiales educativos sobre Malvinas⁸¹ abren una cantidad de aristas que involucran, pero trascienden la idea de pedagogía de la memoria. Los materiales producidos en el marco del eje *Holocausto y Genocidios* también contribuyen a la reflexión de una pedagogía de la memoria -tal como vimos en el apartado de pedagogía de la memoria- y han sido útiles para pensar la propia experiencia⁸² del terrorismo de Estado.

⁸¹ Malvinas concentra múltiples sentidos en la memoria colectiva de los/as argentinos/as y en la memoria escolar, que se han ido transformando a lo largo del tiempo, y que trascienden la idea de pedagogía de la memoria. Aunque existen varios puntos de contacto para pensar la enseñanza, tal vez necesitaríamos de otro marco teórico para poder pensar esta experiencia de transmisión. Malvinas representa la usurpación colonial, la lucha antimperialista y la idea de soberanía. Y también, la imagen de las siluetas de las islas dibujadas en el pizarrón escolar, el recuerdo de la única guerra librada por la Argentina en el siglo XX, durante una dictadura que ejerció el terrorismo de Estado, los traumas y el abandono de la posguerra, la memoria de los caídos, las marcas regionales de una experiencia inscripta de modo diferenciado en el territorio nacional. Y tiene, además, un vínculo particular para pensar el desarrollo de la nación enlazado con el destino latinoamericano.

Desde la reforma educativa de 1941, Malvinas es un tema que tiene presencia en la escuela, con algunos momentos de mayor y de menor intensidad. Podríamos decir que, la memoria escolar de cantidad de argentinos/as recuerda la frase “Las Malvinas son argentinas”. Esta presencia en la escuela, en un primer momento estuvo asociada a la enseñanza de las disciplinas Historia y Geografía y, posteriormente, a las efemérides escolares. Por otra parte, la enseñanza de este tema se inscribía en una tradición que se proponía, a través de la escuela, construir un sentimiento nacional. Esta permanencia fue alterada por la guerra de 1982, que puso en evidencia la dificultad de sostener un discurso nacional después del uso que el terrorismo de Estado había hecho del mismo para legitimarse.

⁸² Algunos de estos como *Memorias en fragmentos* (2009) que consiste en una selección de fragmentos de textos de pensadores, escritores, sobrevivientes, acompañados por cuadros que permiten abrir la reflexión acerca de la memoria del Holocausto y propone posibles conexiones entre el Holocausto y el terrorismo de Estado en Argentina. “Estas primeras publicaciones inaugurales implicaron un trabajo cuidadoso que pretendía poner a

También algunos de los afiches y cuadernillos que se realizaron para los 30 y los 35 años de golpe o los 25 y 30 años de la guerra de Malvinas, podrían ser una puerta de entrada. Pero otra de las determinaciones fue que los cuatro materiales educativos tuvieran el mismo formato. Son libros apaisados de 20 centímetros por 28 centímetros, en cuatro colores. Un formato que fue distintivo y que se aplicó para la mayoría de las publicaciones realizadas por el Programa, que permitió armar distintas colecciones o itinerarios de lectura.⁸³

Finalmente, la razón de mayor peso para la elección de este universo de análisis fue la posibilidad de enhebrar sentidos entre ellas para pensar la enseñanza del pasado reciente. Cada uno de los materiales analizados se caracteriza no solo por la especificidad de los temas abordados sino por las voces y narrativas que participaron de su proceso de elaboración ¿Quiénes toman la palabra en cada caso? La cuestión de los y las autoras resulta central en esta tesis, pues permite advertir cómo las estrategias narrativas materializaron sentidos, avances y reconceptualizaciones en torno de cómo trabajar estos temas y qué voces eran las autorizadas para hacerlo.

Veremos como la primera publicación elaborada por el Programa: *Treinta ejercicios de memoria*, resulta inaugural y se propuso generar condiciones para que tenga lugar una cita intergeneracional -tal como leíamos en Benjamin y su “cita secreta entre generaciones” (1940)- habilitando la palabra a otros/as desde el Estado, pasando por el libro *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*, que buscó -es lo más parecido al formato de textos escolares- estabilizar conceptos y ampliar los consensos sobre la Memoria la Verdad y la Justicia. La publicación *Pensar la democracia* volvió a abrir sentidos e invitó al diálogo

disposición de docentes materiales ya utilizados por otros docentes, que tal vez no eran “novedosos” en sí mismos, pero que por primera vez desde el Estado, y como parte de una política más amplia, eran puestos en circulación y recogían debates y producciones valiosas en términos educativos. Sostuvimos, desde el comienzo, que la enseñanza de temas de memoria vinculados a experiencias límite de la humanidad no podían ser enseñadas del mismo modo que otros acontecimientos históricos. Entendíamos que tenían ciertas especificidades que nos obligaban a retomar cuestiones vinculadas a la didáctica de las ciencias sociales y la pedagogía en general incorporando aportes del campo de los estudios de memoria y lo encuadramos en una “pedagogía de la memoria” (Adamoli y Kahan, 2017, p. 7).

⁸³ Una primera trilogía, a modo de *Colección Educación y Memoria* fue presentada en el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2010 por el Ministro de Educación, Alberto Sileoni y la entonces Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa, Mara Brawer, con la presencia del juez Daniel Rafecas, Juan Cabandié y representantes de Organismos de Derechos Humanos. Esta colección estuvo integrada por los libros: *Pensar Malvinas, Holocausto. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza* y *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. “Son tres acontecimientos del siglo pasado que no están cerrados, dejaron su huella en el presente y merecen ser trabajados en la escuela para que no se olviden”, dijo al diario *Página/12* Mara Brawer.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-153785-2010-09-25.html>

En 2014 con la reimpresión y reedición de *Pensar la dictadura*, *Pensar Malvinas* y *Pensar la democracia* se armó una nueva colección y trilogía que se distribuyó en las escuelas secundarias e institutos de formación docente con una “cajita” para que conserven la idea de colección.

entre acontecimientos diversos sobre la experiencia reciente de la democracia, *Treinta ejercicios: producidos en las aulas argentinas* (2015) fue otro libro coral escrito enteramente por los/as estudiantes y no con testimonios de autores consagrados. En esta lectura puede reconocerse un itinerario cuyo objetivo fue profundizar en la escuela el conocimiento sobre el pasado reciente.

Para cerrar, en este capítulo se construyó una genealogía del Programa para ubicar y comprender los materiales educativos seleccionados en una trama de política educativa de memoria entendida como una experiencia singular.

Las “experiencias” constituyen, pues, formaciones históricas singulares, y su indagación, por medio de la genealogía, requiere sustituir la referencia a categorías universales por el análisis de prácticas específicas, esto es, por las diferentes maneras de decir, de hacer y de conducirse en función de las cuales los seres humanos se producen como sujetos. En ese sentido, las “experiencias” son el producto de diferentes formas de “problematización”, es decir, de las formas singulares y contingentes en las que en un determinado momento histórico, y cumpliendo una función estratégica, la emergencia de determinados juegos de verdad y de relaciones de poder constituyen a las experiencias como tales y generan al mismo tiempo a los objetos y sujetos de las mismas. (Cerruti, 2012, p. 401)

La producción de los materiales educativos analizados conforma un conjunto de prácticas particulares que exhiben diferentes modos de decir. Se trata de experiencias singulares que fueron el resultado de construcciones y problematizaciones específicas ancladas en un determinado momento histórico social y con un objetivo: la transmisión del pasado reciente como política pública.

Capítulo IV: La transmisión del pasado reciente a través de los materiales educativos del Programa Educación y Memoria (2005-2015). Análisis de las publicaciones seleccionadas: contextos de producción, objetivos y destinatarios. Contenidos, formas y diálogos propuestos

Este capítulo se concentra en las publicaciones seleccionadas como objeto de análisis de esta tesis, se realiza una descripción de cada una de ellas y se busca reflexionar en torno a cuatro dimensiones de análisis que fueron detalladas en las consideraciones metodológicas: los contextos de producción; la definición de los contenidos abordados; las formas específicas que adquirieron y los diálogos propuestos en sus páginas.

Para esto, se describe cada una de ellas y se realiza un análisis específico que comprende algunos ejemplos. Las publicaciones son: *Treinta ejercicios de memoria* (2006); *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* (2010); *Pensar la democracia, treinta ejercicios para trabajar en el aula* (2013) y *Pensar la democracia, treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas* (2015).

Este capítulo final, que se concentra en la indagación de los materiales educativos seleccionados, debe leerse a la luz de los capítulos anteriores que buscaron construir un marco contextual, teórico y de referencia con este objetivo. Es decir, para poder leer estos materiales educativos propuestos y analizarlos en profundidad, fue preciso conceptualizar la memoria y su campo, visualizar la idea de pedagogía de la memoria y sus dimensiones; ubicarlos en un contexto específico vinculado a las políticas de memoria y su correlato con las educativas y comprenderlos inmersos en el despliegue de una política educativa específica llevada a cabo por el Programa Educación y Memoria que hemos analizado en el capítulo anterior.

4.1 Una invitación inicial para convocar la memoria en las escuelas: *Treinta ejercicios de memoria*

*Treinta ejercicios de memoria*⁸⁴ fue la primera publicación del Programa Educación y

⁸⁴ Puede encontrarse la publicación completa en el link que figura a continuación y en el anexo 2 observarse la tapa, contratapa e índice de la misma:
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/94447>

Memoria en formato libro y se propuso como primer disparador para un trabajo sostenido de reflexión, debate y producción entre docentes y estudiantes de escuelas secundarias e institutos de formación docente de todo el país. Para construirlo, se convocó a treinta escritores/as, poetas, educadores/as, psicoanalistas, periodistas, cineastas, artistas plásticos/as, fotógrafos/as y actores/actrices a que seleccionen una imagen significativa, aquella que les resultara más representativa de su propia experiencia durante los años de la última dictadura militar; y se les propuso que a partir de aquella imagen escriban un texto breve acerca del porqué de su elección, realizando un ejercicio personal de memoria.

En paralelo se produjeron tres afiches⁸⁵ para trabajar en las escuelas primarias, secundarias y en los institutos de formación docente sobre los treinta años del golpe.⁸⁶ Se trató de una primera serie de materiales educativos producidos especialmente para el trabajo en las escuelas desde el Ministerio de Educación de la Nación y se los acompañó con un dispositivo de formación docente que se desarrolló a partir de una serie de encuentros regionales que culminaron con un seminario nacional que reunió en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la histórica escuela Bernasconi a más de 600 docentes y estudiantes de formación docente de todo el país.

Su contexto de producción estuvo signado por el aniversario de los treinta años del último golpe de Estado producido en Argentina, dentro de un clima social, cultural y político en el que la memoria y los Derechos Humanos volvieron a ocupar un lugar relevante en la agenda pública, a partir de acciones impulsadas por distintos sectores de la sociedad civil pero también por el Estado, tal como hemos visto en el capítulo de políticas de memoria y en el de genealogía de una política educativa. Dice Alejandra Birgin en la entrevista realizada para esta tesis:

Es un punto de la agenda y es algo que va a traccionar la política nacional, y la política educativa nacional. Esto quiere decir que, en algunas provincias, el tema tuvo una escucha sensible, una tradición preexistente, uno podría pensar por ejemplo: la Ciudad de Buenos Aires, algunos sectores de Córdoba, Rosario. Hubo lugares donde eso fue muy resistido, me acuerdo de alguna escena con el Ministerio de Educación de Santiago del Estero. Entonces, también eso es parte de lo que puede hacer el gobierno nacional que toma una agenda que prioriza, y que tensiona, y lo digo en el mejor sentido de la política, en el sentido de Chantal Mouffe, de lo político. Tensiona para que algo pase a ocupar un lugar. En ese sentido recuerdo eso, era novedosa como política priorizada por el gobierno educativo nacional en el marco de una política general. No lo era sin conflicto y también tuvo un efecto muy

⁸⁵ Los links de los afiches pueden encontrarse en el anexo 1.

⁸⁶ Resultó clave en la producción de estos materiales la coordinación de Ana Longoni, investigadora, profesora, doctora en arte, especializada en arte y política en América Latina.

interesante y fue el efecto de autorizar voces que ya venían interviniendo haciendo proyectos, de docentes, de escuelas, de instituciones, a lo largo de la Argentina sin amparo, entonces también hay un efecto de la construcción de este proyecto que es albergar, lo que recogíamos en el territorio es que les daba tranquilidad saber que esa era una línea nacional. (Entrevista a Alejandra Birgin, 04/08/2020)

Este es el marco inédito en el que se ubica el desarrollo de una política educativa de memoria y la producción de los primeros materiales educativos, tal y como hemos visto en el capítulo anterior, una coyuntura caracterizada por una definición de política nacional y de política educativa que traccionó y movilizó cuestiones de distinto orden, y que sobre todo, tuvo la capacidad de hacer convivir el conflicto inherente a los temas de memoria y a la pedagogía de la memoria, con una escucha y apoyo político diferenciado en el territorio nacional, que paulatinamente se fue haciendo lugar porque promovía el trabajo educativo desde un lugar respetuoso de la normativa educativa, de las sentencias judiciales y fundamentalmente porque habilitaba la escucha, la reflexión y los diferentes modos en los que se había vivido el terrorismo de Estado en nuestro país y buscaba visibilizar las huellas profundas que había dejado esta experiencia en nuestra sociedad, atendiendo a una dimensión local de la pedagogía de la memoria.

Para comprender cómo fue el proceso de producción y elaboración de esta primera publicación, resulta fundamental volver a los rasgos fundantes del Programa Educación y Memoria. En palabras de Roberto Pittaluga⁸⁷ en la entrevista realizada para esta tesis, destaca un marco identitario del Programa como pilar para la elaboración de los materiales educativos:

Creo que uno de los rasgos distintivos del programa ha sido su carácter democrático. Entiendo esa democracia en distintos planos. Por un lado, en el modo deliberativo y cooperativo en el que se constituyó y trabajó el equipo desde los inicios en 2005 (...) Destaco este aspecto, en mi criterio fundamental, porque es uno de los pilares que permitió la producción de materiales de circulación masiva para el sistema educativo en general, materiales de gran calidad, actualizados en las líneas de interpretación y de debate sobre las problemáticas que se daban tanto en el universo intelectual como en el movimiento de Derechos Humanos. Materiales, también, que incorporaban lógicas de trabajo que apelaban a la creatividad de estudiantes y docentes. El caso del libro *Treinta ejercicios de memoria*, además del arco extremadamente diverso de quienes escriben, ofrece este dispositivo imagen-texto que abre posibilidades inmensas para el trabajo educativo. (Entrevista a Roberto Pittaluga, 29/07/2020)

Estos primeros materiales, pero sobre todo el libro *Treinta ejercicios de memoria*, estuvieron marcados por la emergencia de viejas discusiones del campo intelectual en general y el de

⁸⁷ Roberto Pittaluga es un destacado historiador, especialista en memoria que formó parte del Programa desde 2005 hasta 2008 y luego participó en actividades puntuales como fue la revisión del libro *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*.

memoria en particular, sobre las que se abrían otras nuevas propias del contexto.

Dos libros de referencia, *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión* de Beatriz Sarlo y *Política y/o Violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70* de Pilar Calveiro, ofrecían miradas contrapuestas sobre el potencial crítico de las memorias basadas en testimonios de las movilizaciones populares y del terrorismo de Estado durante los años 70 argentinos. Así, mientras que Sarlo desconfiaba de la primera persona y llamaba a que las políticas estatales sobre el terrorismo de Estado no se construyan desde los relatos personales sino convocando otras perspectivas, fundamentalmente las académicas, Calveiro mostraba la imposibilidad de renunciar al análisis crítico desde la primera persona y convocaba a sus compañeros de militancia a “poner el cuerpo” y “escracharse” como única forma de sacar a la luz un pasado político que contribuyese a entender el presente. (Adamoli, Farias y Flachsland, 2016, p. 234)

Una frase de Pilar Calveiro acompañó con contundencia las primeras escenas de formación docente: “La repetición puntual de un mismo relato, sin variación a lo largo de los años, puede representar no el triunfo de la memoria sino su derrota, entre otras cosas porque toda repetición 'seca' el relato y los oídos que lo escuchan” (Calveiro, 2005, p. 11). Esta idea funcionó para las grandes ciudades y para algunos círculos de militantes de memoria y Derechos Humanos, pero el relato no parecía estar seco en muchos lugares del país y con los diálogos que se producían entre generaciones. Sostuvo Federico Lorenz en la entrevista realizada:

Creo que se apuntó a cubrir un hueco que ni siquiera la ley nacional posteriormente cubrió, que es la enorme diferencia que hay en el país para tratar los temas de historia reciente. Diría también, que eso es una limitación porque la heterogeneidad se fue descubriendo mientras el trabajo iba sucediendo. Entonces ahí había un cortocircuito entre las expectativas y aquello que se iba encontrando y como se sostenía después. (Entrevista a Federico Lorenz, 26/07/2020)

Las primeras publicaciones fueron escritas con algunas hipótesis iniciales, que buscaron que los materiales educativos abordaran el tema desde un lugar alternativo o distinto del que había circulado con cierta tibieza en algunas aulas o que llegaran a más espacios escolares en el caso de las experiencias que habían sido muy valoradas.⁸⁸

En términos de los contenidos y las narrativas que se abordan en *Treinta ejercicios de memoria*, puede señalarse que se ubican en diversas voces que narran experiencias biográficas atravesadas por el terrorismo de Estado de distintos modos, así puede leerse una perspectiva coral que se propuso:

⁸⁸ El caso de los afiches para escuelas primarias y secundarias recuperó algunas experiencias previas vinculadas a objetos de la cultura y en especial aquellos vinculados a la censura, como la edición del cuento de Elsa Bornemann *Caso Gaspar*.

desafiar el consenso extendido durante los años de la transición democrática, consenso que resaltaba que nuestra sociedad, fundamentalmente sus jóvenes, había sido blanco pasivo del terrorismo de Estado, imaginado como un cuerpo extraño que se hizo presente como un rayo en cielo sereno. El reconocimiento de distintas militancias (políticas, sindicales, estudiantiles, incluso armadas) es hoy una zona ineludible en la construcción crítica de una historia de la trama social desmantelada en aquella época. (MECyT, 2006, p. 10)

Los dilemas, problemas y preguntas pedagógicas que atravesaron su proceso de producción estuvieron centrados en cómo pensar la experiencia de la realización de un material educativo a la luz de los debates del contexto. La lectura de *Treinta ejercicios de memoria* permite advertir que no tiene un enfoque disciplinar y que no se propuso ser un libro de Historia. En la medida que está compuesto por una multiplicidad de testimonios, su narrativa se inscribe en el campo de las memorias. No se trata de un material educativo que pone a disposición herramientas conceptuales o claves interpretativas explícitas sobre el pasado a conocer y tampoco propone una narración cronológica de los hechos.⁸⁹

Primero hay que decir que, aunque lo hubiéramos decidido, no nos hubiera resultado sencillo escribir o producir un libro de historia. El consenso que existía a la hora de nombrar el terrorismo de Estado se tornaba endeble apenas avanzábamos: ¿cuándo fechar su comienzo?, ¿cuándo su fin?, ¿cómo hablar de la militancia política de los años sesenta y setenta si entre aquella experiencia y el presente existieron los campos de concentración?, ¿cómo armar un relato en el que la militancia política de los años sesenta y setenta no se entendiera sin más como un preludio del terror?, ¿cómo acercarnos a la guerra de Malvinas, cuando ésta se enlazó a una causa “nacional y popular” en el contexto del terrorismo de Estado? (MECyT, 2007, p. 20)

La definición por la que se optó fue la de “dar la palabra desde el Estado” a otros/as que pudieran narrar desde el testimonio. Esto fue un gesto que habilitó que desde el Ministerio de Educación de la Nación, se diera la palabra y se narrara desde la primera persona para tejer memorias colectivas y poner palabras sobre lo acontecido. Fue así, que con el objetivo de abrir discusiones y habilitar diversas voces, se produjo una compilación de treinta ejercicios de memoria sobre las experiencias del terrorismo de Estado. Se trata de un material educativo que se propuso abrir sentidos y transformarse en el puntapié de debates y nuevos ejercicios de memoria entre docentes y estudiantes. La forma de escritura que puede observarse en estas páginas, no se propone agotar la totalidad de los hechos ocurridos en la historia reciente argentina. Por el contrario, se trata de escrituras incompletas y parciales. Son narrativas que buscan dar cuenta del punto de vista de los/as actores/actrices involucrados/as, que pretenden exhibir una pluralidad de voces, individuales y colectivas a través de testimonios

⁸⁹ En aquellos años el debate entre historia y memoria tuvo gran intensidad y la publicación claramente optó por recurrir a la voz testimonial. En este sentido, había cierta imposibilidad de hacer un libro de Historia porque aún en el campo historiográfico no se había avanzado en ese terreno.

definitivamente subjetivos.

Las conversaciones que tuvimos previamente a su confección rondaron por dos andariveles: la necesidad de convocar voces diversas desde lo generacional y la procedencia geográfica, y la pretensión de trabajar con el lenguaje escrito enlazado con el de la imagen. Al mismo tiempo, pensamos en incluir voces que dejaran entrever distintas experiencias ocurridas durante los años de la dictadura y no circunscribir la convocatoria a lo que suele llamarse las víctimas directas. Esto nos permitía pensar al terrorismo de Estado no como una propiedad del Estado, que éste puede o no aplicar, sino como una condición, una situación, una interpelación específica de los sujetos. Es decir, los testimonios que buscamos tenían por finalidad explicitar que el “terrorismo de Estado” no es sólo el terror que el Estado aplicó contra sus víctimas directas, sino la constitución de determinadas relaciones sociales y subjetividades que han internalizado esa condición. (MECyT, 2007, p. 20)

Algunas de las cuestiones que estuvieron presentes en el momento de la elaboración resultaron claves para la forma que adquirió esta publicación. Además de las mencionadas en la cita anterior cabe destacar, que si bien no fue una preocupación de primera línea se buscó que haya paridad de hombres y mujeres en esta convocatoria.⁹⁰ Esta reflexión y definición sobre los criterios de selección no impidió que en una de las actividades de presentación de los materiales con docentes surgieron preguntas como: “¿Por qué no hay un obrero escribiendo? ¿Por qué no hay sindicalistas?”

De esta convocatoria participaron treinta trabajadores de la cultura: María Pía López, Miguel Vitagliano, Graciela Montes, Liniers Laura Vilte y César Alejandro Vilte, Joaquín Furriel, Maristella Svampa, Carlos Del Frade, Carlos Alonso, Cristian Alarcón, Christian Ferrer, Gustavo López, Florencia Abbate, Albertina Carri, Sebastián Hacher, Lucas Di Pascuale, Sergio Schmucler, Adrián Paenza, Héctor Tizón, Pilar Calveiro, Adriana Lestido, Violeta Núñez, María Teresa Constantín, Fernando Traverso, Jorge Rulli, Mario Pasik y Marta Betoldi, Alejandro Kaufman, Ernesto Jauretche y Martha Rosenberg.⁹¹ Sin embargo, la pregunta sobre la ausencia de ciertas biografías o perfiles resulta oportuna. Puede leerse en *Treinta ejercicios de memoria*:

Nuestra invitación estuvo dirigida a un grupo de personas que tienen en común el hecho de dedicarse a la producción de representaciones que, a través de palabras e imágenes, recrean

⁹⁰ El listado de los/as convocados/as a escribir un ejercicio de memoria fue un proceso complejo llevado a cabo por el equipo del Programa que sostuvo las variables mencionadas, pero también requirió de un proceso de acuerdos y desacuerdos con distintas autoridades nacionales que propusieron nombres que se incorporaron, incluso dejando afuera alguno de los propuestos originalmente. Fue una tensión propia de una experiencia de escritura colectiva enmarcada en una política nacional.

⁹¹ Las biografías de los/as autores/as de los treinta ejercicios de memoria, pueden leerse en el anexo 3 tal y como fueron publicadas en el libro.

anhelos, pesadillas, dolores y alegrías que son individuales, pero también colectivos. Su labor circula en libros, cuadros, películas, fotografías, así como también en un aula o en una sala de teatro, formatos y espacios que revelan el deseo de transmitir lo producido a otros. En este sentido, la selección de autores a la que arribamos no pretende reflejar a los distintos sectores sociales o profesionales que conforman nuestra sociedad, sino que prioriza la posibilidad de dar lugar a un intercambio entre generaciones, sostenido en trayectorias individuales que vienen inyectándole densidad a la trama de símbolos y representaciones que nos pueblan en tanto conjunto social. (MECyT, 2006, p. 9)

Así, la política educativa de memoria que resultaba inaugural, intentaba construirse como el sostén de una selección de voces plurales para habilitar otras voces en los encuentros de formación docente que acompañaron esta publicación.⁹² En palabras de Javier Trimboli:

Entiendo que la primera tanda de publicaciones tuvo como objetivo abrir el problema o, mejor, acompañar a la apertura que del problema que estaba ocurriendo. Mucho más que explicaciones hay en ellos una posición -por supuesto, vivamente condenatoria del terrorismo de Estado- y, a la vez, sorpresa, indignación, perplejidad. No está actuado esto y se nota, era lo que nos embargaba, incluso porque se lo podría pensar como una falencia, una debilidad. Pero esa debilidad, esa falla, era lo que habilitaba a la conversación. Incluso el peso que tienen en esos materiales primeros las imágenes se explica también por este lado, era un tema que en su espesor aún no estaba del todo descifrado, por lo tanto, valía la invitación a otro tipo de acercamiento con el que las imágenes pueden llevarse bien. Otro rasgo: que invitáramos, en el *Treinta ejercicios de memoria*, no a figuras de primer plano político y cultural; tampoco principalmente a sobrevivientes de los 70, a viejos militantes, sino a otra generación, una que por entonces rondaba los 40 años, que era la edad de muchos/as profesores, apostando a que se pusiera movimiento esa cita entre generaciones que nombrábamos seguido. (Entrevista a Javier Trímoli, 03/08/2020)

Los treinta ejercicios de memoria que conforman este libro, se refieren al terrorismo de Estado desde la enunciación de un arco común de emociones que transitan desde el terror, la angustia, la pérdida de alguien cercano, hasta la persecución, la opresión en el pecho, los silencios, la gama de grises del cielo, las miradas bajas y los susurros que se instalaron en la vida cotidiana, rememorados desde la narración y el testimonio en un registro biográfico y personal. Estos ejercicios se ubicaron más allá de la explícita condena a la última dictadura, exhibiendo otras aristas para abordar el tema en las aulas. Asimismo, en esas páginas aparecen resquicios de libertad, de resistencia o de lucha que pudieron darse a contrapelo del terror. En ese conjunto de imágenes y palabras que se ponen a disposición en estas páginas para las escuelas secundarias y los institutos de formación docente, se hizo visible lo que algunas veces no podía observarse desde la cifra abrumadora: “los 30.000” a partir de ejercicios que acercaron un rostro preciso, una biografía concreta para nombrar el terror

⁹² La mayoría de los materiales educativos elaborados por el Programa buscaron no sólo llegar a las escuelas a través del correo postal o de entregas a través de los ministerios provinciales, sino a través de dispositivos de formación, intercambio y acompañamiento a los/as docentes. Esto hizo la diferencia en los usos y en la modificación de prácticas educativas que sólo con la llegada a los establecimientos no se hubiera dado.

(MECyT, 2006).

Estos treinta ejercicios finalmente despliegan un conjunto de experiencias diversas que transitan desde un tono de confesión íntima al énfasis polémico, de una carta privada a una reflexión teórica sobre la memoria y el olvido, aparecen diferentes registros de escritura y de géneros literarios como por ejemplo: poesías y ensayos. En estas páginas se puede observar la heterogeneidad de miradas y percepciones sobre la experiencia colectiva argentina del terrorismo de Estado y de la construcción de la memoria que emergen de cada uno de los ejercicios que conforman este libro. Pero también puede leerse el esfuerzo del Programa por enhebrar en sus primeras páginas algunas explicaciones o claves interpretativas para encarar la transmisión de la memoria en las aulas. Por ejemplo, resultan sustantivos los siguientes enunciados que plantean hipótesis contundentes sobre lo ocurrido a partir de la lectura de los ejercicios reunidos en este material:

Treinta ejercicios de memoria colabora a desafiar el consenso extendido durante los años de la transición democrática, consenso que resaltaba que nuestra sociedad, fundamentalmente sus jóvenes, había sido blanco pasivo del terrorismo de Estado, imaginado como un cuerpo extraño que se hizo presente como un rayo en cielo sereno. El reconocimiento de distintas militancias (políticas, sindicales, estudiantiles, incluso armadas) es hoy una zona ineludible en la construcción crítica de una historia de la trama social desmantelada en aquella época. Otros ejercicios aquí reunidos eligen exponer aristas complejas y habitualmente eludidas en los relatos sobre aquel difícil período: las complicidades, los silencios, el tácito dejar hacer, las actitudes ambiguas de gran parte de la sociedad ante lo que estaba ocurriendo. Se suceden así inquietantes referencias al conflicto del Beagle, al Mundial de Fútbol de 1978, a la guerra de Malvinas... Se formulan preguntas álgidas pero inexcusables sobre el rol de los medios masivos, de sectores de la iglesia e incluso de las movilizaciones populares en el sostén de la dictadura. Para aproximarse a esa otra cara, la de la aparente “normalidad” del terrorismo de Estado, Pilar Calveiro sugiere que “el terror construye también esta 'normalidad' y esta 'bonhomía', sin la cual no se puede entender que muchos dentro de nuestra sociedad no quisieran o no pudieran ver”. Son varios los autores que señalan que todos -los que eran niños, jóvenes o ya adultos hace treinta años, los que participaban de alguna manera en la vida política y los que se mantenían al margen-, todos fuimos de alguna forma alcanzados por el terror. No sólo por la ausencia irrevocable y atroz de alguna persona querida, hermano, hijo, padre, madre, amigo, vecino o compañero de trabajo. Sino porque, en alguna medida, todos sabíamos lo que estaba ocurriendo. Así lo condensa en su ensayo María Pía López: “Fábula de la infancia: la inocente alegría del no saber. El problema es que se sabía, que esa niña que fui -que soy cuando recuerdo- sabía. Sabía que la tranquilidad de la siesta en el Barrio Obrero de una ciudad bonaerense podía rasgarse con un operativo militar”. (MECyT, 2006, p. 10)

Otro de los puntos claves para el análisis es lo que denominamos las “formas” que adquirieron estos materiales. Es decir, ¿por qué formas de la representación sobre el pasado reciente optaron?, ¿qué imágenes se presentaron en ellas y de qué modos? y ¿qué definiciones estéticas se tomaron? En este caso, la primer definición que se produjo en

paralelo con la del arte de tapa⁹³ fue la convocatoria a elegir una imagen y escribir un texto. La imagen funcionó como un vehículo para la transmisión de la memoria, no se trataba de una mera ilustración, sino en un contenido a ser leído. Si bien, en un principio no se sabía qué imágenes evocarían los/as convocados/as, se tomó la decisión que el lugar de la imagen tendría centralidad. Un pasaje de la entrevista a Alejandra Birgin exhibe con claridad varios puntos relativos a las “formas”:

Otro rasgo es esto del juego en *Treinta ejercicios de memoria*, que marca una línea para después, juega con un juego, con el memotest de los niños. (...) los materiales tienen un trabajo con las metáforas, que no siempre está presente en los materiales educativos. La marca tecnocrática en realidad es muy despectiva con la metáfora. Y por el contrario me parece que hay una complicidad, de juegos con el tiempo, (...) Me parece que son aportes a la pedagogía en su conjunto y muy particularmente a cómo trabajar un tema tan doloroso. Fue una decisión no acudir a escenas tan traumáticas, a relatos tan desgarradores (...) hay una discusión en la pedagogía de la memoria alrededor de esto. (Entrevista a Alejandra Birgin, 04/08/2020)

Como bien señala Alejandra Birgin, la definición del juego memotest, marcó una línea para el Programa que se retomó en el 2010 con *Pensar la democracia*. Se trata de una definición estética y pedagógica que alude a la metáfora, a lo no dicho, como un modo de representar el horror, un tema central que abordamos en el apartado de pedagogía de la memoria. La utilización del memotest representa de un modo muy sugerente lo que ocurría con los temas de memoria en ese momento (2006). Había algo por descubrir, algo que contar, algo que dar vuelta para visibilizar en el intercambio con otros/as, para mostrar las coincidencias y las diferencias y hubo también una apelación a ciertos íconos grabados en la memoria social como el pañuelo de las madres, el edificio de cuatro columnas de la ex ESMA, las Malvinas, el falcón verde, el gauchito del mundial y otros menos conocidos por descubrir.⁹⁴

⁹³ El diseño y producción visual de este material estuvo a cargo de los/as diseñadores Ana Efron, Sergio Massun y José Luis Meirás.

⁹⁴ Ver anexo 2 tapa y contratapa *Treinta ejercicios de memoria*



Otra particularidad en este material educativo, es el diálogo de imágenes y las palabras para pensar la transmisión que se produjo a partir de este libro. Por ejemplo, la cineasta hija de desaparecidos Albertina Carri, envió un texto que llamó *Una película sin fin*, aludiendo a la multiplicidad de imágenes que se le presentaban cuando hacía su ejercicio de memoria, y la fotógrafa Adriana Lestido eligió una imagen de una foto tomada en una marcha en 1982 que acompañó con el epígrafe: “madre e hija gritan por el hombre ausente. Gritan por el compañero, por el padre desaparecido” y avisó que en unos días enviaría el escrito. El texto nunca llegó pero sí el pedido de que se incluyera la imagen sin texto, porque consideraba que la foto transmitía en sí misma lo que ella quería recordar. Cantidad de debates y la necesidad de tomar algunas decisiones editoriales y pedagógicas atravesaron el proceso de producción de este material educativo y la propuesta de Lestido quedó materializada en la publicación dejando una hoja en blanco con el número 21 correspondiente a su ejercicio de memoria. El

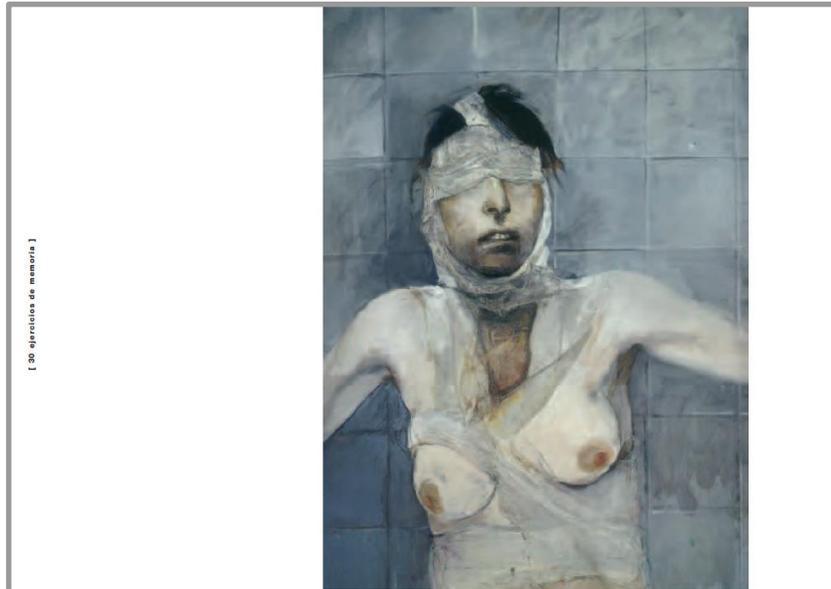
libro también cuenta con una página completamente negra en el ejercicio 14, de Albertina Carri.⁹⁵

 <p>[20 minutos de lectura]</p>	<p>21. Adriana Lestido</p> <p>Madre e hijo gritan por el hombre asesinado. Gritan por el compañero, por el padre desaparecido.</p> <p>Madre y el niño. Anáhuca, noviembre de 1982. Fotografía hecha para el diario La Jirca.</p> <p>[20 minutos de lectura]</p>
 <p>[20 minutos de lectura]</p>	<p>14. «Una película pasada en sinfín» Albertina Carri</p> <p>Pensar en una imagen que represente la memoria comienza por la difícil decisión de qué imagen me resulta difícil, o imposible. Para mí cobrar esta nota con una de las fotos del primer libro de Fernando Cuatrecasas. Me acordó que cuando me encontré con esas imágenes en un mundo desconocido y como tal, también. Tiempo después me di cuenta que el título del libro era, sin palabras, «Adriana». Entonces, también recuerdo el comentario del «Aman subido» que circulaba en la sala durante la guerra de Malvinas. Una imagen digna de verse en la memoria de Juan Pablo si en su momento me acordó por la Au. I. Bertha y más de palabras saliendo a quien me había después hasta conseguir a los cuadros de Vela, Celler y compañía. Entonces pensé que la obra de Luis Fogari de los mapas me recordaba en una versión propia fuera esta imagen. También recuerdo, en un momento desconocido por encontrar la imagen que recuerdo, que entonces tanto como la película de Carri. Entonces, ¿cómo como si nada hubiera sucedido...? Pero no puedo elegir una imagen específica. Ya que represento un recuerdo de cinco años. Podría pensar en el campo, donde en el fondo del paisaje de mi padre, un fotógrafo está desde lejos. Los árboles como formas blancas sus brazos al cielo, o los bandazos de algunas migrando de una cancha a la otra. Esas son las fotos de mi infancia que me hacen sentir el desamparo de no haber crecido a mi padre. Sin embargo no son representativas y además todo no son fotos, son recuerdos, como el recuerdo, como los 30 años que pasaron y que siguen pasando. Entonces pienso en capturar una foto al atormentado momento que son desde cuando cuando estoy vivo, en sí, por qué no, el hecho de mediar de la casa en la que intento pensar al calor en este verano de 2006. Pero también recuerdo una posibilidad porque me doy cuenta que los desaparecidos, la dictadura, el horror, no son pasado sino que están en presente y como tal se mueven, se sitúan en el momento del cotidiano. El objeto que fundo, la foto que apunto para recordar estos momentos, el punto que me mira con que de punto, todo se desmorona hasta que una época termina. Por eso, estas fotos, van en imagen. En una imagen, está dentro de nuestra conciencia, está en la forma que habíamos y por eso, como los múltiples de una animación o como la carga de hip de desconocimiento que bien en mí. No he querido imaginarlo, quizás incluso, recuerdo o imagino en movimiento, como en una película pasada en sinfín. ■</p> <p>[20 minutos de lectura]</p>

En el juego de imágenes y palabras en el ejercicio 9, realizado por el pintor y dibujante, Carlos Alonso quien tituló a su escrito: *Sigo creyendo en el arte*, se trata de un texto muy breve en el que resalta la relación entre arte y memoria y coloca una imagen, tal vez menos metafórica y más explícita del horror de la dictadura y del importante valor por el momento en el que la obra fue realizada (1978). El dilema sobre cómo representar el horror puede condensarse en el propio cuadro que elige para que forme parte de este material educativo.⁹⁶

⁹⁵ Ver anexo 4 con detalle de imágenes y texto de los ejercicios mencionados (N°14 y N°21).

⁹⁶ Carlos Alonso, *No te vendas* (1978), acrílico, óleo y vendas pegadas sobre madera 100 x 70 cm. Este cuadro es un ejemplo de las obras de artes plásticas producidas por artistas durante la dictadura, que manifiestan la necesidad de búsqueda de caminos para continuar creando e interpretando la realidad. Fueron muestras de resistencias en las que lo ausente es pura presencia porque “el arte no cambia al mundo pero lo ve y no puede ser más ciego”. (Noé, 2006, p. 6)



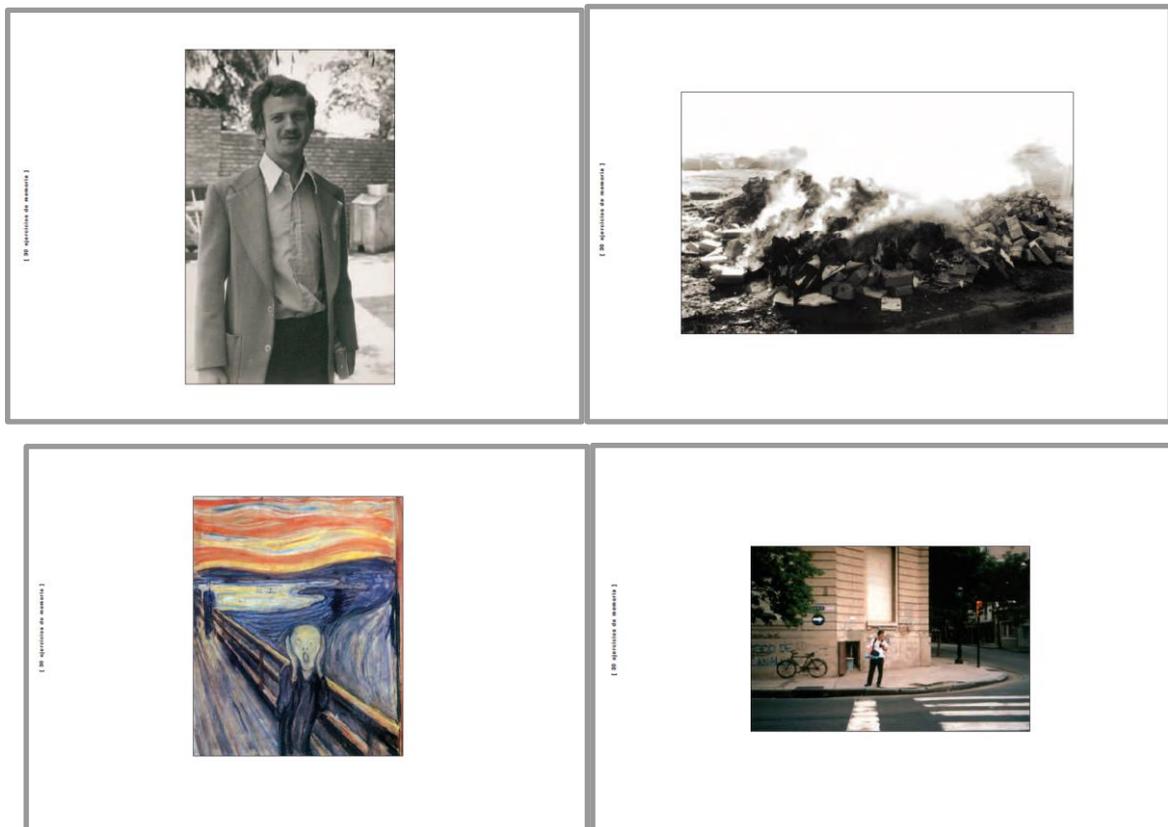
Esta imagen conecta con la dimensión de la representación de la pedagogía de la memoria y con un dilema ético y estético que se dirime alrededor de la posibilidad de representar el horror que atraviesa la humanidad, al menos desde que Adorno se preguntó, una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, si después de Auschwitz, después de los campos de concentración en los que fueron exterminadas millones de personas era posible volver a escribir poesía. ¿Cómo mostrar el horror? ¿Cuál es el límite de lo representable? ¿El arte posibilita la cristalización simbólica de lo ocurrido? ¿Nos ayuda a comprenderlo?

La imagen creada por el artista es (...) una huella, un surco, un coletazo visual del tiempo que ella quiso tocar, aunque también de aquellos tiempos suplementarios -fatalmente anacrónicos, heterogéneos- que ella no puede, en tanto que arte de la memoria, dejar de aglutinar. (Didi Huberman, 2008, p. 51)

Resulta interesante que este tipo de obra de arte, que conecta de manera explícita con lo más crudo de la experiencia concentracionaria, no tiene mayor presencia en este y los otros materiales educativos seleccionados, así como en la totalidad de las publicaciones producidas por el Programa Educación y Memoria. No obstante, ofrece una riqueza particular para la reflexión sobre qué imágenes mostrar cuando es la experiencia del horror la que se quiere transmitir.⁹⁷

⁹⁷ En esta línea, pero especialmente buscando el trabajo con la metáfora se produjo el afiche para los institutos de formación docente con una pintura de la artista plástica Diana Dowek llamada *La muñeca* (1978) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002809.pdf> La propuesta del afiche está centrada en imágenes que provienen de las artes plásticas, en su capacidad para simbolizar o representar condensadamente una época y en los vínculos entre imagen y escritura. “La reproducción de una obra pictórica de la artista argentina Diana

En este sentido, este material educativo permite hacer un análisis detallado de las imágenes que lo componen para pensar el dilema de la representación de la pedagogía de la memoria: ¿qué mostrar?, ¿qué imágenes poner a disposición para comprender el horror en las aulas? Algunos ejemplos son, desde la inclusión de fotos personales extraídas de un álbum familiar, que producto del accionar del terrorismo de Estado y a partir de esta publicación, se convierten en públicas, como las imágenes de las personas desaparecidas. Hasta la selección de algunas fotografías conocidas y públicas como por ejemplo, la de la quema de libros en plena dictadura o la celebración del campeonato mundial de fútbol en el Obelisco, pasando por el ícono publicitario del mundial de 1978 “el gauchito”. Aparecen también obras de arte como *El grito* del pintor expresionista noruego Edvard Munch (1893), elegido por la pedagoga Violeta Núñez en el ejercicio 22, una intervención urbana en la ciudad de Rosario realizada por Fernando Traverso, autor del ejercicio 24, en 2001 y 2004, para referirse a la ausencia. Y cantidad de imágenes que acompañan narraciones muy variadas que eligen acercarse al pasado desde diferentes ángulos.



Dowek, producida durante la última dictadura, hace posible pensar los modos particulares con los que desde el arte se pudo articular un discurso acerca de la represión reinante durante aquellos años” (MECyT, 2006).

Para poder avanzar con el análisis y pensar en qué formas de lo escolar adquirió este material, retomaremos algunas definiciones de los libros escolares, que como vimos, pueden definirse como aquellos que forman un conjunto de hojas de igual tamaño, impresas, unidas y encuadernadas, de modo que forman un volumen que surge con fines educativos (Carbone, 2003). Los libros escolares son herramientas pedagógicas que recuperan parte de la tradición impulsada por la educación a partir de la Revolución Francesa y están destinados a facilitar el aprendizaje. Se tratan de soportes de “las verdades”, que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones (Choppin, 2001). El libro *Treinta Ejercicios* conforma efectivamente un material educativo “de hojas de igual tamaño, impresas, unidas y encuadernadas, de modo que forman un volumen que surge con fines educativos”, pero exhibe como “soportes de verdades” la posibilidad de legar un pasado abierto a interpretaciones (en el marco de una verdad jurídica que condena a la dictadura), pero en un movimiento de apertura y de dar lugar a transmitir un tema abierto y conflictivo para la sociedad. Esto es un punto singular a destacar en esta publicación inaugural que además tiene algo de azarosa en relación con la materialidad a la que se llega. Si bien se observa un trabajo dedicado de “curación” de estas imágenes y palabras recibidas de quienes fueron invitados/as por el Estado a poner palabra, hay algo que se escapa (deliberadamente) al Programa como productor de este material.

Sin embargo, la dimensión coral del libro no dejó librada la pedagogía e incluyó un apartado denominado: *Un recurso en la escuela*, el cual contiene orientaciones para el trabajo docente y una invitación a que cada escuela e instituto de formación docente se permitiera “entradas imprevistas”. Por ejemplo, se enuncian una serie de preguntas para trabajar en las aulas a partir de observar las imágenes: ¿por qué creen que fue elegida por el autor?; ¿qué nos evoca a cada uno de nosotros y qué asociaciones despierta?; ¿en qué se parecen y en qué se diferencian entre sí?; ¿con qué imagen de circulación actual podría relacionarse? También algunas propuestas que invitan a recuperar frases de los ejercicios y problematizarlas y también a producir escrituras propias o investigaciones puntuales locales o regionales. (MECyT, 2006). Estas propuestas, podemos adelantar, fueron menos rígidas que las del material que veremos a continuación *Pensar la dictadura* e incluso que las de *Pensar la democracia*. Mónica Katz,⁹⁸ una de las entrevistadas para esta tesis, referente de la Red de

⁹⁸ Mónica Katz fue referente de la Red de Educación y Memoria de la provincia de Neuquén entre 2009 y 2015 y docente de institutos de formación docente de la provincia. Posteriormente (segundo cuatrimestre de 2015) se incorporó al Programa desde la coordinación pedagógica de algunos de los cursos virtuales dictados por el Programa Educación y Memoria, desde la plataforma del INFOD.

Educación y Memoria de la provincia de Neuquén y docente de institutos de formación docente de la provincia señala:

Es un material muy valioso por las imágenes, por sus relatos y por lxs protagonistas que realizan estos relatos; desde su sentir, desde sus vivencias personales reflejan muy bien el clima de época. Sin embargo, creo que es un libro al que no se recurre demasiado, ni se utiliza tanto en las aulas ni por lxs profesores ni lxs maestrxs. Si bien es un libro que al cual no acudí ni acudo habitualmente, hay uno de los ejercicios, el de Cristian Alarcón que se llama *La sensación del momento* y relata su experiencia viviendo con su familia en Cipoletti -exiliados de Chile- en el año 1978 con la guerra del Beagle y como eran de origen chileno se tenían que presentar en la comisaría cada tres meses con su documentación. Relata esa experiencia suya de niño, y las vivencias de ese niño. Es un maravilloso relato que refleja las experiencias vividas por muchas familias en el Alto Valle por lo cual genera mucho impacto y empatía cuando se lo trabaja con docentes. Es casi el único ejercicio que he recuperado y trabajado del libro, para abordar el tema. El terrorismo de Estado en Latinoamérica y en Argentina, ese es el mayor vínculo que tengo con este libro. (Entrevista a Mónica Katz, 12/08/2020)

Este fragmento parece ubicar bien la potencialidad que tuvo este material, junto con algunas de sus limitaciones. Es decir, por un lado, la capacidad de captar un clima de época, constituirse como política estatal y marco de referencia para futuras acciones, así como la posibilidad de recuperar la presencia de memorias locales, en este caso significativas para el sur argentino. Pero al mismo tiempo, Katz dice “no es un libro al que recurra demasiado”. Y lo formula en contraposición al que analizaremos a continuación *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*:

Hay una diferencia abismal con relación al libro *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*, éste es un libro casi de cabecera para el tratamiento de los temas vinculados a la última dictadura y al terrorismo de Estado; en el sentido de que es un libro sumamente potente porque aborda con claridad conceptual, en profundidad -a partir de las preguntas- los temas centrales que son los que se abordan y se enseñan en las escuelas. Es un libro muy completo también por los recursos, las fuentes, las imágenes que contiene y también las propuestas didácticas y pedagógicas para trabajar en el aula. (Entrevista a Mónica Katz, 12/08/2020)

Regresando entonces a *Treinta ejercicios de memoria* puede afirmarse que se trata de un material educativo que acompañó el inicio de una política educativa de memoria, que fue tomando forma de Programa nacional y que propuso diálogos con docentes y estudiantes de todo el territorio nacional. Esos diálogos, como veremos en el siguiente apartado, fueron los que años más tarde acompañaron la definición de una publicación de características muy distintas en diversos aspectos.⁹⁹

La particular riqueza de los debates y producciones a lo largo de todo el año se vio fortalecida por el hecho de que, en ningún momento, se buscó llegar a conclusiones definitivas o, a

⁹⁹ Algunos de estos diálogos pueden leerse en la publicación *Seminario 2006, Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente* (MECyT, 2007) que recuperó la experiencia transitada durante todo el 2006.

consensuar algún enfoque. Partíamos de hechos incontrovertibles, como la desaparición de personas y el terrorismo de Estado, pero dejamos abierta la posibilidad de interrogar los sentidos del pasado reciente sin apelar a ciertas fórmulas tranquilizadoras que terminan constituyéndose en un obstáculo para lo que creemos es un verdadero trabajo de rememoración y de construcción de un espacio que posibilite la transmisión. Contrariamente, en lugar de buscar el consenso, mantuvimos los disensos, sostuvimos las diferencias y desacuerdos, entendiendo que la confrontación de ideas e interpretaciones nos enriquecía a todos a la par que permitía la apertura de una problemática. Todo ello de la mano de un tipo de trabajo cuya originalidad residió, además, en la horizontalidad de los debates y modos de funcionamiento, y en el encuentro y discusión, en un mismo espacio, de docentes y estudiantes, buscando constituir un lugar para la transmisión. (MECyT, 2007, p. 16)

Así, se fueron recogiendo algunos sentidos sobre el pasado que imprimían las experiencias de los jóvenes en el presente, dejando espacios para la elaboración de las nuevas generaciones sobre el pasado, tal como vimos con la dimensión intergeneracional de la pedagogía de la memoria. Dice Violeta Rosemberg en un fragmento de la entrevista:

Fue una política audaz, atrevida. También hay que pensar que es casi el momento en que se crea la ESI (Educación Sexual Integral). Era una marca del Ministerio de la Nación, que se metía con temas que tenían que ver sobre todo con lo social, con temas que no estaban para nada saldados. Entonces eso era realmente un gran desafío. Su especificidad creo que tiene que ver con el lugar y el modo en el que se tomó a los y las docentes. Digamos, no era un contenido ya cerrado que venía dado, como podrían ser en otras materias, currículas. La propuesta más bien era generar un debate, y me parece que ahí sí hay una especificidad, que es en torno a la pregunta y al cuestionamiento. Las “verdades” que nosotros llevábamos desde el Ministerio no eran un montón, sino que era también ayudar a pensar, que me parece que es lo más potente. Es justamente la posibilidad de habilitar hacerse preguntas: sobre ellos mismos, ellas mismas, sobre sus propias historias, sobre lo que había pasado en las localidades y conectarlo con lo colectivo. Había un punto de partida, que tenía que ver con que lo ocurrido entre 1976 y 1983 fue terrorismo de Estado. (Entrevista a Violeta Rosemberg, 26/07/2020)

En este punto la materialización de esta primera publicación fue crucial para plantear un modo de entender la pedagogía de la memoria y la transmisión en la que puede leerse una apuesta importante a que las nuevas generaciones abrieran preguntas y realizaran interpretaciones propias sobre el pasado reciente.

4.2 Algunos “pisos” y puntos de partida para la enseñanza del terrorismo de Estado en Argentina: *Pensar la dictadura*

El segundo libro seleccionado para el análisis en este trabajo es: *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*.¹⁰⁰ Se trata de una publicación destinada a las escuelas

¹⁰⁰ El libro completo puede verse en el siguiente enlace y en el anexo 5 puede observarse su tapa, contratapa e índice: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95761/EL001595.pdf>

secundarias e institutos de formación docente, que tuvo por objetivo “acompañar y facilitar la tarea docente para enseñar un tema complejo y doloroso de nuestra historia reciente, la última dictadura militar” (ME, 2010, p. 13). El material está organizado en cuatro capítulos que se proponen responder cuatro preguntas: ¿qué fue el terrorismo de Estado?, ¿qué rol cumplió la sociedad durante ese período?, ¿qué pasó en el plano internacional?, ¿qué ocurrió a partir de 1983 en el campo de la Justicia y la memoria? Estas cuatro dimensiones se despliegan en el desarrollo de veinticinco preguntas y respuestas que, además de brindar información, abordan algunos de los problemas históricos y teóricos que marcaron la investigación y la producción académica sobre la dictadura. Este material educativo se propuso ser “sintético, ajustado y dinámico, aunque no pretendió agotar la temática, sino ofrecer herramientas concretas para el trabajo en las aulas” (ME, 2010, p. 13). El libro, además, incluyó una selección de fuentes: documentos, textos literarios, testimonios, imágenes a modo de material complementario para el desarrollo de las actividades propuestas en sus páginas. Para visualizar la estructura y los contenidos del libro se presenta un cuadro descriptivo con los capítulos y las preguntas que cada uno contiene:

Capítulos	Preguntas que incluye
CAPÍTULO 1: El terrorismo de Estado	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué pasó el 24 de marzo de 1976? 2. ¿Cuál era la situación político-social previa al golpe de Estado? 3. ¿Qué fue el terrorismo de Estado? 4. ¿Qué ocurrió con las leyes y el marco jurídico durante la dictadura? 5. ¿Qué es la figura del desaparecido? 6. ¿Qué fue la apropiación sistemática de menores? 7. ¿Qué fueron los centros clandestinos de detención? 8. ¿Cuál fue el proyecto económico-social de la dictadura? ¿Cómo se vinculó con la estrategia represiva?
CAPÍTULO 2: Dictadura y sociedad	<ol style="list-style-type: none"> 9. La última dictadura, ¿tuvo apoyo social? 10. ¿Cuál fue el rol de los trabajadores durante la última dictadura? 11. ¿Qué papel desempeñaron los Organismos de Derechos Humanos? 12. ¿Qué postura adoptaron los medios masivos de comunicación frente al golpe y al proyecto de la dictadura? 13. ¿Qué ocurrió con la cultura y la educación durante la última dictadura?

<p>CAPÍTULO 3: La dictadura en el mundo</p>	<p>14. ¿Qué fue la Doctrina de Seguridad Nacional? 15. ¿Qué relaciones pueden establecerse con las demás dictaduras que se implementaron en Latinoamérica? 16. ¿En qué consistió el Plan Cóndor? 17. ¿Cómo fue vista la dictadura en el exterior? ¿Cuál fue el papel de los exiliados? 18. ¿Qué pasó el 2 de abril de 1982? ¿Cómo se vincula la guerra de Malvinas con la dictadura?</p>
<p>CAPÍTULO 4: El pasado en el presente</p>	<p>19. ¿Qué fueron la CONADEP y el informe <i>Nunca Más</i>? 20. ¿Qué es la teoría de los dos demonios? 21. ¿Qué fueron las leyes de Obediencia Debida y Punto Final y los decretos de indulto? 22. ¿Cómo deben ser considerados los crímenes de la dictadura? 23. ¿Cómo se construyeron las políticas de la memoria en nuestro país? 24. ¿Cómo se representó la dictadura en el campo de la cultura? 25. ¿Por qué enseñar el terrorismo de Estado?</p>

Para poder comprender el contexto de producción de este segundo material cabe mencionar que fue elaborado en el transcurso del año 2009, luego de más de tres años de trabajo sostenido en espacios de formación, intercambio y acompañamiento docente a lo largo y a lo ancho del país con *Treinta ejercicios de memoria* primero, y posteriormente con los otros materiales educativos y propuestas de formación elaboradas por el Programa.¹⁰¹

Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina sugiere algunas continuidades con el libro *Treinta ejercicios de memoria*, en el diseño gráfico y en el formato del libro, pero se trata de un material educativo que adquirió un tono autoral de autoridad estatal¹⁰² que se proponía establecer un “piso común”¹⁰³ para el abordaje de la experiencia dictatorial en las

¹⁰¹ Tal y como puede verse en el anexo 1, que contiene el listado de publicaciones elaboradas por el Programa, entre *Treinta ejercicios de memoria* -al margen de los afiches que se produjeron en el mismo momento (2005/2006) a propósito de los 30 años del golpe-, el Programa Educación y Memoria produjo más de una docena de materiales educativos que abordaron los distintos ejes temáticos del Programa antes mencionados: Dictadura, Malvinas, Holocausto y Genocidios. También algunos referidos a efemérides específicas como fueron los elaborados por motivo del Bicentenario de la independencia en un cruce con los Derechos Humanos.

¹⁰² Si bien es posible leer en los créditos de la publicación tanto los integrantes del Programa, como quienes estuvieron a cargo de la escritura de la producción de este volumen (que fue reeditado en 2014) se asumió una voz estatal, fue el Ministerio de Educación de la Nación quien elaboró y puso a disposición este material educativo como “voz autorizada” para las escuelas secundarias e institutos de formación docente. La primera edición estuvo a cargo de Federico Lorenz, María Celeste Adamoli, Matías Farías, Cecilia Flachsland, Pablo Luzuriaga, Violeta Rosemberg, Edgardo Vannucchi. Además, contó con la revisión editorial de Roberto Pittaluga.

¹⁰³ Con “piso común” me refiero a un piso construido en la concepción de Memoria, Verdad y la Justicia, amparado en las sentencias judiciales de aquellos años (2005-2010), como un modo de establecer una distancia

aulas, bien diferente a la experiencia anterior. La organización de este material educativo delimitaba con claridad, no sólo a sus destinatarios/as: docentes y estudiantes de institutos de formación docentes y de escuelas secundarias, sino también al espacio institucional al cual el libro aspiraba a circular: las instituciones educativas y sus aulas.

Algunos antecedentes de las publicaciones desarrolladas durante estos cuatro años fueron una inspiración, influencia y marca característica para el Programa en general y para este material educativo en particular. En especial los libros *Holocausto: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza* (2009)¹⁰⁴ y *Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula* (2009),¹⁰⁵ con los cuales se conformó una *Colección: Educación y Memoria*.¹⁰⁶ Se trataba de libros que no solo abrían el tema, como se había propuesto con *Treinta ejercicios de memoria*, sino que abordaban y conceptualizaban un tema con distintas aristas, fuentes y actividades para trabajar en las aulas. En todas estas publicaciones, la dimensión autoral estaba consagrada en el registro narrativo: era el Estado el que tomaba la palabra. Delimitaba los contenidos a enseñar, en el marco de los NAP (núcleos de aprendizajes prioritarios) a los que nos hemos referido en los capítulos anteriores.

Pensar la dictadura se observa como un material bien distinto al de *Treinta ejercicios de memoria*:

¿Era *Pensar la dictadura* el libro de “historia” que no habíamos podido escribir en el año 2005? A su vez: ¿no suponía la estructura basada en preguntas y respuestas una suerte de “normalización” de contenidos y temáticas a indagar, de tal modo que la apuesta de 30 ejercicios... por convocar a un ejercicio “abierto” de memoria, quedaba ahora desplazada por una propuesta circunscripta a la lógica algo más clásica de las preguntas y las respuestas? Algunos de estos interrogantes se nos plantearon en el momento de producción de este libro, que hay que decir que recogía múltiples demandas formuladas al equipo en distintas instancias de formación por parte de docentes y estudiantes, a saber: la demanda de elaboración de materiales especialmente diseñados para la enseñanza en el aula. (Adamoli, Fariás y Flachsland, 2016, p. 236)

Esta publicación, a diferencia de *Treinta ejercicios de memoria*, tiene más puntos en común con los libros de texto o libro de Historia. *Pensar la dictadura* es, dentro de los materiales

con posturas negacionistas, es decir, aquellas posturas que directamente desmienten que los crímenes de la dictadura hayan ocurrido, o bien aquellas relativistas que justifican o relativizan lo ocurrido.

¹⁰⁴ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005100.pdf>

¹⁰⁵ <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006316.pdf>

¹⁰⁶ Otras publicaciones elaboradas por esos años, lo rodearon de otra manera, otorgándole cierta densidad teórica en términos de lo que el Programa Educación y Memoria comenzó a nombrar desde el 2006 como una pedagogía de la memoria las publicaciones: *Seminario 2006: entre el pasado y el futuro la transmisión de la experiencia argentina reciente* (2007) y *Educación, memoria y derechos humanos. Orientaciones pedagógicas para su enseñanza* (2010).

educativos seleccionados para esta tesis, el que efectivamente se asemeja más a los llamados textos escolares o libros de textos, en términos de la definición que tomamos más arriba de Choppin (2001) como “herramientas pedagógicas (...) destinados a facilitar el aprendizaje. Se trata de soportes de “las verdades”, que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones” (Choppin, 2001). Se inscribe con claridad en un formato escolar, con algunas particularidades. Por ejemplo, funciona claramente como un soporte material para acompañar un tema curricular, tanto desde la disciplina de la Historia, como desde la Formación Ética y Ciudadana. Además, contiene algunas actividades para trabajar desde Lengua y Literatura. Si bien este material no abandona el espíritu transversal de los temas de memoria, es posible afirmar que se inscribe en algunos territorios que dialogan específicamente con las disciplinas mencionadas. En este sentido, dice Roberto Pittaluga en un pasaje de la entrevista realizada:

Un elemento que quisiera destacar de las publicaciones es cómo, en el tránsito de *Treinta ejercicios de memoria* a *Pensar la dictadura* se manifiesta una mayor capacidad del equipo para producir por cuenta propia con la complejidad que requiere la problemática (en términos interpretativos, de herramientas de trabajo docente, de apelación a fuentes documentales e investigaciones, etc.). Ya no se trata sólo de una producción de memoria sino también de un texto historiográfico, que de todos modos no resigna su dimensión rememorativa. (Entrevista a Roberto Pittaluga, 29/07/2020)

Resulta interesante como distintos/as entrevistados/as hacen referencia a este primer pasaje entre *Treinta ejercicios* y *Pensar la dictadura*. Todos/as observan una conexión entre ambas publicaciones, aunque se refieren a esta relación con distintas interpretaciones que van desde la idea de “un fluir natural”, hasta la de “salto”, que no son contradictorias, sino más bien, complementarias y a través de las cuales podremos ubicar el contexto de producción bien distinto al de 2006.¹⁰⁷ Dice Federico Lorenz:

Me parece que hay un fluir natural entre *Treinta ejercicios de memoria* y *Pensar la dictadura*. Esto tenía que apoyarse en la construcción del pensamiento histórico y sociológico sobre la época. Entonces hay una tendencia natural, un corrimiento natural, de *Treinta ejercicios de memoria* que es, de cómo instalar el tema, a pensar: qué bueno, mirá los problemas que encontramos analíticamente, o que los investigadores están identificando son estos, y te proponemos tal y tal cosa. Siempre pensándolo como materiales para los docentes. (Entrevista a Federico Lorenz, 26/07/2020)

Por su parte, Violeta Rosemberg se refiere a la idea de “salto”:

¹⁰⁷ Estas distintas interpretaciones de los integrantes del Programa permiten mostrar la idea de que la memoria, la resignificación de la experiencia de producción de estos materiales educativos, de los/as propios/as participantes del equipo no es homogénea: memoria en estado puro.

Otra cuestión a destacar es que “hay saltos”. Creo que tiene que ver con cómo se han llevado a cabo las políticas educativas. Es decir, en un primer momento, la primera publicación era *Treinta ejercicios de memoria* y se pasó a *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. En *Treinta ejercicios de memoria*, lo que hacíamos era invitar a otros actores sociales a que pusieran palabra y en *Pensar la dictadura*, era el Estado el que enunciaba y lo hacía a partir de 25 preguntas y respuestas, muy concretas y puntuales, con las fuentes (...) y con un contenido, si se quiere más acabado y concreto. (Entrevista a Violeta Rosemberg, 26/07/2020)

Asimismo, Pablo Luzuriaga propone una lectura algo compleja, pero bien interesante y apropiada, para comprender cómo se complementaron en los materiales educativos producidos por el Programa, los diálogos propuestos y abiertos, con la palabra “estatal” más bien cerrada, apuntalando “verdades históricas”:

Una primera cuestión define las publicaciones del Programa Educación y Memoria desde el punto de vista de su dimensión dialógica (...); una segunda cuestión que las define es el juego entre esa dimensión dialógica y una fuerza contraria en la que el Estado, no sin roces y complicaciones del caso, articula una voz autorizada para hablar del terrorismo de Estado en las aulas de todo el país. Siempre lo pensé así, como la tensión entre una fuerza centrífuga que abre los debates y se acerca a la experiencia singular y una fuerza contraria centrípeta que es la del Estado. Observo los materiales en mi biblioteca y me alegra constatar que fue la primera de esas fuerzas las que primó y caracterizó al Programa. Pero me pregunto si acaso podría estar hablando de una experiencia de tantos años si no hubiera sido acompañada por la fuerza contraria. *Pensar la dictadura* nació como la idea de un “manual”. Si no me equivoqué fue algo que sugirió Pilar Calveiro cuando la invitamos a disertar en uno de los encuentros que organizamos. Por entonces, ya habíamos publicado *Treinta ejercicios de memoria* donde incluimos treinta voces de las más variadas, ya habíamos publicado el libro *Entre el pasado y el futuro* que replicaba el título de Hannah Arendt donde editamos el seminario en el que convocamos a cientos de estudiantes de institutos a que hagan sus propios ejercicios de memoria. Las fuerzas centrífugas habían abierto las memorias en el país, todo podía volver a discutirse de nuevo. (Entrevista a Pablo Luzuriaga, 31/07/2020)

Efectivamente en el año 2010 el Programa Educación y Memoria ya había recorrido un camino en su desarrollo como política educativa y, en particular en el trabajo con las provincias, no sólo con docentes y estudiantes, como había sido en un primer momento, sino también, a partir de 2009 (como vimos en el capítulo anterior) con la Red Federal de Educación y Memoria conformada por equipos técnicos de los ministerios de educación provinciales de todas las jurisdicciones. Además, el contexto político, histórico y social¹⁰⁸ daba lugar para construir este libro, que efectivamente tiene mucho de “manual”, con una palabra estatal fuerte respecto del terrorismo de Estado, sostenida en fuentes históricas,

¹⁰⁸ El contexto de producción tuvo importantes complejidades, que no fueron obstáculo para proponer este libro, sino todo lo contrario. Este libro fue pensado y escrito durante la profunda crisis política que giró en torno a la Resolución 125 “del campo”. En esos años también alcanzaba visibilidad pública una reformulación de la tesis negacionista basada en la consigna “memoria completa”, que irrumpía en la opinión pública con una radicalidad quizás proporcional a la reactivación de los juicios a los responsables del terrorismo de Estado.

testimoniales y el dictamen de la Justicia. Todo esto permitió elaborar este libro que, en algunos tramos, se acerca más a un libro de Historia que de memoria. Como señala Pablo Luzuriaga, esto lo había sugerido en un diálogo informal quien fuera una referente indiscutida y marco teórico del Programa, Pilar Calveiro.¹⁰⁹ La coyuntura mostraba y habilitaba un momento de avance de las políticas de memoria, sobre todo a partir de los juicios y de las políticas impulsadas por la Secretaría de Derechos Humanos, como la creación y puesta en marcha de los espacios y sitios de memoria. Javier Trimboli también recuerda esa “sugerencia”:

En este sentido, quizás el riesgo era lo fragmentario, quedarse en eso. Recuerdo cuando Pilar Calveiro en octubre de 2006, y luego de compartir dos jornadas con el equipo en la ciudad de Corrientes, nos dijo que esperaba el libro en el que sentáramos una posición, desarrolláramos un argumento pleno. Así lo entendí yo al menos. Y no estaba convencido de que eso hiciera falta. (Entrevista a Javier Trimboli, 03/08/2020)

Años después, se decidió hacer un libro con esas características, un soporte material para los/as docentes con algunos “pisos” de datos, argumentos y recursos para abordar la experiencia del terrorismo de Estado en las aulas. Más allá de la conversación informal con Pilar Calveiro puede leerse esta idea en el siguiente fragmento:

Creo que es importante partir de una cierta diferencia entre lo que sería la construcción de la memoria y la del relato histórico. El relato histórico -que es tan importante como la memoria- de alguna manera recupera si no una objetividad -porque el relato histórico también tiene un posicionamiento- la voluntad de construcción de un relato. Arma un relato que plantea una línea y una forma interpretativa en relación con un determinado suceso o una serie de sucesos. En ese sentido, la construcción histórica se puede conformar desde el poder o desde la resistencia, ya que puede haber historias resistentes, pero la diferencia con la construcción que nosotros tratamos de hacer es que justamente la memoria no solamente es múltiple, no solamente son memorias, sino que además arranca de otra cosa, arranca de lo vivido, de la experiencia. Y al arrancar de la experiencia, pienso que toma como punto de partida lo que podríamos llamar la “marca”, la marca que la experiencia vivida graba sobre el cuerpo individual o sobre el cuerpo social. De alguna manera está inicialmente esta marca, pero la memoria es capaz de trascenderla y de hacer de ella otra cosa, pasar de la marca a algo que va más allá de ella: asignarle sentidos y hacer de la experiencia, que es única e intransferible, algo que sí se puede transmitir y que sí se puede comunicar. (Calveiro, 2004, p. 71)

En este vaivén y oscilación entre memoria e historia puede ubicarse el libro *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. Una publicación que tuvo pretensiones de lograr un relato histórico, pero que mantuvo conceptualmente la idea de memoria para abordar el pasado reciente en las aulas, a partir del uso de testimonios e imágenes que

¹⁰⁹ No tuvimos una conversación posterior con respecto a esta decisión, si bien le enviamos el nuevo libro elaborado, nunca volvimos a conversar sobre este asunto.

partieron de experiencias de vida, de marcas en términos de lo que señala Calveiro “la marca que la experiencia vivida graba sobre el cuerpo individual o sobre el cuerpo social” (Calveiro, 2007), que la memoria es capaz de trascender y de hacer de ella otra cosa, como en la transmisión en el sentido que Hassoun (1996) la explica. Traspasar la marca a algo que va más allá de ella, otorgarle sentidos y hacer de la experiencia, que siempre es “única e intransferible”, algo que es posible transmitir y pasar entre generaciones, como un legado, como una herencia que se escoge (Derrida y Roudiniesco, 2003).

En este sentido, aun cuando el formato de *Pensar la dictadura* tenía una organización temática más convencional, ligada a los textos escolares y al formato escolar, resultaba un libro capaz de generar ciertas “incomodidades” como la memoria misma. “La memoria es también -y tal vez sobre todo- desestructuración. La memoria viva, palpitante, escapa del archivo, rompe la sistematización y nos conecta invariablemente con lo incomprensible, con lo incómodo” (Calveiro, 2002, p. 22). Incómodo, en la medida en que se propuso nombrar el terrorismo de Estado con perspectivas, fuentes y actividades que ubicaron el foco en los mecanismos represivos implementados por la última dictadura, su plan económico, el rol que cumplió la sociedad civil, la historia de la construcción de las políticas de memoria, temas que demandaban necesariamente una reflexión sobre la articulación entre terrorismo de Estado y sociedad en los años de la última dictadura, un tema que es motivo de conflicto, como puede observarse con solo apreciar la fuerte asimetría entre las condenas a militares y a civiles en los juicios a los responsables del terrorismo de Estado en Argentina.¹¹⁰

Por ejemplo, para nombrar el terrorismo de Estado, además de la pregunta 3 del libro: *¿Qué fue el terrorismo de Estado?* en la que se describen las características de la última dictadura, se incluyen fuentes con la *voz de los responsables* que acompañan y sustentan los conceptos explicados en la respuesta a la pregunta. También se incluyeron propuestas de actividades que hacen foco en el plan económico y despliegan las siguientes preguntas: “¿qué sectores de poder lo apoyaron?; ¿hubo resistencias a ese modelo económico, de dónde vinieron si es que las hubo?; ¿qué individuos y/o grupos sociales o políticos las protagonizaron?; ¿qué relación

¹¹⁰ Un señalamiento o crítica reiterada a este material fue por un lado fechar el 24 de marzo de 1976 como el momento de inicio del terrorismo de Estado, sin una explicación exhaustiva acerca de la Triple A y de algunos otros antecedentes del terror estatal. Asimismo, la ausencia de mayores referencias a los grupos armados que aparecen mencionados en la pregunta 2: *¿Cuál era la situación político-social previa al golpe de Estado?* (ME, 2010, p. 23). De alguna manera, como se menciona en la introducción: “Toda transmisión es una operación polémica que requiere una competencia estratégica (aliarse, filtrar, excluir, jerarquizar, cooptar, delimitar)” (Dussel y Pereyra, 2013, p. 273). Estas definiciones fueron de orden pedagógico, didáctico y también político y tuvieron un trasfondo de discusiones que quedaron abiertas al interior del Programa.

se puede establecer entre ese proyecto económico y el terror implementado desde el Estado?” (ME, 2010, p. 55).

Asimismo, sus páginas recorren con información y fuentes el rol que tuvo la sociedad civil durante la dictadura y cómo fue el devenir de la construcción de las políticas de memoria y las marchas y contramarchas de la Justicia, que se desarrollaron de manera detallada en el capítulo 4: *El pasado en el presente*.

Este objetivo de indagar en las complejas articulaciones entre Estado y sociedad en el contexto del terror era confiado a docentes y estudiantes, para quienes se disponía en el libro una pluralidad de fuentes y se los alentaba a hacer un uso libre de las mismas. Sin embargo, esta confianza pedagógica en los protagonistas de la escena escolar resultaba a su modo exigente, en la medida en que proponía tanto a docentes como estudiantes asumir el compromiso de “nombrar” el terrorismo de Estado y de posicionarse sobre temas complejos de la historia reciente argentina, lo cual suponía renunciar a plegarse a una colocación subjetiva -con raigambre en la tradición escolar argentina-, según la cual el acto educativo, antes que el “posicionamiento” y el “compromiso”, requiere de la “neutralidad” y la “equidistancia” para definirse como tal. (Adamoli, Farias y Flachsland, 2016, p. 237)

Esta publicación invitaba a realizar esta experiencia educativa desde la convicción, de acuerdo a la introducción de *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*, que era posible brindar un material educativo que se propuso “explicar qué sucedió durante aquellos años partiendo del piso de Memoria, Verdad y Justicia construido por las luchas sociales” (ME, 2010, p. 15). Este material educativo no desconocía la incomodidad y la conflictividad que estos temas siguieron suscitando en la sociedad y en el propio territorio escolar. Sin embargo puede observarse una marca fuerte de la construcción de una voz estatal que abonó a la construcción de las políticas estatales para ampliar consenso y habilitar diálogos con las nuevas generaciones, que en algunos casos entraban en contacto con estos temas por la escuela y ya no exclusivamente por los relatos familiares o mediáticos¹¹¹ y en que la escuela poco a poco se fue animando a incorporar “temas abiertos” con destinos inesperados en su tratamiento.

En relación con las formas de la representación sobre el pasado, ya señalamos que existieron

¹¹¹ De acuerdo a la investigación realizada por el Ministerio de Educación, desde el Programa Educación y Memoria y la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales (2015), como ya fue mencionado en el capítulo anterior, casi el 60% de los/as jóvenes entrevistados/as dijo haberse aproximado al conocimiento de la última dictadura por la escuela y el casi el 70% haber escuchado hablar del tema con mayor frecuencia en la escuela. (ME, 2015). Esto demuestra un avance importante por parte de la escuela en la transmisión del pasado reciente por sobre las familias ya que el 29,2% respondió haber escuchado por primera vez del tema en su casa y en relación con la frecuencia en un 11%. En relación a los medios de comunicación el 9% dice haber escuchado allí por primera vez sobre la dictadura y el 13,4% responde que escuchó hablar en los medios con mayor frecuencia.

algunas continuidades en el diseño gráfico de este material y *Treinta ejercicios de memoria*. Puede señalarse, en primer lugar, el formato apaisado al que ya nos hemos referido, el tipo de letra y la presencia deliberada de la imagen como una constante, en esta oportunidad no sólo en el interior de sus páginas, sino también en la imagen de tapa. Si bien nos corrimos de la idea de juego, es posible afirmar que mantuvimos de algún modo la idea de metáfora para la transmisión del horror.



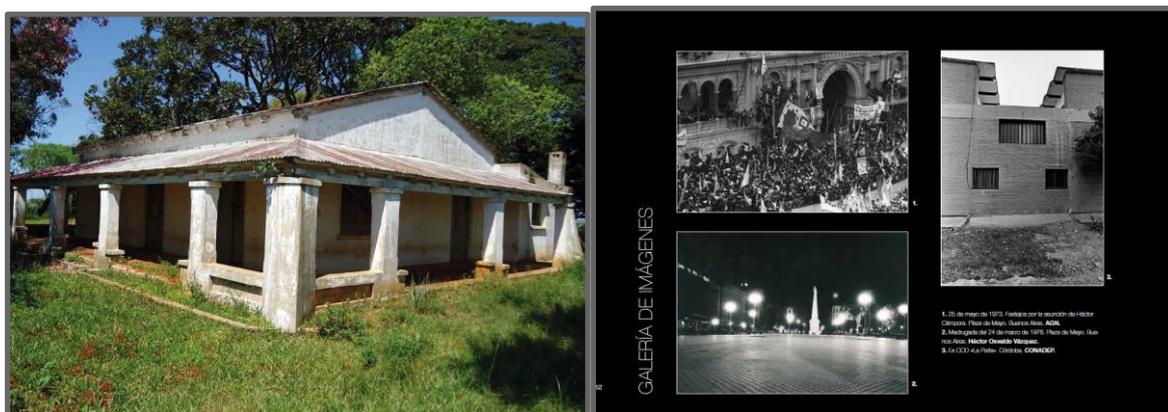
La discusión para la definición del arte de tapa estuvo atravesada por las preguntas sobre qué, cómo y para qué recordar. Se trata de un libro que buscó transmitir el horror social más profundo de nuestro país, pero también la construcción de las resistencias y de las políticas de Memoria Verdad y Justicia, de la lucha de los ODH para conseguirlas. Fue así que se decidió utilizar una imagen del emblemático edificio de cuatro columnas de la ex ESMA, un ícono que ya había sido utilizado en las piezas del memotest de *Treinta ejercicios de memoria*. Pero no se trataba de cualquier fotografía: se optó por utilizar la imagen del día en el que la ex ESMA había sido recuperada y abierta como Espacio para la Promoción de la Memoria y los Derechos Humanos en el año 2004. Por un lado, aludía a la metáfora del horror que allí había ocurrido entre 1976 y 1983, pero al mismo tiempo, era bastante explícita en términos de la valoración del significado de esa imagen rodeada de manifestantes aclamando *Nunca más* aquel 24 de marzo de 2004. Dice en la entrevista Violeta Rosemberg:

Recuerdo las discusiones sobre la imagen de tapa de *Pensar la dictadura* y la de la inclusión de la fotografía de Néstor Kirchner bajando los cuadros de los militares responsables del terrorismo de Estado en el Colegio Militar. Había cierta tensión entre quienes pensaban que esto podía ser leído como una bajada de línea o un material panfletario y quienes

considerábamos, que a esa altura, se trataba de fuentes históricas que daban cuenta de la construcción de las política de memoria. (Entrevista a Violeta Rosenberg, 26/07/2020)

Estas tensiones y definiciones atravesaron el proceso de producción de este material inédito que se propuso enunciar desde el Estado, con sumo cuidado, la experiencia del terrorismo de Estado y de las políticas de memoria que se construyeron en los años de democracia.

Otra de las cuestiones a destacar para pensar las formas de la representación en este material educativo fue que cada uno de los cuatro capítulos cuenta no sólo con una galería de imágenes para trabajar en las aulas, sino también con una imagen principal que ocupa toda la página completa para invitar a utilizar las fotografías como un recurso privilegiado. Por ejemplo, el capítulo 1: *El terrorismo de Estado* tiene como imagen principal el ex centro clandestino de detención La Polaca ubicado en la ciudad correntina de Paso de los Libres (ME, 2010, p. 57) y en la galería de imágenes muestra una fotografía del 25 de mayo de 1973 de los festejos por la asunción de Héctor Cámpora; una foto de la Plaza de Mayo en la madrugada del 24 de marzo de 1976 del fotógrafo Pichi Vázquez (1976) y una del ex CCD La Perla Córdoba, que pertenece al archivo de la CONADEP.



La mayoría de las imágenes acompañaron los espacios de formación y capacitación docente y habilitaron cantidad de problemas para pensar colectivamente a partir de la multiplicidad de miradas. Por ejemplo, en el capítulo 2: *Dictadura y sociedad*, se seleccionaron para el trabajo en las aulas una foto de una esquina porteña militarizada. Se trata de una fotografía del archivo del diario *Clarín*, del 17 de septiembre de 1976, tomada por un fotógrafo anónimo que registró, sin ser visto, una escena de la vida cotidiana de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante aquellos años. La posición del hombre con la bolsa de compras en el centro de la fotografía propone lecturas variadas en el contexto de esta esquina militarizada: ¿estaba tranquilo? ¿Estaba inmovilizado preso del pánico? Además, la imagen muestra una pareja de

jóvenes que observa la escena desde el umbral de un edificio, lo que muestra otro modo de vivir la experiencia del terrorismo de estado en Argentina (ME, 2010, p. 103).



En relación con los diálogos que se propusieron en las páginas de *Pensar la dictadura*, en primer lugar, cabe señalar el esfuerzo por incorporar memorias locales. Desde la imagen principal del capítulo 1: *El terrorismo de Estado*, del ex centro clandestino de detención La Polaca en la ciudad correntina de Paso de Los libres, hasta la selección de algunas fuentes y otras imágenes que trataron de correr el eje de la Ciudad de Buenos Aires y otros centros urbanos, aunque no siempre logrado por la clara predominancia de una memoria hegemónica construida sobre la base de estos espacios urbanos. Esto se conecta con la dimensión local de la pedagogía de la memoria que propone un anclaje espacio temporal de las memorias.

Si en *Treinta ejercicios de memoria* el diálogo se presentaba abierto, en las páginas de *Pensar la dictadura* no parece haber tanta apertura, porque se colocan fechas, lugares y delitos de lesa humanidad en un primer plano. Sin embargo, las propuestas de actividades con las fuentes y, sobre todo con las imágenes, dejan espacios de libertad y apertura para los sentidos sobre el pasado que las experiencias de los/as jóvenes pudieran imprimir desde sus propios presentes. Por ejemplo, la mayoría de las actividades propuestas para el trabajo con las imágenes invitan a observar qué ven allí, con esa amplitud, lo cual permite a que cada uno/a pueda manifestar qué sensaciones, interrogantes, ideas le despertaba esa imagen y por qué creían que estaba relacionada con el terrorismo de Estado. Dice Roberto Pittaluga quien destaca el carácter democrático del Programa como un rasgo distintivo:

(...) poner en circulación un acervo documental, bibliográfico, fotográfico y filmográfico que generalmente se encuentra encapsulado en los ámbitos de la producción académica o especializada. El acceso al archivo, decía Jacques Derrida, es un índice de democratización de la sociedad. Lo cual revirtió, también, en el fortalecimiento de las iniciativas docentes que en cada provincia o región iban en el mismo sentido. Por lo demás, tanto los materiales editados formalmente por el Ministerio como aquellos que se usaron en distintas etapas para fomentar la discusión, evidencian ser aún hoy herramientas más que interesantes para el trabajo de lxs docentes. Esto pude comprobarlo personalmente en un programa de capacitación que realizó hace unos pocos años el Ministerio de Educación de La Pampa, en el que apelamos a criterios semejantes a los del Programa Educación y Memoria, y todxs lxs docentes participantes tenían muy presentes los materiales de Nación. (...) hacer circular, en todos esos ámbitos y por medio de todas esas modalidades (que, insisto, apuestan mucho a las capacidades de lxs destinatarixs), reflexiones, opiniones, interpretaciones del pasado reciente argentino (y también internacional) que son en sí mismas elementos de democratización de la sociedad. (Entrevista a Roberto Pittaluga, 29/07/2020)

Al mismo tiempo, si bien no son objeto de esta tesis la recepción y los usos de este material educativo, resulta interesante lo que señala Santiago Cueto Rúa en un trabajo en el que analiza las políticas de memoria y los pisos de verdad a partir de una reflexión en primera persona sobre el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación:

Nuestra intención, cuando armábamos las capacitaciones docentes para acompañar el libro *Pensar la dictadura* (...) era no reproducir una lógica de educación bancaria, “bajando” contenidos, sino, en línea con la estructura de la publicación, fomentar una pedagogía de la pregunta. Sentíamos que, como parte central de la pedagogía de la memoria, debíamos escuchar las diferentes voces (las capacitaciones podían ser en CABA o en un pueblo pequeño de alguna provincia) para hacer dialogar nuestras producciones con las memorias locales. A diferencia del planteo de Pollak (2006) aquí la “memoria oficial” no tenía el intento de oprimir, sino de recuperar las “memorias subterráneas”. Éramos conscientes del esfuerzo que estábamos encarando: producir una enunciación estatal sobre el terrorismo de Estado que tuvieran alcance nacional y que al mismo tiempo diera cuenta de las memorias locales. (Cueto Rúa, 2004, p. 4)

Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina logró materializar las tres dimensiones de la pedagogía de la memoria presentadas en el capítulo 1 de esta tesis: el dilema de la representación; las características de la transmisión intergeneracional y sus relaciones con el tiempo y el espacio de las nuevas generaciones y el problema de la inscripción de la memoria en el formato escolar. No porque todas ellas tengan una resolución, como dijimos, la pedagogía de la memoria tiene más preguntas que respuestas, sino por la capacidad de cristalizar todas estas cuestiones en sus páginas. Además, porque logra el desafío de asumir una enunciación estatal, una memoria oficial, que no desconoció el

conflicto, pero se sostuvo en la necesidad de construir un “piso común” de Memoria, Verdad y Justicia”.¹¹²

4.3 Memorias en presente, memorias de la dictadura en democracia: *Pensar la democracia*

El tercer libro seleccionado es el llamado *Pensar la democracia, treinta ejercicios para trabajar en el aula* (2013).¹¹³ Se trata de un libro que se propuso “acompañar la enseñanza de un tema desafiante del pasado reciente: la experiencia democrática iniciada en 1983” (ME, 2013, p. 11). Para esto el Programa Educación y Memoria escribió treinta ejercicios: textos breves que vincularon y pusieron en contrapunto dos acontecimientos precisos (frases, consignas, leyes, hechos, fechas, movilizaciones, objetos, canciones, películas, nombres propios, historias de vida) que por la forma en que trascendieron socialmente dejaron una huella en la vida colectiva. Se trata de un material educativo que propuso pensar la democracia a través de estos textos cortos, pero también a partir de una invitación a que las instituciones educativas produjeran otros ejercicios que ayudaran a conocer cómo se vivieron estas décadas en las distintas regiones de nuestro país, como un modo de que las generaciones venideras pudieran generar nuevas preguntas y respuestas para pensar la Argentina reciente.

Este libro fue publicado en el año 2013, en el contexto de la conmemoración de los treinta años de la recuperación de la democracia en nuestro país. Como en otras ocasiones, la particularidad de la “fecha redonda” propiciaba la posibilidad de celebrar la democracia en el ámbito educativo y ubicarlo como un contenido a transmitir. A diferencia de los materiales educativos anteriores, no se proponía trabajar sobre el núcleo de la dictadura, sino pensar la experiencia democrática iniciada a partir de 1983. En este sentido, sí puede observarse la presencia de las huellas de la dictadura y del terrorismo de Estado, así como de las políticas de Memoria, Verdad y Justicia que se construyeron en los treinta años de democracia.

Algunas de las preguntas que atravesaron el proceso de elaboración de este material

¹¹² Cabe destacar que este material fue muy bien recibido por otros organismos estatales como la Secretaría de Derechos Humanos, en particular, la Red Federal de sitios de memoria que pidió contar con ejemplares para el trabajo en sus áreas pedagógicas, por los referentes de la Red de Educación y Memoria y por los ODH. Fue además, reeditado en dos ocasiones (2013 y 2014) con algunas actualizaciones.

¹¹³ El libro completo puede verse en el siguiente enlace y en el anexo 6 puede observarse su tapa, contratapa e índice:

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109882/Pensar%20la%20Democracia.%20baja.pdf?sequence=1>

educativo fueron: ¿cómo producir un libro sobre la democracia destinado a las escuelas?, ¿cómo proponerles pensar a las nuevas generaciones, la democracia?, ¿a qué estrategias recurrir para propiciar un debate inclusivo que no redujera la cuestión de la democracia a un problema exclusivamente formal, disciplinario o académico?, ¿cómo transmitir que a pesar de sus bemoles la democracia era un motivo de celebración?, ¿cómo abordar desde el Estado las deudas pendientes de la democracia y qué hacer con las continuidades de la trama represiva? Con estas y otras preguntas se produjo colectivamente un nuevo y novedoso material educativo, desde el Estado y para la escuelas secundarias e institutos de formación docente de todo el país, que recogía claramente las experiencias de las producciones anteriores.¹¹⁴

El libro adquirió una forma particular en función de su objeto que no fue la enseñanza de la democracia entendida como un régimen de gobierno o un sistema político, sino que se propuso pensar concretamente alrededor de la transmisión de la experiencia democrática argentina. Esta definición posibilitó incorporar, por ejemplo: la idea de la importancia del voto o sufragio de la vida en democracia, pero sobre todo, la complejidad de una experiencia, no necesariamente feliz. Porque también se reconoce en sus páginas, una idea de la democracia que muchas veces se encontró con contextos de adversidad, se señalan deudas de la democracia, a través de hechos específicos que contribuyeron a acercarse a las preguntas de: cómo fue pensada, construida, sentida, en ocasiones sufrida y en otras celebrada, la vida democrática desde 1983 para los argentinos y las argentinas, como veremos más adelante.

Es interesante observar cómo este material recupera tanto la experiencia primera de *Treinta ejercicios de memoria*, como la de *Pensar la dictadura*. Por un lado, se aleja de la idea del manual o el libro de texto a la que se había llegado con *Pensar la dictadura*. Esto puede interpretarse como una consecuencia de la falta de certezas para tomar la palabra desde el Estado y hacer enunciados taxativos sobre la democracia y la vida democrática. Sí había un conjunto de convicciones vinculadas a los modos y a las formas de la transmisión en las aulas: otra vez la idea de metáfora y el peso de las imágenes ocuparon un lugar central en el desarrollo de este material educativo. Se recupera también la idea de ejercicio de memoria.

¹¹⁴ Para producirlo se convocó a Javier Trimboli, quien había sido el primer coordinador del Programa y gran responsable de las formas en las que el equipo aprendió a trabajar colectivamente hacia el interior y en los escenarios de formación e intercambio con docentes. También se sumó Violeta Rosemberg, que ya no era parte del Programa y trabajaba en Canal Encuentro, quien había tenido un papel importante en la producción de publicaciones anteriores y propuso, además, hacer un trabajo articulado con el canal educativo, pensando como complementario al material impreso, un material audiovisual. Nos detendremos en esto más adelante. Cecilia Flachsland, quien era la responsable editorial del Programa y pieza clave junto con Violeta Rosemberg, fueron las responsables de la edición. Pablo Luzuriaga, integrante desde 2005 del Programa, también fue fundamental para el desarrollo de este volumen.

Sin embargo, esta vez no fue convocando a otros/as a escribir y tomar la palabra para dar testimonio de memorias individuales, sino que el movimiento fue diferente: el equipo del Programa¹¹⁵ tomó la escritura de los ejercicios de memorias colectivas sobre algunos acontecimientos claves de la democracia, que fueron puestos en diálogo para pensar la experiencia argentina reciente. Dice Pablo Luzuriaga:

Los ejercicios para el libro *Pensar la democracia* elaborados todos desde el Programa y los que vinieron como respuesta a la convocatoria a partir de ese libro que era que las escuelas elaborarían sus propios ejercicios para pensar la democracia me parece que retomaron lo mejor de esa primera dimensión dialógica y centrífuga inicial. Creo que ese dispositivo pensado para los treinta años de la democracia en 2013 todavía tiene mucho por dar. La propuesta de tomar cuestiones significativas de la democracia según las distintas regiones, provincias o localidades y elaborar textos breves que muestren aquello que los acontecimientos tienen de conflictivo para habilitar su debate, me parece que sigue siendo necesario y que tienen allí, en el cruce entre memoria y escuela, un espacio que no habría que perder. (Entrevista a Pablo Luzuriaga, 31/07/2020)

Es decir, que se recuperó la potencia del ejercicio de memoria para pensar una experiencia más cercana. Tal como sostiene Pilar Calveiro (2014), haciendo referencia a Walter Benjamin y la memoria:

el ejercicio de la memoria opera rompiendo, deshaciendo y rearmando ya que, en realidad, no arranca del pasado. No es que arranca del pasado y trae algo del pasado al presente, sino que más bien arranca del presente, de las necesidades del presente, de sus urgencias, y desde ahí abre el pasado, vuelve al pasado, reflexiona sobre un pasado que reconstruye interminablemente. En ese sentido, hay una frase de Walter Benjamin que me parece muy linda. Él dice que la memoria es “adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro”. Y efectivamente creo que son los peligros del presente los que convocan la memoria, y nos llevan entonces a traer el pasado, a traerlo como relámpago, como un relámpago que ilumina fugazmente, en un instante, los peligros de la actualidad, los peligros que en este momento representan para nosotros un desafío. (Calveiro, 2014, p. 71)

Así, los textos de *Pensar la democracia* fueron ejercicios de memoria que dialogaron con las preocupaciones del presente y sumaron otros desafíos. Tal vez el más importante fue el de la elección y los criterios para definir el repertorio de acontecimientos que conformaron esta publicación y se pusieron a disposición para abordar la experiencia democrática en las aulas. A este problema se le sumaba otro, que fue terreno de discusiones acaloradas al interior del equipo: si el sentido de hacer un libro sobre los treinta años de democracia suponía una invitación para que las escuelas celebren la democracia: ¿cómo sostener este objetivo cuando

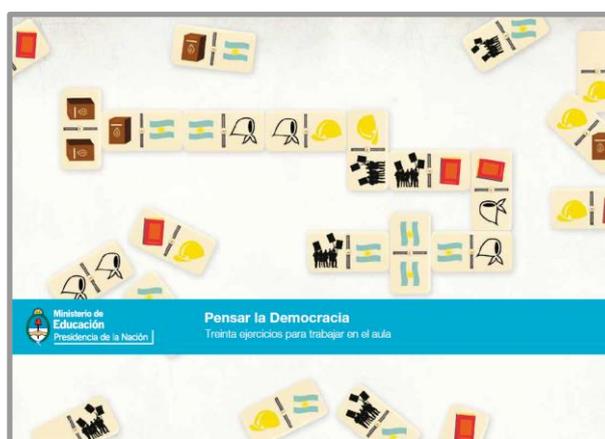
¹¹⁵ Además de los integrantes del equipo del Programa se sumaron otros colegas que trabajaban muchas veces como un equipo ampliado en la realización de talleres y otro tipo de actividades. Se sumaron en la escritura: Florencia Angilletta, Diego Caramés, Celeste Orozco, Julia Rosemberg, Violeta Rosemberg, Mariana Santangelo y Javier Trimboli.

buena parte de los acontecimientos que finalmente fueron seleccionados estaban marcados por el horror, la muerte o incluso la desaparición como era el caso de Julio López?

Para un Programa que había surgido, con los treinta años del último golpe de Estado en la Argentina, y que había trabajado fundamentalmente en el núcleo de la enseñanza de los temas de memoria vinculados al horror, se presentó un importante desafío. Pero también tuvo que reconocer que la extrañeza que muchas veces se producía con la enseñanza del terrorismo de Estado, que las nuevas generaciones percibían tan lejana, adquiriría otro sentido con el tratamiento de la democracia. Es decir, le otorgaba un valor en el sentido de la recuperación, aún con sus falencias, aún con todo lo que quedaba por construir.

En cuanto al arte de tapa¹¹⁶ se tomó la decisión de volver a la idea de juego y, en este caso, se eligió que fuera un dominó. Luego de varias conversaciones y discusiones en torno a cuál era el mejor modo de representar la democracia y de qué diálogos ofrecer a partir de la experiencia de producción de los materiales anteriores. Se definió utilizar un “dominó de la democracia” con una serie de piezas que contienen algunos íconos (como el pañuelo de las madres, una urna, la Constitución Nacional y la bandera argentina) y explicitar el interior del libro la relación con el libro *Treinta ejercicios de memoria*:

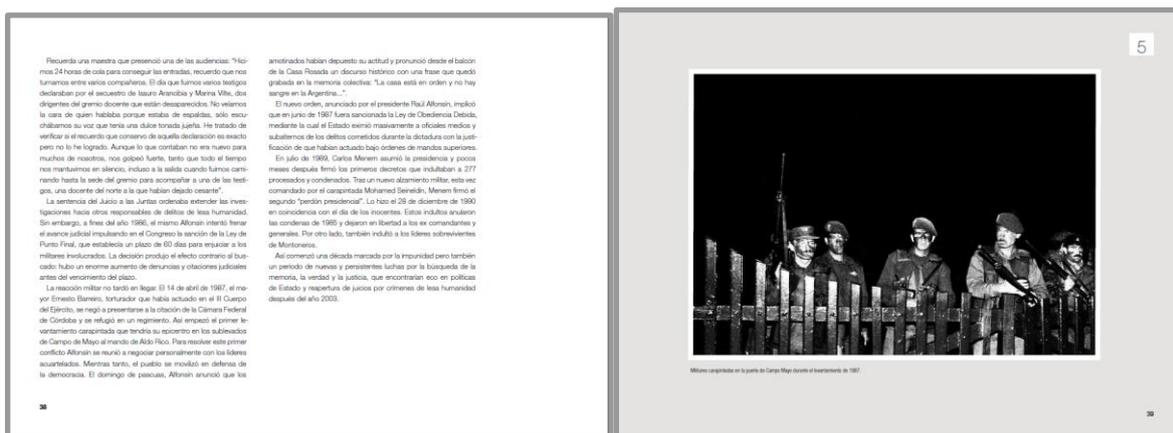
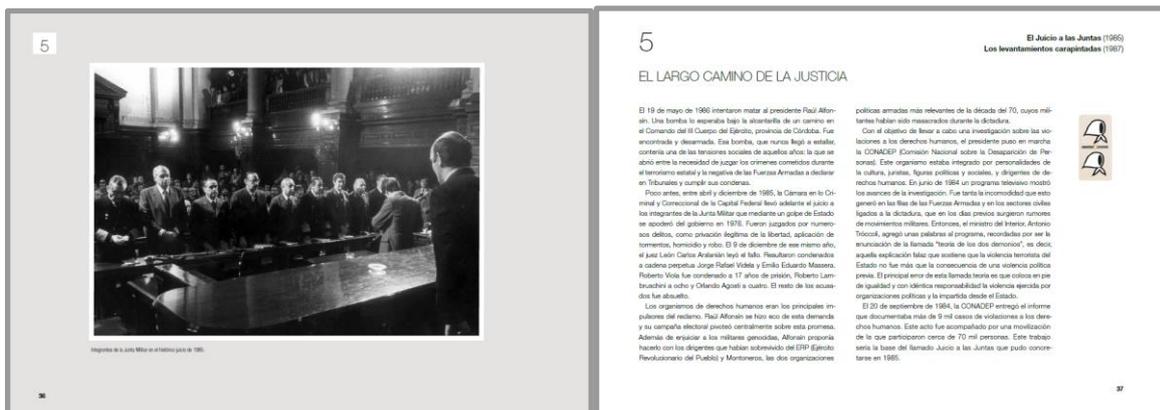
En el año 2006, cuando se cumplieron los treinta años del último golpe de Estado, editamos desde el Ministerio de Educación el libro *Treinta ejercicios de memoria* y utilizamos en la tapa las fichas del juego memotest, porque entendíamos que había algo que “destapar” de esa experiencia argentina reciente. Hoy, para pensar la democracia, sugerimos un dominó, cuyas fichas se pueden combinar e intercambiar para armar múltiples series que, a su vez, cambian en cada partida. Y como también sucede en el dominó, donde nadie juega en soledad, anhelamos que este libro habilite el intercambio, el debate y la participación, y que nos convoque a ser parte del juego desde nuestro lugar de educadores. (ME, 2013, p. 17)



¹¹⁶ El diseño y la producción visual estuvieron a cargo de Juan Furlino y Leandro Paleari, que ya habían trabajado con el equipo en las publicaciones *Pensar la Dictadura* y otros materiales producidos desde 2009.

Para pensar, entonces, la experiencia democrática argentina de los treinta años de democracia, este libro propuso, otra vez, treinta ejercicios que se presentaron con textos breves e imágenes. La organización de esta propuesta se puede leer a partir de dos coordenadas: por un lado, se propone trabajar sobre tres ejes temporales: los años ochenta, *La pos dictadura y la recuperación de la democracia*, que coincide con el gobierno del presidente radical Raúl Alfonsín (1983-1989); los años noventa, *El neoliberalismo*, que toma las dos presidencias de Carlos Menem (1989-1995 y 1995-1999) y el gobierno de Fernando De la Rúa de la Alianza integrada por la UCR y el FREPASO (1999-2001) y un tercer momento, *El derrumbe del 2001 y el comienzo de una nueva época*, que abarca desde la presidencia de Eduardo Duhalde (2001-2003), atraviesa el paso fugaz de Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saá y Eduardo Camaño, y las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y la de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011) y su reelección. Por el otro, y en paralelo, se plantean seis ejes temáticos: Economía; Soberanía; Derechos; Participación; Memoria, Verdad y Justicia y Escuela, Cultura y Comunicación.

Los ejercicios vinculan dos acontecimientos precisos de la democracia y los ponen en diálogo. Se trata de pares de acontecimientos. En algunos casos la relación de uno y otro tiene que ver con una ruptura (por ejemplo, el Juicio a las Juntas y los levantamientos carapintadas) pero, en otros, ese vínculo expresa una continuidad (por ejemplo, la Ley de Divorcio y la Ley de Matrimonio Igualitario). Estas relaciones arbitrarias, como la selección de los acontecimientos, toman como punto de partida la concepción de que la vida en democracia se caracteriza tanto por el conflicto, como por la institucionalidad, por las continuidades y las rupturas, por la profundización y la ampliación de derechos y por las marchas y contramarchas de la Justicia por los crímenes del terrorismo de Estado. Todos los acontecimientos tienen una imagen que los acompaña para leerla junto con el texto y trabajarla. Por ejemplo, el ejercicio 5. *El largo camino de la justicia* que se refiere a el Juicio a las Juntas (1985) y los levantamientos carapintadas (1987) (ME, 2013, p. 37).



La elección de los acontecimientos fue discutida al interior del equipo y con la Red de Educación y Memoria y, a su vez, consensuada con las autoridades que dieron el visto bueno de cada uno de los ejercicios propuestos.¹¹⁷ Más allá de las dificultades que generaba seleccionar los acontecimientos, la potencia de esta propuesta radicó en el reconocimiento de su carácter esencialmente inconcluso e inacabado. Se tuvieron en cuenta una serie de variables tales como que estos hechos atendieran a diferentes sectores sociales, diversidad de género, representación federal, pluralismo político, diversos momentos históricos, pero por supuesto, siempre parcial e incompleta. No había una pretensión de cubrir y narrar todo lo acontecido en aquellos años. Pero sí la búsqueda por producir un material educativo que debía completarse con ejercicios producidos en las aulas de las escuelas secundarias e institutos de formación docente.

¹¹⁷ Este proceso fue muy diferente al de los materiales anteriores, porque en *Treinta ejercicios* la definición pasó por los nombres de las personas a las que íbamos a convocar y eso se hizo al interior del Ministerio en el diálogo del equipo con las autoridades. En este caso hubo una construcción que buscó el involucramiento de otros actores que entendimos claves para la formulación del material: los referentes de la Red de Educación y Memoria.

Uno de los aspectos novedosos de la propuesta, cómo se puede observar en el ejercicio 31, publicado en este libro a modo de convocatoria, fue el reconocimiento de que las generaciones que estaban concurriendo a las instituciones educativas habían nacido, mayoritariamente, durante la democracia y que las nuevas preguntas y respuestas que podrían proponer serían de una gran riqueza para pensar la democracia desde nuevas perspectivas y/o miradas. Aquella convocatoria proponía que los/as estudiantes de escuelas e institutos elaboren otros ejercicios posibles, nuevos contrapuntos para configurar un mapa federal de la democracia argentina que revelara distintos sentidos, inquietudes y necesidades, todas ellas para seguir construyendo democracia.

31

CONVOCATORIA 2013-2014: EJERCICIOS PARA PENSAR LA DEMOCRACIA

PARA ESCUELAS SECUNDARIAS (EN TODAS SUS MODALIDADES) E INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

I. Justificación

Esta convocatoria invita a pensar la **experiencia democrática argentina iniciada en 1983** a partir de las producciones que generen los estudiantes. La convocatoria aspira a complementar este libro con nuevos ejercicios que hablen sobre cómo se vivieron estas décadas democráticas en cada una de las localidades de la Argentina.

La convocatoria surge del convencimiento de que la democracia, casi por definición, rechaza lo monocrorde y unívoco, es decir: para aproximarnos al sentido de esta experiencia hay que reparar en lo diverso y variado. Porque su sentido mismo está en disputa, no des cansa ni se queda instalado.

La invitación es a producir otros **ejercicios**, integrados, al igual que los de este libro, por **dos acontecimientos**. La impresión es que, por la noción misma de democracia, seríamos injustos si eligiéramos sólo uno. Hacen falta dos acontecimientos para que puestos en contrapunto -tensión o continuidad, contraposición o complemento-, nos permitan ver lo variado. Para que en las "chispas" que se saquen o en la sintonía que revelen, hagan posible entender mejor de qué se trata este momento histórico.

141

La enseñanza del pasado reciente, y en esta oportunidad de la experiencia democrática, ponía nuevamente a la escuela en la difícil situación de abordar desde una responsabilidad ética y política temas complejos (y en algunos casos dolorosos) que la sociedad aún no tiene saldados o resueltos, porque siguen siendo terreno de debate y disputa pública, como ya habíamos visto sucedía con la enseñanza de la última dictadura. Proponer transmitir la democracia de los últimos treinta años en las aulas implicó asumir la decisión de abordar el desacuerdo, lo incómodo, las tensiones y los conflictos. En sus páginas se expresa:

Los contenidos y las formas de enseñanza se retroalimentan: discutir sobre la democracia pone a prueba el carácter democrático de nuestra práctica docente y nuestra participación ciudadana. Al tocar temas complejos como éstos, tendremos que atender, con especial cuidado, el lugar de la palabra del otro, lo que permitirá acercarnos a una multiplicidad de voces que prescindan de un discurso único y autoritario. El pasado reciente desafía a las

escuelas como productoras de conocimiento. La cercanía de los hechos nos provee de testimonios y documentos inmediatos. Es decir que cada abordaje puede apostar a producir nuevos conocimientos sobre temas que, quizás, al tenerlos cerca, no se visualizaron como “enseñables”: ¿cómo vivió la transición democrática cada localidad y cómo lo hicieron las grandes ciudades?, ¿qué significados tienen los actuales juicios sobre crímenes de lesa humanidad en cada provincia del país?, ¿qué transformaciones hubo en el plano de la educación en las últimas décadas?, ¿cuáles en el mundo del trabajo?, ¿qué testimonios podemos recoger, por ejemplo, del cierre del ferrocarril en los años noventa o de la privatización de YPF?, ¿cómo resonó en cada comunidad la crisis del 2001? (ME, 2013, p. 18)

En este sentido, se trata de un libro con una propuesta abierta al diálogo y a la discusión con los/as docentes y con los/as estudiantes, que fueron acompañados por un dispositivo de formación docente en el que se promovió la convocatoria para la escritura del ejercicio 31.

Dice Mónica Katz (2020):

Con respecto a *Pensar la democracia* considero que es un libro muy interesante, por la recuperación del tema y la necesidad de valorar, no olvidar y cuidar la recuperación de la democracia en nuestro país, con sus debates políticos y teóricos, y por los desafíos e invitaciones a la participación que tuvo. Recuerdo haber participado en los intercambios y consultas cuando lo estaban escribiendo, ya que lo presentaron en una jornada de la Red de Referentes y nos contaron el por qué y el sentido del juego del dominó y la estrategia que se estaban dando para abarcar ciertos hitos o temas relevantes y de gran impacto en el transcurrir de los treinta años de democracia. Pero a decir verdad considero que no es un libro al cual se acude habitualmente entre los/as docentes, ni en las escuelas para trabajar estos temas. (Entrevista a Mónica Katz, 12/08/2020)

Pensar la democracia fue concebido como un material educativo que tuvo la pretensión de lograr que los ejercicios de memoria fueran capaces de liberar “nuevos sentidos”, no sólo a través de la breve, pero detallada reconstrucción de los acontecimientos que reúne, sino en función del modo en que se produce el diálogo entre ellos como un contrapunto o montaje. Fue así, que se propuso poner en diálogo la experiencia de ir a votar en octubre de 1983 con el retorno del carnaval en el año 2011, que había sido prohibido durante la dictadura (ejercicio 1); otro ejemplo es el ejercicio que pone en diálogo el Juicio a las Juntas en 1985 y los levantamientos carapintadas de 1987 (ejercicio 5); el surgimiento de la agrupación HIJOS y la elección de Bussi como gobernador de Tucumán (ejercicio 20); la desaparición de Jorge Julio López y la recuperación de la ESMA como Espacio de la Memoria (ejercicio 26); la reforma de la Constitución del año 1994 y la restitución de los restos del cacique Inacayal (ejercicio 16); la película *Gatica, el mono* del año 1993 y el asesinato de Ezequiel Demonty en el año 2003 (ejercicio 15), entre otros acontecimientos que continuaron en muchos casos concentrando los dilemas de la pedagogía de la memoria como es el caso de los ejemplos mencionados.

Si bien puede afirmarse que este material conserva el formato de libro de texto (páginas similares y fines educativos), se trata de un libro disruptivo, arriesgado en muchos sentidos. Por un lado, porque condensa la incomodidad propia de los temas de memoria, movilizandocuestiones subjetivas, afectivas, éticas y políticas. Pero también porque trajo acontecimientos muy recientes, todavía no elaborados ni social, ni académicamente. A diferencia del momento de escritura de *Pensar la dictadura*, donde había bibliografía en la que apoyarse, cuando se produjo el libro *Pensar la democracia* no había producción académica que permitiera “pisar sobre seguro”. Por ejemplo, el retorno al feriado del carnaval, luego de la prohibición de la dictadura (2011), la Ley de Matrimonio Igualitario (2010) y las celebraciones del Bicentenario de la Revolución de Mayo (2010), es decir que habían pasado entre dos y tres años de aquello que se proponía recordar.

Por otra parte, cabe señalar que es un material educativo que se encuentra contenido en una normativa amplia de los temas de Derechos Humanos y que dialoga con los contenidos disciplinares de Formación Ética y Ciudadana. Además, puede pensarse como una propuesta transversal para recuperar en el marco de la construcción de una ciudadanía democrática en las escuelas. Como señala una de las entrevistadas más arriba, “a decir verdad considero que no es un libro el cual se acude habitualmente entre los docentes, ni en las escuelas para trabajar estos temas”¹¹⁸ (Mónica Katz, 2020). Esta afirmación puede tener que ver con el tipo de material que se propuso, alejado de un formato escolar clásico y en diálogo con otros lenguajes que trascendieron la escena educativa, como sucedió con *Treinta ejercicios de memoria*, puede observarse una escritura menos homogénea, fragmentada, que pone en evidencia la complejidad de abordar este tema y la ausencia de un sentido único y cerrado sobre la experiencia democrática.

Además del objeto libro como material educativo, en esta oportunidad se propuso acompañar la publicación con una serie de materiales audiovisuales (microprogramas de cuatro minutos de duración) producidos por Canal Encuentro¹¹⁹ que incluyeron una pieza audiovisual con la

¹¹⁸ Si bien docentes de Formación Ética y Ciudadana de escuelas secundarias y profesores de áreas de DD.HH de institutos de formación docente le han dado uso a este material educativo incorporándolo a sus prácticas, resulta interesante este “pero” que incluye la entrevistada, porque claramente se trata de un material “disruptivo, distinto”.

¹¹⁹ Algunos ejemplos de los micros que se produjeron junto al Canal Encuentro para *Pensar la democracia* pueden visualizarse en los siguientes enlaces:

<https://www.youtube.com/watch?v=H52QZsTEBNA>;

<https://www.youtube.com/watch?v=XwMjGv07lmo>;

<https://www.youtube.com/watch?v=vEY0katz0sI>;

https://www.youtube.com/watch?v=vzgj5vrgD_E

difusión de la convocatoria. Este material también fue utilizado en los encuentros regionales de intercambio y formación con docentes y estudiantes, antes mencionados. Fue un movimiento interesante en términos de formato y de la posibilidad de incorporar el lenguaje audiovisual para ponerlo en diálogo con esta propuesta para pensar la democracia y transmitir la experiencia a las nuevas generaciones.

Por último, el efecto que produjo esta convocatoria fue bien distinto al que se había alcanzado tanto con *Treinta ejercicios de memoria*, como con *Pensar la dictadura*. Es difícil dilucidar las razones de estas diferencias. Por un lado, se trataba de diferentes coyunturas. La apertura que existió con respecto a los temas de memoria en el año 2006, no fue la misma que la apertura para pensar y enseñar sobre la experiencia democrática entre los años 2010 y 2013. Dice Javier Trimboli en el último tramo de su entrevista (2020):

Me complica más dimensionar el segundo pasaje (de *Pensar la dictadura* a *Pensar la democracia*). A mi entender, por empezar, no funcionó de la misma manera la cuestión de la oportunidad. No hubo, a diferencia de 2006, un apetito, unas ganas extendidas en la sociedad por reflexionar sobre la democracia que no aviva pasiones. Me convence mucho que haya estado tan acentuado el movimiento de dar la palabra a las aulas argentinas, pero todo estaba en otro volumen, me parece, porque era otra coyuntura. Conversando con algunas compañeras y compañeros en el mes de octubre de 2019, preguntaba yo si encontraríamos, si existiría algo así como un tema -un tesoro perdido- como había sido el del pasado reciente, por lo que significaba hablar de tal cosa en 2006; si lo encontraríamos, si existiría en 2020. No nos pusimos de acuerdo. (Entrevista a Javier Trimboli, 03/08/2020)

En esto radican las diferencias entre lo que produjeron los primeros dos libros y este. Tal vez, puede pensarse que lo que se generó con el trabajo en las aulas con *Pensar la democracia* estuvo vinculado a las movilizaciones de ideas y de participación juvenil, muy marcada por lo que se conoce como voto joven: que los/las jóvenes de 16 años puedan votar a partir del año 2012. Miriam Soto, referente de la provincia de Chaco, dijo en la entrevista realizada para esta tesis:

Creo que nuestra provincia fue de las que más trabajos presentó en las convocatorias y que realmente permitió a los jóvenes participar, defender y presentar sus proyectos. (...) El material de *Pensar la democracia* fue accesible para las nuevas generaciones, textos breves, con acontecimientos precisos, con preguntas que les llegaban, que resultaban fáciles de comprender, que les permitían hacerse las propias preguntas y que recuperaran historias de sus propias localidades y regiones. Después los encuentros con otros jóvenes con los que pudieron intercambiar. Valoro ese diálogo entre generaciones y la experiencia que ellos vivieron. (Entrevista a Miriam Soto 15/09/2020)

Una valoración muy positiva de aquella experiencia que marcó, en este caso, a la provincia de Chaco y que movilizó estos diálogos entre generaciones y las relaciones que pudieron producirse en relación con el tiempo y el espacio propio.

Por último, si bien el libro *Pensar la democracia*, retomó algunas características del libro *Treinta ejercicios de memoria* como la ausencia de una voz consensuada, consagrada, aceptada y “oficial” estatal sobre lo que fue la democracia en esos treinta años, no se encontró como línea política educativa en el mismo punto. Es decir, en lugar de dar la palabra a otros/as, para la escritura de este libro se retomó una experiencia acumulada por el Programa -con el equipo, sus contactos, la Red- que permitieron asumir el desafío y elaborar una propuesta que desde el Ministerio de Educación habilitara diálogos interesantes entre generaciones y desde una perspectiva federal en los acontecimientos que se abordaron en sus páginas.

4.4 Memorias en las escuelas: *Treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas*

El último libro seleccionado para el análisis es el *Pensar la democracia, treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas*¹²⁰, que se produjo como resultado de la convocatoria realizada dos años antes, cuando el Ministerio de Educación de la Nación invitó, como parte del libro *Pensar la democracia, treinta ejercicios para trabajar en el aula* a producir el ejercicio 31. Es decir, se trató de un material educativo, producto de una invitación a escuelas secundarias e institutos de formación docente de todo el país, a que realizaran trabajos sobre la experiencia democrática iniciada en 1983. Participaron escuelas secundarias, técnicas, liceos militares, instituciones en contextos de encierro e institutos de formación docente que aceptaron el convite y se sumaron con sus producciones para contar la democracia desde nuevas miradas regionales y generacionales.

Este libro incluye una selección de los trabajos recibidos por el Programa Educación y Memoria: treinta producciones, algunas escritas y otras audiovisuales, que han demostrado la potencia de la escuela para generar conocimiento sobre el pasado reciente, que dejaron en claro que el vínculo pedagógico puede ser un espacio para la transformación y la búsqueda de nuevos horizontes. Producciones que conformaron un mapa federal y a la vez singular, con muchas voces y también con tensiones: un modo de contar cómo se vivió la democracia en cada uno de los rincones de la Argentina. Se trata de un libro que resultó corolario de la publicación anterior.

Dice Alberto Sileoni en el tramo final de la entrevista realizada para esta tesis:

¹²⁰ El libro completo puede verse en el siguiente enlace y en el anexo 8 puede observarse su tapa, contratapa e índice: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005383.pdf>

Destaco su condición de materiales pedagógicos, son documentos que tienen el destino de ser utilizados en la escuela, en la compleja, pero trascendente tarea de transmisión de una a otra generación. En tal sentido, se realizaron teniendo como premisa el respeto, cuidado y confianza que teníamos (y tenemos) por las nuevas generaciones, por los muchachos y muchachas que pueblan nuestras escuelas secundarias y nuestros institutos terciarios. Esos jóvenes, fueron destinatarios de esos trabajos, pero también fueron los que asumieron la tarea de su producción, a partir de las convocatorias que el Ministerio realizaba para pensar y escribir experiencias que los interpelaran. Más que participantes, los jóvenes fueron protagonistas en la construcción de esos materiales, porque a la vez eran protagonistas de un tiempo distinto, de una sociedad en movimiento, que, con la decisión política del sufragio desde los 16 años, los ubicaba en el centro de las transformaciones sociales. (Entrevista a Alberto Sileoni, 01/08/2020)

Fue entonces como parte de la propuesta que había sido elaborada y presentada en diciembre de 2013 con el libro *Pensar la democracia*, que durante el año 2014 se desarrollaron, a lo largo y a lo ancho del país, encuentros regionales de formación e intercambio con docentes y estudiantes en los que se difundió la convocatoria planteada en el ejercicio 31. Se recibieron más de 250 trabajos en formato audiovisual y escrito, de los cuales fueron seleccionados 30,¹²¹ que pasaron a formar parte de esta nueva publicación. En 2015 se editó *Pensar la democracia, treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas*.

La primera diferencia, y rasgo distintivo en relación con las publicaciones anteriores, fue que los ejercicios fueron escritos en su totalidad por estudiantes de escuelas secundarias e institutos de formación docente, es decir por las nuevas generaciones. Además de estas voces se incluyeron palabras preliminares de autoridades y una introducción, que responde a una voz estatal y adulta, que no pretendió hacer grandes enunciados, pero sí celebrar nuevamente la democracia y, en esta oportunidad, el lugar de escritura y participación de las nuevas generaciones. Asimismo, a modo de epílogo se incluyó un apartado que recupera el encuentro nacional en la que estos/as jóvenes se habían reunido a compartir experiencias. En esta oportunidad, como había sido en *Treinta ejercicios de memoria* era el Estado otra vez otorgando la palabra, habilitando nuevas voces, de jóvenes estudiantes de todo el país.

El arte de tapa y el diseño estuvieron en línea con *Pensar la democracia*, se modificó el color y la textura de fondo y se mantuvo la idea del juego de dominó, pero en las piezas se incluyeron siluetas de las provincias argentinas.

¹²¹ En la selección se tuvo en cuenta algunos criterios básicos generales de originalidad, escritura o uso del formato (algunos de los trabajos fueron audiovisuales) y el libro se distribuyó acompañado de un CD. Pero también se tuvo en cuenta que en el libro hubiera ejercicios de escuelas o institutos de formación docente de todas las regiones. El número de trabajos se acerca a la cantidad de participantes del dispositivo de formación docente que acompañó la propuesta, pero evidencia tal vez, una insuficiencia en relación a una política que no llegó (en este caso) a la totalidad de las instituciones.



Si bien no se abandonó el trabajo cuidado de las imágenes, puede verse que estas tienen menos presencia o centralidad que en las publicaciones anteriores, lo que probablemente responda a cuestiones técnicas y de producción. Cada uno de los ejercicios tiene una sola imagen a media página. Por ejemplo, el ejercicio 4 realizado por estudiantes de la Provincia de Buenos Aires, pone en diálogo la Masacre de Ingeniero Budge (1987) con el día de la no violencia institucional (2012) (ME, 2015, p. 33).



La Masacre de Ingeniero Budge (1987)
Día de la no violencia institucional (2012)

.04

UNA ESQUINA DONDE VIVE LA MEMORIA

Escuela de Educación Secundaria N° 49
Autoras: Dariana Cáceres y Brenda Bolón Pintos
Tutora: Patricia Mercedes Piazzi
Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires

El 8 de mayo de 1987, tres jóvenes fueron acorralados en una esquina de Ingeniero Budge, Partido de Lomas de Zamora. Los asesinos fueron tres policías. Este suceso fue conocido como el primer caso de "gallito fácil". Fue llamado así por uno de los abogados de la causa, el Dr. León Zimmerman, quien aludió a una expresión que había sido utilizada por Rodolfo Walsh, periodista desaparecido, quien hablaba del "gallito alegre". Esta

expresión se popularizó con el paso de los años al momento de identificar un asesinato cometido por el personal de las fuerzas de seguridad. El caso, lamentablemente, inauguró una etapa, ya que fue el primero cometido en los inicios de la recientemente recuperada democracia. Por primera vez, un barrio se movilizó y tomó la decisión de reclamar justicia.

El 8 de mayo en horas de la tarde, tres suboficiales de la policía acorralaron a balazos a tres amigos que conversaban y tomaban una cerveza en la esquina de Guarnini y Figueredo, a tres cuadras de Camino Negro y a otras tres del Riachuelo, en la zona periférica de Lomas de Zamora. Agustín Olivera tenía 26 años, le



33

Esta publicación se destaca y se presenta como un material educativo inédito: tanto por lo novedoso en la toma de la palabra de las nuevas generaciones, como por el movimiento de construcción de un mapa federal de la memoria de la experiencia democrática. Puede leerse en la introducción del libro:

Las producciones reunidas en *Pensar la democracia, treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas* permiten que las escuelas hablen desde sus contextos reales, concretos, como espacios donde se toma la palabra. Y hablan de una escuela que no se piensa solamente desde el lugar de la respuesta, sino también, y fundamentalmente, desde el lugar de las preguntas. Las preguntas por la conflictividad social, las memorias de lucha comunitaria, las expectativas de una nueva época. En estos ejercicios no hay respuestas concluyentes, pero se avizora una perspectiva generacional que, en diálogo con las generaciones precedentes, apuesta por la profundización de los derechos sociales, políticos y económicos; apuesta por una nación a la vez intercultural, igualitaria, con amplios márgenes de autonomía y confraternidad sudamericana. (ME, 2015, p. 17)

Se trata de una publicación diferente, que recupera el trabajo previo en el que en *Pensar la democracia: treinta ejercicios para trabajar en el aula*, invita decididamente a los y las jóvenes estudiantes de las nuevas generaciones, a producir sus propias narraciones sobre la democracia. Dice Michele Petit en su libro *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* (2016) que

para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario. Sin relatos (...) el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior. (Petit, 2016, p. 23)

En este sentido, parte de la riqueza de este libro se encuentra en la posibilidad que encontraron los/as jóvenes de construir relatos que representan el mundo que habitan y en el que se inscriben tomando la palabra y otorgándole un valor (aún con todas las deudas pendientes) a la democracia y a la misma escuela de la que son y se sienten parte.

Otro asunto en el que vale la pena detenerse es la pregunta por los/las destinatarios/as: ¿realmente fue concebido como un material educativo en el sentido que tuvieron los anteriores?¹²² O podría decirse que se trató de la memoria de una experiencia, como había sido el libro *Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro* en el que se había desarrollado una primera experiencia de incluir trabajos de estudiantes y docentes de institutos de formación docente.¹²³ Reflexiona nuevamente Mónica Katz:

Del libro *Pensar la democracia, treinta ejercicios producidos en las aulas argentina*, rescató

¹²² Cabe señalar que es un material que se terminó de elaborar en julio de 2015 y que se imprimió una cantidad notablemente menor que en los libros anteriores, solo 5000. El libro *Treinta ejercicios de memoria* tuvo una tirada de 30.000 ejemplares; *Pensar la dictadura* tuvo tres ediciones de 35.000 ejemplares; *Pensar la democracia* dos ediciones: una de 2000 y otra de 35.000. Todos los materiales educativos tuvieron una circulación digital probablemente más importante que la que tuvieron las versiones en papel. Sin embargo, es un dato a destacar la baja tirada de *Pensar la democracia, treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas* para el análisis de cómo y para quiénes fueron pensados estos materiales.

¹²³ La convocatoria también tuvo algunos efectos inesperados en provincia que decidieron hacer sus propias convocatorias e incluso premiaciones, como por ejemplo el caso de San Juan.

el ejercicio que mandaron desde Neuquén donde se trabaja el tema del asesinato de Teresa Rodríguez y Carlos Fuentealba. Fue escrito por estudiantes y docentes de una unidad carcelaria de la ciudad de Cutral C6, lo cual es muy loable y fue sumamente emocionante para ellxs ver incluido su trabajo en el libro. Sin embargo, presiento que para abordar el tema de la democracia en las escuelas no es un libro que esté tan presente a diferencia como -siempre lo digo- de los libros *Pensar la dictadura* y *Pensar Malvinas* e inclusive *Holocausto y otros genocidios*, ya que estos son libros a los cuales los docentes recurren para estudiar los temas, para consultar material, para conocer recursos, etc. Como ya lo expresé creo que la estructura que tienen los tres libros *Pensar la dictadura*, *Pensar Malvinas* y *Holocausto y otros genocidios* con sistematización, información de contenido, fuentes y propuestas para trabajar en el aula, los hacen muy adecuados y por demás pertinentes para las instituciones educativas. (Entrevista a Mónica Katz, 12/08/2020)

En este sentido, si con *Pensar la democracia* la propuesta se alejó de un formato escolar más tradicional, entre otras cuestiones por su organización abierta y la imposibilidad de asociarlo directamente con algunas disciplinas escolares; este libro, que incluye directamente la participación de las y los jóvenes, es aún más disruptivo.

A partir de su lectura, es posible problematizar algunas cuestiones vinculadas a la transmisión intergeneracional, como por ejemplo la distancia temporal con algunos de los acontecimientos sobre los que escribieron los/as estudiantes. Además, las producciones realizadas optaron por la utilización de otros lenguajes que tenían presencia en las escuelas y en las nuevas generaciones. Estos/as jóvenes eligieron trascender el formato escrito y el libro se produjo con un CD que acompaña y contiene los vídeos producidos por ellos/as. Así, es posible afirmar que la idea de libro de texto entra en tensión cuando se consideran los recursos con los que piensan y producen los/as estudiantes.

Por otra parte, si bien la estructura de los ejercicios de este libro es la misma que la de la publicación que la antecedió, los acontecimientos seleccionados y las perspectivas propuestas resultaron notoriamente distintas. Tenía un entramado federal que se buscó en el origen del proceso, pero que era imposible hacer desde nuestras subjetividades metropolitanas. La convocatoria mostró otros significantes. Un elemento que llama la atención es que la mayoría de los hechos elegidos habían pasado inadvertidos para gran parte de la sociedad. Algunos de ellos eran desconocidos inicialmente, hasta por los/as propios/as estudiantes, quienes hallaron el objeto a partir de la búsqueda que planteaba la convocatoria. Por ejemplo, la historia de una toma de tierras en un barrio del sur del conurbano bonaerense, que despertó el interés de los/as jóvenes estudiantes a partir de un comentario estigmatizante y discriminador que había surgido en un aula, hacia quienes vivían en el barrio fundado a partir de esa toma de tierras. Otro rasgo llamativo fue la gran cantidad de trabajos que recuperaron episodios ocurridos en el ámbito educativo, es decir, en las propias instituciones, desde la inauguración de un mural

hasta una iniciativa política articulada desde la institución o la inauguración misma de la escuela.

También aparecieron algunas “licencias” en relación con las fechas de los acontecimientos evocados. Por ejemplo, los dos primeros del libro se sitúan en La Masacre de Trelew (1972), para relacionarlo con Los juicios por la Masacre de Trelew (2012) y otro ejercicio eligió como acontecimiento el ex centro clandestino de detención de La Escuelita de Famaillá (1975), en diálogo con la Inauguración de la Escuela Primaria Diego de Rojas (2013). El ejercicio 28 vincula el Aniversario de la muerte del Padre Múgica (2014-1974) y los saqueos en Fuerte Apache (2001). No es casual que se trate de tres acontecimientos vinculados al terrorismo de Estado y sus huellas en la democracia que ponen en evidencia que se trata de “pasados que no pasan” (Jelin, 2002). En esta misma línea, aparecieron monumentos dedicados a la memoria de los ex combatientes de Malvinas y su relación con la historia de los pueblos originarios, el “sanjuaninazo”, las marchas del silencio en Catamarca, el fin del servicio militar obligatorio y la discusión de proyectos de ley que buscan reinstaurarlo, entre otros, resultaron seleccionados por los/as jóvenes estudiantes para pensar la experiencia democrática argentina.

Este mosaico de acontecimientos (algunos trágicos, otros para celebrar) hizo posible un libro plural, hecho con gran participación y compromiso estudiantil. Y permitió, según la valoración de quienes integramos el equipo Educación y Memoria, un “salto cualitativo” en el modo en que esta política busca incidir en la democratización educativa, ya que por primera vez en el recorrido de las publicaciones del Programa las voces de estudiantes de todo el país resultaban ser protagonistas de un libro editado por el Ministerio de Educación. (Adamoli, Farias y Flachslan, 2016, p. 237)

Las voces de los/as jóvenes estudiantes pusieron en evidencia que las nuevas generaciones asumen el protagonismo para pensar y recrear el pasado desde sus propios presentes y que como señala Raggio (2014) “no son sujetos pasivos destinados solo a recibir legados, sino que son actores claves en el proceso de elaboración de las experiencias de las generaciones anteriores, y que son capaces de producir nuevas configuraciones sobre el pasado hasta ahora no formuladas” (Raggio, 2014, p. 100).

4.5 Algunos datos para pensar los diálogos de la transmisión

En el capítulo tres, se ha mencionado una investigación realizada en el año 2015 entre el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación y la Facultad de Ciencias

Sociales¹²⁴ que muestra que la escuela se ha transformado en la principal transmisora del pasado reciente a los/as jóvenes, dado que el 60% de los/as jóvenes afirmaron haber conocido la experiencia de la dictadura en la escuela, y a su vez, el 70% de estos/as jóvenes respondieron que la escuela es el lugar donde con más frecuencia escucharon hablar del tema (ME y FSC, 2015). Es importante detenerse en algunos datos de este relevamiento para ponerlos en diálogo con el objeto de análisis de esta tesis y dejar planteados algunos interrogantes.

En primer lugar, como ya ha sido abordado en los capítulos dos y tres, las políticas educativas de memoria -y en particular la publicación del libro *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*- hicieron foco en transmitir los procesos históricos a partir de algunas preguntas claves: ¿qué fue el terrorismo de Estado?, ¿cuáles fueron sus mecanismos represivos?, ¿qué plan económico implementó la dictadura?, ¿qué rol cumplió la sociedad civil?, ¿cómo se construyeron las políticas de memoria en democracia? El relevamiento exhibió algunas de las explicaciones que las nuevas generaciones consideraban más adecuadas para describir lo que ocurrió durante la dictadura. Los y las entrevistados/as recibieron para este estudio diferentes relatos, y se les solicitó que seleccionaran el que consideraban más adecuado: el 6,3% eligió la opción que decía que en la Argentina hubo una guerra; mientras que el 20% seleccionó como respuesta la teoría de los dos demonios; el 50% eligió la explicación que define a la última dictadura como terrorismo de Estado (ME y FSC, 2015). En este sentido es posible afirmar que el relevamiento exhibió un avance importante en relación con la incorporación de determinadas narrativas para comprender el pasado reciente y lo propuesto desde las políticas públicas de educación y memoria y sus publicaciones.

Otro de los datos relevantes obtenidos en esta investigación fue el conocimiento de quiénes eran las personas desaparecidas durante la dictadura. Casi el 90% de los/as jóvenes estudiantes entrevistados/as afirmó que escuchó hablar sobre los y las desaparecidos/as. Una de las novedades de esta investigación es el modo en el que las nuevas generaciones se pronunciaron sobre los/as desaparecidos/as. Sólo el 15% de los/as encuestados/as los/as definió como “personas que no tenían nada que ver” mientras que el 70% reconoce que tuvieron cierta participación política. Aunque no mencionaron identidades políticas precisas y definieron a los y las desaparecidos/as desde categorías propias del presente, como por

¹²⁴ Relevamiento Nacional “Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente” (ME y FSC, 2015). El mismo fue publicado en una versión preliminar que se encuentra disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005582.pdf>

ejemplo: “luchaban por los Derechos Humanos o por la diversidad”. De alguna manera, los/as estudiantes avanzaron en relación a aquellas primeras representaciones, características de los primeros años desde el retorno de la democracia, que los pensaban de forma despolitizada. (ME y FSC, 2015). A su vez, pudieron realizar una apropiación del pasado, en tiempo presente que incorporó las categorías de estas nuevas generaciones en esa interpretación del pasado.

Una de las falencias o temas a pensar desde la pedagogía de la memoria es el modo en que manejan la información histórica precisa como por ejemplo las fechas y los nombres propios. Los resultados en estos casos son llamativos, ya que son pocos los nombres que pudieron reconocer y salvo la fecha concreta del 24 de marzo de 1976, no hay años y días que se recuerden con esta contundencia. La pregunta entonces es: ¿necesitamos que conozcan fechas o que recuerden nombres, o es más importante que piensen, como veíamos con Schmucler, en las condiciones de posibilidad o que hayan comprendido la condición de militancia de la mayoría de las personas desaparecidas? Tal vez no se trate de una contradicción, sino de una articulación entre historia y memoria que podría abordarse en el territorio escolar, tal como lo muestra el libro *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*.

En relación con los responsables de la última dictadura aparece en el relevamiento mencionado, un dato concluyente: el 78,6% de los/as jóvenes mencionó la responsabilidad de los militares y de las fuerzas de seguridad (ME y FSC, 2015). Resulta interesante que solo un porcentaje minúsculo reconoce la responsabilidad de otros actores que también estuvieron involucrados en el terrorismo de Estado, como por ejemplo la responsabilidad civil, los grupos económicos, la cúpula eclesiástica, los medios de comunicación y las potencias extranjeras, todos juntos, son mencionados solamente por el 4,4% de los/as estudiantes (ME y FSC, 2015). Este punto es clave en relación con las publicaciones, porque la distancia entre sus páginas y lo que efectivamente ocurre en las representaciones de los/as jóvenes es muy importante. Ese es tal vez, uno de los desafíos más importantes: achicar la brecha entre los materiales educativos y las aulas.

En términos de las dimensiones de la pedagogía de la memoria cabe destacar que las representaciones que los y las estudiantes manifiestan sobre las personas desaparecidas resulta clave en varios sentidos. Por un lado, porque hay elementos que construyen sobre la pregunta ¿qué es aquello que se quiere exterminar? que en el caso argentino se vincula a la identidad política de los y las desaparecidos/as y por el otro porque muestra que realizan una apropiación del pasado, en tiempo presente que incorpora las categorías del presente de estas nuevas generaciones en esa interpretación del pasado. Además, está la tensión con el formato

escolar en relación al conocimiento de las fechas y los procesos, cuestiones que se presentan con otros temas de las Ciencias Sociales.

Por último, las cuatro publicaciones seleccionadas son muestra de un recorrido de una política educativa de memoria, que utilizó distintas estrategias pedagógicas para consolidar una política pública orientada a activar y acompañar en la escuela los procesos de construcción colectiva de las memorias sobre el pasado reciente argentino. De la apertura y el entusiasmo inicial que concentró *Treinta ejercicios de memoria*, que efectivamente tuvo la capacidad de generar las condiciones para que tenga lugar una “cita” intergeneracional, pasando por el libro *Pensar la dictadura*, que se propuso estabilizar conceptos sobre el terrorismo de Estado y ampliar los consensos sobre la Memoria, la Verdad y Justicia en las aulas, al *Pensar la democracia* que abrió el juego a pensar la experiencia democrática reciente, hasta este último escrito enteramente por los/as estudiantes, puede visualizarse y reconocerse un trayecto no lineal cuyo objetivo fue promover en la escuela el vínculo entre memoria y democracia y la idea de que la transmisión del pasado, desde el presente es siempre un proyecto de futuro, que la escuela, además de enseñar disciplinas, como la Historia o la Formación Ética y Ciudadana, es un lugar privilegiado para la transmisión de las memorias donde se construyen nuevos sentidos del pasado con matices locales e improntas generacionales.

A modo de conclusión

El proceso de cerrar una tesis tiene sus complejidades y muchas veces es un punto de llegada, pero también un punto de partida para abrir nuevos interrogantes y desafíos futuros. Así lo es este trabajo que se propuso mostrar las particularidades de la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través de las políticas públicas de educación y memoria y reflexionar sobre la pedagogía de la memoria, a partir de la selección de una serie de materiales educativos realizados por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación entre los años 2005 y 2015.

En estas páginas se pudo constatar la hipótesis inicial que sostenía que estos libros tienen la capacidad de materializar una experiencia educativa, que permite observar el desarrollo de las políticas de educación y memoria, inscriptas en el contexto de otras políticas estatales de construcción de memoria colectiva y de políticas educativas en Argentina durante el periodo seleccionado. Asimismo, se indagó sobre las preocupaciones pedagógicas, los desafíos y los debates que signaron tanto la creación del Programa Educación y Memoria, una agencia estatal dedicada a la transmisión de memorias, como los procesos de producción de las publicaciones, a través de las distintas entrevistas realizadas.

Ahora bien ¿qué características tiene esa materialidad? ¿Qué es aquello que condensan y logran capturar estas publicaciones? ¿Cómo se relacionan con las políticas públicas de memoria y las de educación, y qué vínculos fue posible construir entre estos materiales y la idea de pedagogía de la memoria? En principio, tanto la materialidad de las publicaciones seleccionadas, como las entrevistas realizadas, muestran la inscripción de estos cuatro libros en una trama de políticas de memoria educativa que hablan de una época particular y de un modo de construcción de las políticas públicas estatales de memoria y de educación. A su vez, la indagación en los procesos de producción de cada material permitió comprender que no se encontraban determinados, cerrados y dados desde un comienzo y que cada contexto, así como el propio devenir del Programa se fue transformando en los modos de tomar y dar la palabra, así como en la apertura a nuevos temas y problemas que le dieron especificidad a cada una de ellas.

En ese sentido, al observar cada material es posible concluir que, como todos los objetos culturales, hacen referencia al momento en el que fueron elaborados y, que a su vez, podrían ser de otra manera. Es decir que, como la memoria misma y como todos los procesos sociales, lejos de ser naturales cada una de estas publicaciones es producto de definiciones políticas pedagógicas que las llevaron a tomar estas formas. Como hemos mencionado, son

“soportes no neutros”, que ponen en juego aspectos éticos, políticos, pedagógicos y del orden de lo sensible frente a la transmisión del pasado reciente, asumiendo que ningún discurso es neutral y que la disputa por el sentido del pasado se encuentra presente en estas publicaciones. Además, poseen la condición de “la memoria y su transportabilidad en tiempo y espacio: al considerar las tradiciones como memorias cuyos horizontes temporales se extienden más allá del presente y trascienden a la memoria viva, por lo que necesitan emplazarse en objetos o lugares” (Mendlovic Pasol, 2014, p. 299). En este sentido, podrían ser considerados objetos de memoria en sí mismos, desde la perspectiva de la objetivación de la memoria en artefactos culturales como expresiones de memorias sociales, transmitidas por medio de representaciones y de narrativas cristalizadas en sus páginas.

Como ha sido mencionado, las políticas de memoria en Argentina han atravesado desde el retorno de la democracia en 1983 hasta el año 2015 un sinuoso camino que ha llevado a la construcción de un “piso” de Memoria, Verdad y Justicia que además es por Ley (Ley de Educación Nacional N° 26.206) un asunto de la escuela, de la educación y de las políticas de transmisión. Estas políticas pueden explicarse a través de la acción de agentes estatales y otros agentes sociales involucrados en la producción y circulación de la memoria colectiva de determinados acontecimientos. Así, las memorias son producto de la voluntad de los actores políticos y de sus encuadres institucionales, en la medida en que se trata de la acción de los agentes estatales, que hacen uso del marco institucional del Estado para dar sanción oficial a ciertas narrativas sobre el pasado (Jelin, 2002).

Por otra parte, así como en el campo de la producción y circulación de memorias se ha acuñado el término “emprendedores de la memoria” (Jelin, 2009; Pollack, 2006), Isabelino Siede utiliza la denominación “emprendedores curriculares” para nombrar a los

agentes sociales que, en función de compromisos institucionales o tomándose permisos en sus roles oficiales, han movilizado sus energías para volcar las prescripciones curriculares en una dirección específica. Hemos podido constatar que los emprendedores curriculares de los Derechos Humanos como contenido de enseñanza han circulado por las escuelas, los organismos públicos, las editoriales y las organizaciones de defensa de los Derechos Humanos. (Siede, 2013, p. 494)

Esta denominación propuesta por Siede señala que en ciertos momentos se produce un correlato entre la gestión de gobierno, programa oficial y textos de enseñanza y en otros es posible observar el lugar de relevancia de estos “emprendedores curriculares”. En relación con el período abordado por esta tesis, a diferencia de aquellos momentos en los que estos agentes sociales fueron a contrapelo de la voz oficial, los/las trabajadores/as estatales que construyeron estas políticas educativas asumieron una voz estatal para el despliegue de

políticas educativas de memoria que, en esta ocasión, fueron a la par de las definiciones de políticas de Estado en todos sus poderes, como ha sido señalado en los capítulos dos, tres y cuatro.

En estas páginas hemos recorrido las cuatro publicaciones seleccionadas para su análisis: *Treinta ejercicios de memoria* (2006); *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* (2010); *Pensar la democracia, treinta ejercicios para trabajar en el aula* (2013); *Pensar la democracia, treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas* (2015) elaboradas por el Programa Educación y Memoria. Nos hemos detenido en sus contextos de producción, en describir sus formas, contenidos y diálogos propuestos. Lejos de haber realizado una lectura lineal de los mismos, fueron (re) visitados de manera oblicua a través de estos aspectos, cruzando y reflexionando sobre las dimensiones de la pedagogía de la memoria: el dilema de la representación; las características de la transmisión intergeneracional; sus relaciones con el tiempo y el espacio de las nuevas generaciones y el problema de la inscripción de la memoria en el formato escolar.

De esta manera fue posible hacer foco en algunas claves de lectura que cruzaron los siguientes interrogantes: ¿quién/es enuncia/n en un material educativo producido por el Estado?, ¿en qué se basa la decisión para tomar o dar la palabra?, ¿en la normativa vigente, en las sentencias judiciales o en un conjunto de definiciones políticas? Además, se indagó en los contenidos: ¿qué abordan cada una de estas publicaciones? ¿Qué recortes y propuestas hacen? A su vez, más allá de los/as destinatarios/as descriptos/as en cada uno de los materiales se indagó sobre sus posibles diálogos: ¿a quién/es les hablan?, ¿a los/as docentes?, ¿a los/as estudiantes?, ¿a la sociedad?, ¿a todos/as ellos/as juntos/as? También, a lo largo de esta tesis se ha reparado en las formas: ¿cómo se les ha hablado?, ¿qué estrategias y qué representaciones y narrativas se han utilizado? Por último, la pregunta que subyace a la pedagogía de la memoria es: ¿por qué hablan, por qué enuncian, por qué toman la palabra? Es decir, por un lado, ¿por qué transmitir este pasado? y por el otro, ¿por qué hacerlo desde el Estado?, ¿por qué el Ministerio de Educación produjo sus propios materiales educativos?

Algunas de las respuestas se encuentran en estas páginas, otras preguntas pueden (re) pensarse y a su vez encontrar distintas resoluciones. Pero, tal vez, la respuesta a los últimos interrogantes es: porque la producción de materiales educativos por parte del Estado debe garantizar la distribución igualitaria de contenidos y porque fueron parte de una política educativa de memoria estatal y se construyeron a partir de un diálogo sostenido con estudiantes, docentes y especialistas para hacer de la memoria del terrorismo de Estado no

sólo un acontecimiento histórico a enseñar, sino un proceso de aprendizaje complejo capaz de interpelar la experiencia de los/as sujetos/as en sus propios presentes y proyectos de futuros.

Esta tesis se propuso también dar cuenta de cómo estos materiales educativos, permiten recuperar la experiencia del terrorismo de Estado y el pasado argentino reciente como un tema de enseñanza que es posible de ser transmitido, como un modo de incorporar a las nuevas generaciones a una trama colectiva de vida en común con la cual comparten una herencia que forma parte de su identidad, que los/as antecede y los/as sucederá.

Tal y como se ha visto en el recorrido que se realiza en el capítulo dos sobre las políticas de memoria y su correlato con las políticas de educación y aquello que ocurre en la escuela, es posible observar que la memoria está allí, tiene presencia en ese escenario particular que son las instituciones educativas, que -como ha sido señalado- se caracterizan por ciertas formas propias de lo escolar. El dilema que nos hemos planteado en términos de la pedagogía de la memoria es ¿cómo se relaciona la enseñanza de pasados complejos y dolorosos con esta gramática o forma de lo escolar?

Estos materiales educativos retoman y se inscriben en un formato escolar cumpliendo con el requisito de recuperar características propias del género de los textos escolares, pero sin desconocer las especificidades que propone la pedagogía de la memoria en su instalación de preguntas, su búsqueda problematizadora, su intención de abrir libres interpretaciones a las nuevas generaciones, de propiciar una “memoria ejemplar” (Todorov, 2000; Bárcena, 2011), una “memoria crítica” (Robin, 2012; Schmucler, 2019) que dé lugar a una interpretación significativa que, como ha sido mencionado, contribuya a un aprendizaje no memorístico, ni repetitivo o cristalizado, sino que interpela a sus destinatarios en tiempo presente, apelando así a una transmisión intergeneracional fructífera, a partir de la diferenciación entre “entender y recordar” (Sontag, 2003; Sarlo, 2005 y Dussel, 2007).

A modo de cierre quisiera dejar planteados algunos problemas de distinto orden para seguir pensando y construyendo pedagogía de la memoria y políticas públicas de memoria. En primer lugar, es importante volver sobre la idea de voluntad, como condición necesaria pero no suficiente para la transmisión de pasados dolorosos e incorporar, la idea de “transmitir con pasión”. En uno de los diálogos del libro *Elogio de la transmisión*, George Steiner y Cécile Ladjali (2005) se preguntan por la función del profesor, y Steiner responde

Una especie de mártir (...) Siempre digo a mis alumnos: las cosas que voy a tratar de presentarles son las que más me gustan (...) Si un estudiante percibe que uno está (...) poseído de alguna manera por aquello que enseña, es un primer paso. Quizá no esté de acuerdo; (...)

pero escuchará: se trata del milagroso instante en que comienza a establecerse el diálogo con una pasión. (Steiner y Ladjali, 2005, p. 115)

Tal como fue mencionado en el capítulo dos, en los diferentes momentos de ingreso de estos temas en la escuela desde el retorno de la democracia hasta el período abordado (2015), la voluntad de los y las docentes para la transmisión de la memoria ha tenido un lugar destacado. Esta voluntad se encuentra asociada con la pasión a la que se refiere Steiner, como un acto que propicia el diálogo intergeneracional y la posibilidad de la transmisión, para pensar el caso argentino podríamos decir que se trata de una tarea militante o de docentes especialmente comprometidos con las demandas del campo de la memoria y los Derechos Humanos. Ahora bien, ¿qué ocurre cuando el contenido de la memoria es norma y hay políticas de Estado que la prescriben? ¿Esta pasión se transmite? ¿Es posible que todos/as los/as docentes la tengan cuando se trata de enseñar/transmitir estos temas? La respuesta es no. Del mismo modo que ocurre con otros contenidos escolares, nada garantiza el interés y mucho menos la pasión y el compromiso por enseñarlos/transmitirlos, así como por aprenderlos. No obstante, es posible afirmar que a partir del año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional que determinó la obligatoriedad de la transmisión de este pasado en las escuelas, existe sí una responsabilidad sobre esa transmisión que debería ser ineludible en las aulas y que efectivamente, tal y como se ha mencionado con los datos de la investigación realizada en el año 2015 entre el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación y la Facultad de Ciencias Sociales, la escuela es la principal transmisora del pasado reciente a los/as jóvenes (ME y FSC, 2015).

Considero que se trata de una tensión interesante para seguir reflexionando sobre las políticas educativas de memoria y las prácticas docentes concretas en relación con el abordaje de los temas de memoria en las aulas. En este sentido, el impacto que tuvieron estas políticas y, en algunos casos, estos materiales pueden advertirse en los estudios recientes sobre el abordaje del pasado reciente en las aulas (De Amézola, 2006; González, 2012; Haedo, 2014; Legarralde, 2017; Pappier, 2016; Garriga, Pappier, 2018; Billán 2018). Estos trabajos muestran de qué modo las prácticas docentes se asentaron en disposiciones vigentes a la vez que dan cuenta del grado de autonomía relativa de la práctica docente y, en algunos casos, los márgenes de acción, demandas y reapropiación de sentidos por parte de los/as estudiantes. Pero sin dudas, un interrogante a futuro constituye el estudio del uso concreto de estos materiales en las aulas.

Por último, esta tesis me permitió volver a mirar con distancia las políticas de educación en torno a la memoria, comprendiendo que se trató de una tarea que demandó un trabajo colectivo que se inscribió en una trama más amplia de políticas públicas de memoria y Derechos Humanos, que no sólo atravesó la educación, sino también la Justicia, la reparación, la investigación y la cultura, entre otras dimensiones. Se sitúa en un tiempo político preciso, no casual, en donde la memoria colectiva, tanto de la última dictadura, como de la democracia, fue repensada desde una mirada y decisión de gobierno. Que a su vez requirió el diseño de propuestas políticas pedagógicas, la construcción de consensos y el trabajo con diversos actores sociales que con participación federal constituyeron el sostén de una política. En esta tesis se describió la trama de esta política. En particular, se indagó y exhibió la política de publicaciones del Programa Educación y Memoria y en cuatro de los materiales educativos elaborados. Una pregunta que atravesó el proceso de investigación y de revisar los materiales con cierta distancia temporal es si en el presente deberían ser modificados o incluidas otras dimensiones. Es una pregunta que emerge a la luz de las conexiones que actualmente se están estableciendo, por ejemplo a partir de la mirada de género, un elemento que no fue tenido particularmente en cuenta en el desarrollo de las publicaciones. Es decir, ¿con qué otros debates y problemáticas se podrían conectar? El pasado es siempre abierto, en disputa, y el abordaje de la dictadura, como el del Holocausto o el de Malvinas, puede hacerse en función de las agendas presentes de ampliación de derechos y de construcción de nuevas ciudadanías. Quizás el elemento que permanece es la convicción de que hay algo del pasado más doloroso que merece ser recordado en la escuela, no sólo como un “deber de memoria” sino como la posibilidad de un tesoro legado a las nuevas generaciones para la construcción colectiva de las memorias que pueda profundizar y enriquecer la vida democrática con sus nuevas lecturas.

Bibliografía

Adamoli, M. C., Buis, E., Luterstein N., Roisenstraj A. (2014). “L'Argentine face à son passé violent: justice pénale, politiques de la mémoire et défis éducatifs”. En SAADA, J. & AÏT SAADI (eds.) *Enseigner le passé violent. Conflit, après-conflit, et justice à l'école*, Artois. 71-92. Francia. París. Presses de l'Université d'Artois.

Adamoli, M. C., Flachslan, C. (2010). “Efemérides en el Bicentenario de la patria: las marcas del pasado reciente y los desafíos educativos”. En *Novedades Educativas* N° 235. 54 a 57. Buenos Aires. Argentina.

Adamoli, M. C., Kahan, E. (2017). “El abordaje del Holocausto desde la trama educativa: consideraciones sobre la construcción de una política de educación y memoria”. En *Memoria Académica. Aletheia*. Volumen 7 número 14. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7892/pr.7892.pdf

Adamoli, M.C., Flachslan, C., Farias, M. (2016). *Educación y memoria. La historia de una política pública. Historia de la Educación*. Anuario. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/8386>

Adamoli, M.C., Laguzzi, G., (2007). Reseña del libro *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto de Didi Huberman*, en Revista de Estudio sobre Genocidio, Vol. 1, No1, Buenos Aires.

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid. España. Morata.

Ajagan L., Lester I., Muñoz C., Labraña I. (2018). “Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultura”. En *Revista Brasileira de Educação versão impresa* . Volumen 23. Rio de Janeiro. Brasil. Disponible en <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230070>

Aleu, m. (2017), *Los vínculos de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes*. Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación. En: http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4367/uba_ffyl_t_2017_se_aleu.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aleu, M.(2009) “La transmisión. El valor político del verbo “dar” en educación”. En: *Revista Espacios. Facultad de Filosofía y Letras*. UBA. Nro.40. Pag. 75-81. Julio de 2009. ISSN 0326-7946.

Amézola, G. (2006). “Cambiar la historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde “la transformación educativa”. En Carolina Kaufmann (Comp.) *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires. Argentina. Fahren House.

Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Ediciones Paidós, Barcelona, España.

Arendt, H. (1996). *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios sobre la Reflexión Política*. Ediciones Península. Barcelona, España.

Arfuch, L. (2013). *Memoria y Autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Baer, A. (2006). *Holocausto, recuerdo y representación*. Buenos Aires. Argentina. Lozada.

Baer, A. (2010). “La memoria social. Breve guía para perplejos”. En *Memoria-política - justicia*. Sucansas, A. y Zamora, J. Madrid, España, Trotta.

Bárcena, F. (2011). “Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión”. En *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*. 109-118. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3797196.pdf>

Bárcena, F. y Mélich, JC. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.

Basile, T. (2019). *Infancias. La narrativa argentina de HIJOS*. Buenos Aires. Argentina. Edivim.

Bauman, Z. (1998). *Holocausto y modernidad*. Buenos Aires. Argentina. Sequitur.

Benjamin, W. (2005). *Libro de los Pasajes*. Edición Rolf Tiedemann. Madrid, España. Akal. (Escritos incompletos, producidos entre 1927 y 1940, editados póstumamente)

Berger, J. (1998), *Mirar*, Buenos Aires, Argentina. Ediciones de la Flor.

Billán, Y. A. (2018). *Cómo enseñar la historia reciente argentina: Lectura, traducción y producción en una escuela del ex partido de General Sarmiento*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Posadas: Universidad Nacional de Misiones; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. (Entre los libros de la buena memoria; 12). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/1>

Birgin, A., Trímboli, J. (2007). “Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino”. En *Propuesta Educativa*. Número 28. Año 14. Noviembre. Volumen 2. 38 a 49. Buenos Aires. Argentina. FLACSO.

Born D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009*. Buenos Aires, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO).

Born, D., Morgavi M., Von Tschirnhaus, H. (2010). “De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. Los textos escolares de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires (1980 -2010)”. En Crenzel (coord.) *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983 -2010)*. Buenos Aires. Argentina. Biblos.

Bourdieu, P. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (3ª ed.). México. Fontamara.

Bourdieu, P., Wacquant L. (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México. México. Grijalbo.

Calveiro, P. (2002). *Desapariciones. Memoria y desmemoria de los campos de concentración argentinos*. México. México. Taurus.

Calveiro, P. (2004). “Puentes de la memoria”. En *Revista Lucha Armada en Argentina*. N° 1. Diciembre. CPM.

Calveiro, P. (2005). *Política y/o violencia*. Buenos Aires. Argentina. Norma.

Capra, M., Fessia, E., y Minatti, A. (2013). Los Espacios para la Memoria como espacios educativos: construyendo una pedagogía de la memoria. IV Jornadas Espacios, lugares y marcas territoriales de la violencia política y la represión estatal. Construcciones, usos y

apropiaciones de los espacios de memoria sobre el terrorismo de Estado, 1-10. En <https://apm.gov.ar/periplosdememorias/2-3-A-5.html>

Carbone, G. (2003). *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Carnovale, V. y Larramendy, A (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En Siede, I (coord) *Ciencias Sociales en la Escuela*, Buenos Aires: Aique.

Carretero M., Rosa A., González, M. F. (comps.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires. Argentina. Paidós.

Cea, K., Retamal, R. (Editores) (2012). *Pedagogía de la Memoria. Historia, memoria y Derechos Humanos en el Cono Sur*. Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. Santiago de Chile. Chile. Mutante Editores.

Cerruti, G. (2001). “La historia de la memoria: entre la fetichización y el duelo”. En *Revista Puentes*. Centro de Estudios por la Memoria, año 1, no.3, mar.2001. p.14-25

Cerruti, P. (2012). “La "ontología histórica" de Michel Foucault. Apuntes de método para el análisis crítico socio-cultural”. En *Sociedade e Cultura*. Volumen 15. Número 2. Julio-diciembre. Brasil. Universidade Federal de Goiás Goiania.

Choppin, A. (2001). “Pasado y presente de los manuales escolares”. Traducido por Miriam Soto Lucas. En *Revista Educación y Pedagogía*. Volumen XIII, No. 29-30, (enero-septiembre). 209-229. Medellín. Colombia. Facultad de Educación.

Coria, J. (2018). “Concepciones acerca de lo social en los textos escolares de historia”. En Kaufmann, (Dir.). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Salamanca. España. Fahren House.

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

Cueto Rúa, S. (2016). “Ampliar el círculo de los que recuerdan. La inscripción de la Comisión Provincial por la Memoria en el campo de los Derechos Humanos y la memoria (1999-2009)”. Tesis de posgrado. En *Memoria Académica*. Universidad Nacional de La

Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1313/te.1313.pdf>

Cueto Rúa, S. (2018). “Apuntes para pensar el campo de los Derechos Humanos y la memoria”. En Kahan, Cueto Rúa; Rodríguez (coor.) *Memoria y violencia en el siglo XX: Horizontes de un proyecto de investigación*. La Plata. Argentina. UNLP-FaHCE.

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). En *Aletheia*, 7 (14) en *Memoria Académica*.

Da Silva Catela, L. (2017). “De memorias largas y cortas: poder local y violencia en el noroeste argentino. Intersecciones”. En *Revista Estudios interdisciplinarios*. Volumen 19. Número 2. Disponible en <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/32019>

Da Silva Catela, L. (2014). Lo que merece ser recordado. Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. En *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, N°2, Octubre 2014.

De Amézola, G. (2006). *Cambiar la Historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la transformación educativa*. En Kaufmann, C. (Dir): *Dictadura y Educación* (tomo 3). Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Amézola, G (2003). La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, núm. 8 pp. 7-30, 135

Decreto N° 314 (1998), en Boletín Oficial N 28.865 del 26 de marzo de 1998. En <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-314-1998-49976/texto>

Derrida, J., Roudinesco E. (2003). *Y mañana, qué....* Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Díaz Bravo (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. En *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.

Didi Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.

Didi Huberman, G. (2008), La emoción no dice “yo”. Diez fragmentos sobre la libertad estética. En Jaar, A. *La política de las imágenes*. Santiago de Chile. Ediciones metales pesados.

Dussel, I. (2001). “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”. En Guelerman (comp). *Memorias en Presente. Identidad y transmisión en Argentina posgenocidio*. Buenos Aires. Argentina. Norma.

Dussel, I. (2007). “A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela”. En Ríos (comp.) *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*. Santa Fe. Argentina. AMSAFE. Disponible en https://cedoc.infed.edu.ar/upload/NOVELES_Articulo2032020Dussel1.pdf

Dussel, I. Finocchio, S. y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca más*. Buenos Aires. Argentina. Eudeba.

Dussel, I., Gutierrez, D. (Comp) (2006). *Educación la Mirada, Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Argentina. FLACSO, OSDE. Manantial.

Dussel, I., (2006), Amor y pedagogía: Sobre las dificultades de un vínculo, en: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.), *Figuras del amor*, Buenos Aires, Ediciones del Estante.

Dussel, I., Southwell, M. (2008). “Pedagogía. El Currículum”. En *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo*. Programa de capacitación multimedia Explora. Dirección Nacional de Gestión Curricular. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf

Farías, M., Flachslan, C., Rosenberg, V. (2012). “Las Malvinas en la escuela: enseñar la patria”. En *Revista Ciencias Sociales*. Número 80. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires. Argentina.

Feierstein, D. *Memorias y representaciones* (2012): sobre la elaboración del genocidio. - 1a ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Feldman, D. (2004). "Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar". En *Educação & Sociedade*. Volumen 25, Número 86. 75-101. Abril.

Ferro, M. (1990). *Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Finocchio, S. (2009). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. En: Pagés, J. y González, P. (comps.) *Història, Memòria i Ensenyament de la Història. Perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB.

Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. y Levin, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós

Finocchio, S. (2013). *El papel de la educación en la invención de lo social* (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina). *Revista de Indias*, LXXIII(257), 219
file:///C:/Users/user/Downloads/923-1416-1-PB.pdf

Finocchio, S. (2011). La nueva trinidad pedagógica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En 7º Congreso Internacional de Educación Santillana, Fundación Santillana, Asunción del Paraguay.

Flier, P. (comp.) (2014) *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico metodológicas para los abordajes en Historia Reciente*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. Colección Estudios/Investigaciones 52, Buenos Aires, Argentina.

Foucault, M. (1989) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.

Franco, M. y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. y Levin, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós

Franco M. y Lvovich, D. (2017). Historia reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, núm. 47.

Garriga, M.C y Pappier, V. (2018), *Enseñanza del pasado reciente. Experiencias pedagógicas en la Escuela Graduada "Joaquín V. González"*, Libros de Cátedra. Editorial de la Universidad de La Plata. Buenos Aires.

Gatti, G. (2011). *Identidades desaparecidas. Peleas por el sentido en los mundos de la desaparición forzada*. Buenos Aires. Argentina. Prometeo.

Gatti, G. (2004): *La teoría sociológica visita el vacío social*. <http://www.uv.es/~viherma/documents/gatti5.pdf>.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España. Paidós Ibérica.

González, P. (2012). "Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial". En Quinto Sol *Revista de Historia, Instituto de Estudios Socio-Históricos*. Volumen 16. Número 2. La Pampa. Argentina. Facultad de Ciencia Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

González, P. (2014). *Educación y Memoria en Argentina*. Lima. Perú. CLACSO. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328053948/pdf_1427.pdf

González, P. (2014). *Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas*. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-51372014000200010

Gómez, C. (2019): *La memoria colectiva y el pasado reciente en el proyecto educativo del Parque de la Memoria. Estudio a partir de dos experiencias con escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO).

Guitelman, P. (2006). *La infancia en dictadura: modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken*. Buenos Aires, Prometeo.

Guelerman, S. (comp.) (2001). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires. Argentina. Norma.

Haedo, T. (2014) *¿El pasado ya pasó? Transmisión y construcción de la memoria colectiva acerca del pasado reciente en dos escuelas secundarias*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO-Argentina.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Madrid. España. Anthropos.

Halbwachs, Maurice (2008) *Una visión clásica y actual de la ideación conceptual de la sociología. El proyecto de una memoria colectiva y su radicación en el espacio*. Revista Anthropos, 218 (2008), pp. 3-15

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones la Flor.

Hobsbawn, E. (1995). *Historia del siglo XX, 1914-1991*, Barcelona. España. Crítica.

Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México. México. Fondo de Cultura Económica.

Jablonka, I. (2012). “Nueva memoria para una nueva historia”. En Jablonka, I y Wiewiorka, A. *Nuevas perspectivas sobre la Shoah. Colección Derechos Humanos*. Buenos Aires. Argentina. Universidad de Quilmes.

Jelin, E. (2000). “Memorias en conflicto”. En *Revista Puentes*. Año 1. N°1. agosto. CPM.

Jelin E. (2001). *Exclusión, memorias y luchas*. Buenos Aires. Argentina. CLACSO Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100912040237/7jelin.pdf>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI.

Jelin, E. (comp.) (2002). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid. España. Siglo XXI.

Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI.

Jelín, E., Lorenz, F. (comps.) (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI.

Kahan, E. y Flier, P. (2018), “Los estudios de memoria y la historia reciente: construcción de un campo, consolidación de una agenda y nuevos desafíos” en Aguila, Gabriela et al., *La historia reciente en Argentina. Balance de una historiografía pionera en América Latina*. Buenos Aires, Imago Mundi., Buenos Aires, Imago Mundi.

Kaufmann, C. (2008). *El fuego, el agua y la Historia. La Dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires. Argentina. Libros del Zorzal.

Kaufmann, C. (dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila Editorial.

Kesidou, S., Roseman, J. E. (2002). "How Well Do Middle School Science Programs Measure Up? Findings from Project 2061's Curriculum Review. Journal of research". En *Science teaching*. Volumen 39. Número 6. 522-549.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge.

Legarralde, M. (2020). Combates por la memoria en la escuela. Transmisión de las memorias sobre la dictadura militar en las escuelas secundarias. Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.

Legarralde, M. (2018). "Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)". Tesis de posgrado. En *Memoria Académica*. La Plata. Argentina. UNLP-FaHCE. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1547/te.1547.pdf>

Legarralde, M.; Brugaletta, F. (2017). "Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina". En *Memoria Académica. Aletheia*. Volumen 7. Número 14. UNLP-FaHCE. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7891/pr.7891.pdf

Levín, F. (2007), "El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria". En Schujman, Siede I. (coord.) *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política, Buenos Aires*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Aique.

Lorenz, F. (2004). "La memoria de los historiadores". En *Revista Lucha Armada en Argentina*, Número 1. Diciembre. Buenos Aires. Argentina. Lucha armada / Ejercitar la memoria.

Lorenz, F. (2004). "‘Tomála vos, dámela a mi’. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas". En Jelin, Lorenz (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid. España. Siglo XXI Editores España.

Lorenz, F. (2007). *Combates por la memoria. Huellas de la dictadura en la historia*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Lorenz, F. (2013). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, Rosa, Fernández González (Comp) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lvovich, D. (2007). Historia reciente de pasados traumáticos. En Franco, M. y Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós

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.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Massone, Marisa y Andrade, Gisela (2016) *La inmigración a la Argentina en los nuevos digitales* <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClvoyAsociados/article/view/5703/9872>

ME (2007). *Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001374.pdf>

ME (2010) *Holocausto: Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. 1a ed. - Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005100.pdf>

ME (2010). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. 1º edición. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/wp-content/uploads/2011/01/pensar_la_dictadura.pdf

ME (2013). *Pensar la democracia. Treinta ejercicios para trabajar en las aulas*. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006530.pdf>

ME (2015). *Relevamiento nacional Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente*. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005582.pdf>

ME. (2015). *Pensar la democracia. Treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas*. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005383.pdf>

MECYT (2007). *Entre el pasado y el futuro, hacia un mapa nacional de la memoria*. Contar pedagogías. Experiencias de política pública. Gestión 2003 -2007. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

MECYT (2006). *Treinta ejercicios de memoria*. Buenos Aires. Argentina. EUDEBA.

MECYT (2007). *Seminario 2006, Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Buenos Aires. Argentina. EUDEBA.

Mendlovic Pasol, B. “¿Hacia una “nueva época” en los estudios de memoria social?”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, Año LIX, núm. 221. mayo-agosto de 2014. pp. 291-316

Minatti, A. (2013). Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes. En: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5879>.

Monsalve Rocha, V. (2012). *Recordar para Enseñar los Derechos Humanos. Discursos docentes en torno a la enseñanza de las Memorias y la Historia reciente en las aulas de sexto año básico*. Chile. Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. Mutante Editores.

Noé, L. (2006). “Por algo será, por algo fue”. En *Revista Ñ*. 18 de marzo.

Nora, P. (1984). “Entre Memoria e Historia. La problemática de los lugares”. En Nora (Dir.) *Les Lieux de Mémoire*. París. Francia. Gallimard.

Oberti, A., Pittaluga, R. (2006). *Memorias en montaje. Escrituras de la militancia y pensamiento sobre la historia*. Buenos Aires. Argentina. El cielo por asalto.

Pagès, J., González, M. (comps.) (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona. España. Servei Publicacions UAB.

Pappier, V. (2016). La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Historia y Memoria. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1389/te.1389.pdf>

Peled Elhanan, N. (2016), *Palestina en los textos escolares de Israel: ideología y propaganda en la educación*. Buenos Aires. Argentina. Canaaán editorial.

Petit, M. (2014), *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Pineau, P., Mariño M., Arata N., Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Las políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires. Argentina. Alternativa Pedagógica.

Pineau, P. (2005) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En Pineau, Dussel, Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Al Margen.

Puiggrós, A. (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires. Argentina. Galerna.

Puiggrós, A. (2007). “No bajemos los brazos”. En *Anales de la educación común*. Número 7. Buenos Aires. Argentina. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Raggio, S. (2002). "Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado". En *Revista Puentes* 7. 41-46. Buenos Aires, Argentina. CPM.

Raggio, S. (2004). "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula". En *Clio y asociados, la historia enseñada* 8. 123-133. Buenos Aires. Argentina.

Raggio, S. (2014). "Enseñar pasados que no pasan". En *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico- metodológicas para los abordajes en Historia Reciente*. Memoria académica. La Plata. Argentina. UNLP-FaHCE. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.369/pm.369.pdf>

Raggio, S. (2017). "Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela". En *Memoria Académica. Aletheia*. Volumen 7. Número 14. 1-12. La Plata. Argentina. UNLP-FaHCE. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7895/pr.7895.pdf

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid. España. Trotta.

Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. México. Fondo de Cultura Económico.

Robine, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires. Argentina. Waldhuter editores.

Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/150894/educacion-memoria-y-derechos-humanos-orientaciones-pedagogicas-para-su-enseanza?from=150888>

Rubio G. (2010). *Memoria, ciudadanía y lo público en la elaboración del pasado reciente en la experiencia chilena*. En [file:///C:/Users/ME/Downloads/Dialnet-MemoriaCiudadaniaYLoPublicoEnLaElaboracionDelPasad-5449591%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ME/Downloads/Dialnet-MemoriaCiudadaniaYLoPublicoEnLaElaboracionDelPasad-5449591%20(1).pdf)

Rubio G. (2007). *Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta*. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, vol. 15, núm. 1, 2007 Euro-Mediterranean University Institute Roma, Italia

Sacavino, S. (2015). *Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia*". En *Folios*. Segunda época, 41, 69-85. UNIPE. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a05.pdf>

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI.

Sautu, R. y otros (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>

Schmucler, H. (2019). *La memoria, entre la política y la ética. Textos reunidos de Héctor Schmucler (1979-2015)*. Buenos Aires. Argentina. CLACSO.

Schujman, G., Siede I. (coords.) (2013). *Apuntes para la enseñanza de la formación ética y ciudadana*. Buenos Aires. Argentina. Aique.

Siede, I. (2016). *Peripetias de los Derechos Humanos, en el Currículo escolar en Argentina*. Buenos Aires. Argentina. EUDEBA.

Siede, I. (2017). “Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los Derechos Humanos en Argentina”. En *Memoria Académica. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*. Volumen 28. Número 1. 87-115. La Plata. Argentina. UNLP-FaHCE. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8947/pr.8947.pdf

Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires. Argentina. Alfaguara.

Sontag, S. (2003). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires. Argentina. Alfaguara.

Steiner, G. y Ladjali, C. *Elogio de la transmisión*. (2005), Madrid, España, ediciones Siruela.

Terigi F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. En *Análisis*. Número 16. Disponible en <https://library.fes.de/pdf-files/bueeros/argentinien/13019.pdf>

Tiramonti, M. G. (2007). “Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*. La Plata. Argentina. UNLP-FaHCE. Disponible en https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/download/ARCHv01n01a04/pdf_67/

Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

Todorov, T (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Tyack, D., Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México. México. Fondo de Cultura Económica.

Tzvetan T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós. Barcelona.

Urcullú, Julieta. (2020). *Los espacios de memoria y su dimensión pedagógica: un estudio de las propuestas educativas del Parque de la Memoria para la escuela media*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Veneros Ruiz-Tagle, D., Toledo Jofré M. I. (2009). "Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al parque por la paz Villa Grimaldi". En *Estudios Pedagógicos*. XXXV. Número 1. 199-220. Santiago. Chile. Disponible en: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S071807052009000100012&script=sci_arttext

Vezzetti, H. (2002). *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI.

Vinyes, R (2009), "La memoria del Estado" en Vinyes, R. *El Estado y la memoria*, Barcelona, RBA Libros.

Zysman, N. (2015). *De la subversión marxista al terrorismo de Estado. Representaciones de la última dictadura militar y en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009)*. Villa María. Argentina. Eduvim.

Anexos

Anexo 1

Programa Educación y Memoria

Publicaciones (2005-2015)

Relevamiento nacional. Las representaciones de los jóvenes sobre el pasado reciente (2015)

Cuadernillo

www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005582.pdf

Pensar la democracia: treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas (2015)

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005383.pdf>

Diez postales por el Derecho a la Identidad. Abuelas, una historia que abre caminos (2015)

Diez postales y cuadernillo con actividades para secundaria.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005388.pdf>

Genocidio Armenio. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza (2015)

Libro. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005431.pdf>

Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en la Argentina. Reedición. (2014)

Libro <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005099.pdf>

Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula. Reedición (2014)

Libro. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005098.pdf>

Holocausto y Genocidios del Siglo XX. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza (2014) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006311.pdf>

Pensar la democracia: treinta ejercicios para trabajar en el aula (2013)

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006530.pdf>

La última dictadura militar. Mejor hablar de ciertas cosas. (2013)

Cuadernillo para jóvenes

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005391.pdf>

Malvinas para todos: Memoria, Soberanía y Democracia (2013)

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002833.pdf>

Los lugares de memoria como propuesta de enseñanza (2013)

Cuadernillo para docentes

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006312.pdf>

Voto jóvenes 16. La Democracia y tu derecho a poder elegir (2012)

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004938.pdf>

Jóvenes y participación: banderas en tu corazón (2012)
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005390.pdf>

Malvinas: Educación y Memoria. 2 de abril, Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas. Material para trabajar en las aulas sobre Historia, Memoria y Soberanía de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y los espacios marítimos circundantes (2012)

Afiches y cuadernillos para escuelas primarias.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006313.pdf>

Malvinas: Educación y Memoria. 2 de abril, Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas. Material para trabajar en las aulas sobre Historia, Memoria y Soberanía de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y los espacios marítimos circundantes (2012)

Afiche y cuadernillo para escuelas secundarias.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005437.pdf>

A 35 Años: Educación y Memoria. 24 de Marzo, Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia (2011)

Afiche y cuadernillo para escuelas primarias.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006314.pdf>

A 35 Años: Educación y Memoria. 24 de Marzo, Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia (2011)

Afiche y cuadernillo para escuelas secundarias.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002750.pdf>

Malvinas. Memoria, soberanía y democracia. Material para Parlamento Juvenil del Mercosur (2011)

Cuadernillo para Parlamento Juvenil Mercosur. Link:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005494.pdf>

76.11. Afiches. Momentos que hicieron historia. (2011)

Cuadernillo para el docente

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109551/Cuadernillo%20Afiches%2076.11.pdf?sequence=1>

La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del siglo XX. Aportes para una agenda educativa en tiempo presente (2010)

Compilación de artículos de seminario.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005251.pdf>

Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en la Argentina (2010)

Libro <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001595.pdf>

Holocausto: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza (reedición 2010)

Libro. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005100.pdf>

Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y

fotográficas para trabajar en el aula (reedición 2010)

Libro. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006315.pdf>

Los Derechos Humanos en el Bicentenario (2010)

Serie de diez afiches y cuadernillos para primaria

Primaria: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002475.pdf>

Los Derechos Humanos en el Bicentenario (2010)

Serie de diez afiches y cuadernillos para secundaria

Secundaria: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005436.pdf>

Educación, memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas para su enseñanza (2010)

Cuadernillo para docentes hecho con la OEA.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001596.pdf>

Holocausto: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza (2009)

Libro. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005100.pdf>

Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula (2009)

Libro. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006316.pdf>

Palabra Viva, cuadernillo para docentes (2009)

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/55932/CuadernilloPalabra%20Viva.pdf?sequence=1>

Soldados, Gustavo Caso Rosendi, ex combatiente (2009)

Libro de poemas: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006317.pdf>

Soldados, cuadernillo para trabajar en el aula (2009)

Cuadernillo: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005017.pdf>

Memorias en fragmentos (2009)

Libro con selección de textos sobre la Shoá.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006318.pdf>

Pasado argentino reciente. Equipo Multimedia de apoyo a la enseñanza. Colección: cine y cultura contemporánea (2008)

Material para escuelas secundarias.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000774.pdf>

Pasado argentino reciente. Equipo Multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docente. Colección: cine y cultura contemporánea (2008)

Material para institutos de formación docente.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000778.pdf>

Malvinas. La carta del maestro y soldado Julio Cao (2007)

Afiche con propuestas de enseñanza para escuelas secundarias

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001363.pdf>

<http://www.me.gov.ar/educacionymemoria/pdf/afichedorso.pdf>

Memorias en fragmentos (2007)

Libro con selección de textos sobre la Shoá

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002562.pdf>

El Holocausto en los libros escolares (2007)

(Documento de trabajo, no se encuentra disponible en web)

La Shoá en la pantalla. Representación de delitos de lesa humanidad (2007)

Libro <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006319.pdf>

Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro, los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente (2007)

Libro. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001374.pdf>

A 30 años del golpe en las aulas. Afiche La muñeca, de Diana Dowek (2006).

Afiche con propuestas de enseñanza para Institutos de Formación Docente.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002809.pdf>

A 30 años del golpe en las aulas. Afiche Inventario (2006).

Afiche con propuestas de enseñanza para escuelas secundarias.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006322.pdf>

A 30 años del golpe en las aulas. Afiche El caso Gaspar (2006).

Afiche con propuestas de enseñanza para escuelas primarias.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002332.pdf>

Treinta ejercicios de memoria (2006)

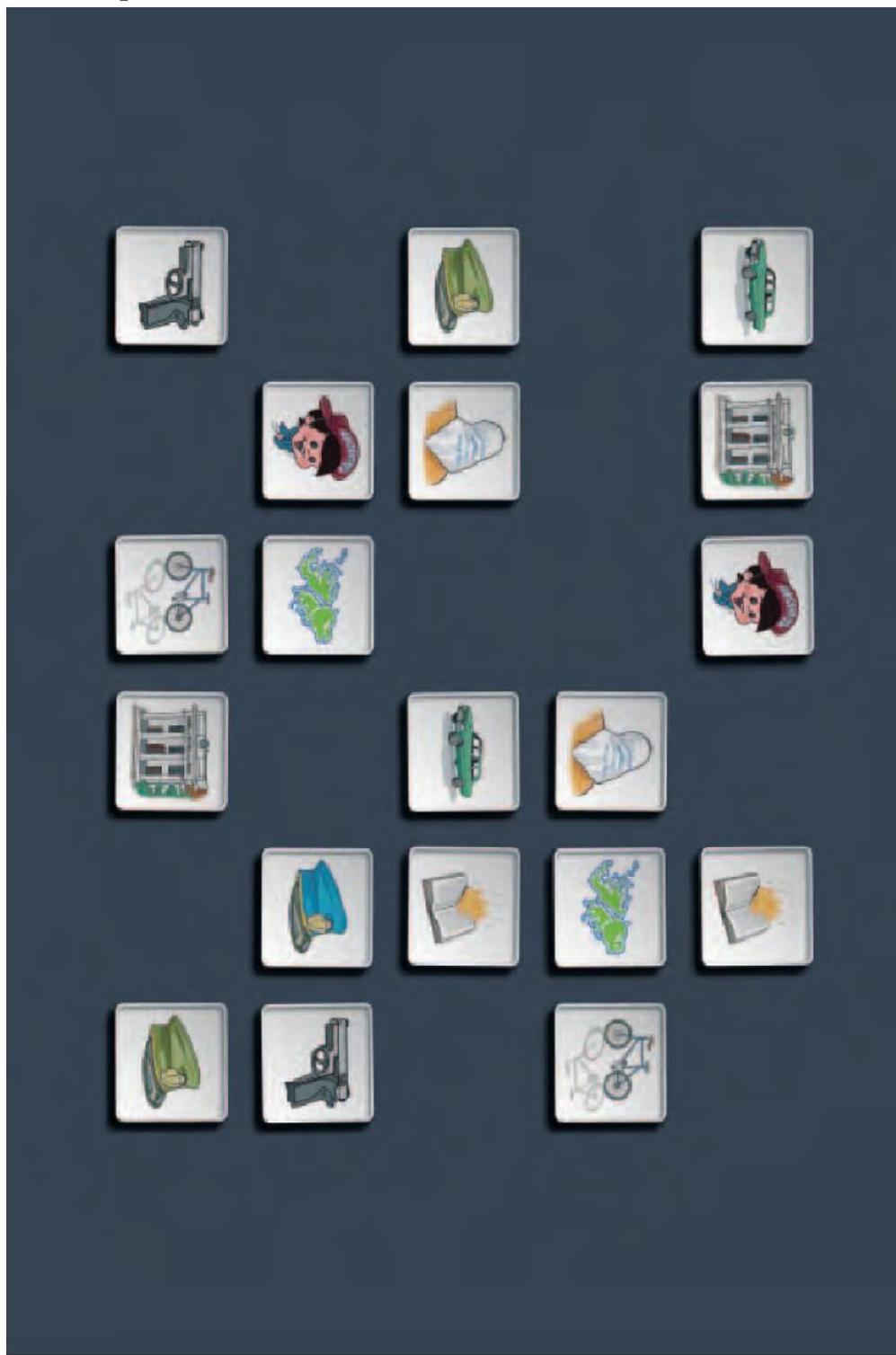
Libro. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000191.pdf>

ANEXO 2 – Treinta ejercicios de memoria (2006)

Tapa



Contratapa



Índice

Presentación del Lic. Daniel Finus	5
Presentación del Prof. Alberto Sikoni	7
Introducción	9
01. María Pía López	14/15
02. Miguel Viaglano	16/17
03. Graciela Montes	18/19
04. Liniers	20/21
05. Laura y Alejandro Villa	22/23
06. Joaquín Furril	24/25
07. Mariela Stampa	26/27
08. Carlos Del Fraide	28/29
09. Carlos Alonso	30/31
10. Cristian Alarcón	32/33
11. Christian Ferrer	34/35
12. Gustavo López	36/37
13. Florencia Abbate	38/39
14. Albertina Carrí	40/41
15. Sebastian Hadler	42/43
16. Lucas Di Pasquale	44/45
17. Sergio Schmucler	46/47
18. Adrián Pajonza	48/49
19. Héctor Trzcin	50/51
20. Pilar Calveiro	52/53
21. Adriana Lestido	54/55
22. Violeta Nuñez	56/57
23. María Teresa Constantin	58/59
24. Fernando Traverso	60/61
25. Jorge Rull	62/63
26. Mario Paik y Marta Balodi	64/65
27. José Luis Mangieri	66/67
28. Alejandro Kaufman	68/69
29. Ernesto Jauriche	70/71
30. Marita Rosenberg	72/73
Los autores	74
Créditos	76



[página 79]

Índice

Anexo 3 – Biografías autores *Treinta ejercicios de memoria* (2006)

[30 ejercicios de memoria]

Los autores



01. **María Pia López** (Buenos Aires, 1968) es socióloga, ensayista, docente e investigadora en la USA. Integra el grupo editor de la revista de crítica cultural *El ojo mocho*. Es autora de los libros *Sábato o la moral de los argentinos* (en colaboración con Guillermo Korn, 1997), *Madrius: Trazos sobre los cuerpos* (1997) y *Luzigas: Entre la aventura y la cruzada* (2004).



02. **Miguel Vitagliano** (Buenos Aires, 1961) es escritor. Actualmente se desempeña como profesor de Teoría Literaria en la USA y como docente de escuela media. Ha publicado las novelas *Los ojos así* (1988), *Vale trunfar* (2002), *Golpe de arte* (2004), entre otras, y los libros de ensayos *Lecturas críticas sobre la narrativa argentina* (1997) y *El terror y la gloria* (1999).



03. **Graciela Montes** (Buenos Aires, 1947) es escritora. Durante veinte años formó parte del Centro Editor de América Latina (CEAL) y fue cofundadora de la editorial *Libros del Ouzquicho*. Es autora de varios libros para chicos como *Aventuras y desventuras de Caspiero del Hambro* (1995), *El grupo y los chicos* (1996) y *Estador* (1998), entre muchos otros. En 2005 publicó *El turno del escritor*, novela escrita en coautoría con Emma Wolf.



04. **Liniers** (Buenos Aires, 1973) es dibujante. Publicó sus historietas en el suplemento de *Página 12*, *NO!*, en el diario *La Nación* y en diversos medios de España, Brasil y Estados Unidos. Es autor (junto a Santiago Bas Hurgano) de *Marín para principiantes* (2001) y de *Mecanudo* (2004), *Mecanudo 2* (2005) y *Bonjour* (2005).



05. **Laura Beatriz Vile** (Purmananca, Jujuy, 1947) es maestra, licenciada en Psicología y directora en la Escuela Rural N° 21 «Pedro Goyena» de Purmananca. Enseña en el Bachillerato N° 18 de esa localidad y en el Instituto de Formación Docente Continua N° 2 de Tucumán.



06. **César Alejandro Vile** (San Salvador de Jujuy, 1979) es docente de Educación Musical, compositor e intérprete de música regional y latinoamericana. Trabaja con niños en *Hagamos Espectáculos* y *Educación no formal*.



06. **Joaquín Furiel** (Buenos Aires, 1974) es actor. Trabajó en diversas series de televisión. En cine protagonizó *1420*, la *aventura de odúvax*. Participó del ciclo *Teatro por la Identidad*. Actuó en obras teatrales como *Sueño de una noche de verano*, *Dun Chicho* y *El puente*. En 2006 protagoniza *La Mala Sangre*, de Griselda Gambaro. Realizó giras en España, Brasil y Francia.



07. **Mariela Svampa** (Allen, Rio Negro, 1961) es socióloga, docente universitaria e investigadora del CONICET. Publicó los libros de ensayo *Entre la rula y el barro. La experiencia de las organizaciones piqueteras* (2003, con Sebastián Pateral), *La brocha urbana* (2004) y *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo* (2005), entre otros. También es autora de una novela, *Los reinos perdidos* (2005).



08. **Carlos Del Frade** (Rosario, 1963) es periodista, sector y docente de historia y periodismo. Condujo diversos programas radiales en su ciudad natal, entre ellos *Sobre la hora* por FM TL 105.5 de Rosario. Ha publicado *La iglesia y la construcción de la impunidad* (1998), *Desaparecidos, desconocidos* (1996) e *Impunidades y esperanzas* (1997), entre otros trabajos.



09. **Carlos Alonso** (Mendoza, 1929) es pintor y dibujante. Estudió con Ramón Gómez Cornell y con Lino E. Spilimbergo. Realizó muestras en todo el mundo e hizo ilustraciones de obras clásicas como *Don Quijote de la Mancha* y *La Divina Comedia*. Tiene además series inspiradas en *El Matadero*, *El fugitivo rabioso* y *La lección de anatomía*, entre otras. Su *Autobiografía en imágenes* se publicó en 2003.



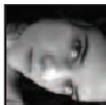
10. **Cristian Alarcón** (La Unión, 1970) es periodista. Ha sido docente en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad de Barcelona. Se especializa en investigación sobre exclusión social y violencia urbana. Colaboró en las revistas *1X1*, *Rolling Stone*, *Cambio*, *Laluz* y *Planeta Humano*. Trabajó en el diario *Página/12*. Publicó el libro *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia. Vida de pibes chicos* (2009).



11. **Christian Ferrer** (Santiago de Chile, 1960) es ensayista, sociólogo y profesor de la UBA. Integró los grupos editores de revistas como *La Caja* y *La Letra A*. Actualmente forma parte de los grupos editores de *El Ojo Mochi*, *Arlequín* y de la revista *Sociedad de la Facultad de Ciencias Sociales* (UBA). Publicó, entre otros, los libros *Mal de Ojo. Ensayos sobre la violencia técnica* (2000) y *Cabezas de tormenta. Ensayos sobre lo ingobernable* (2005).



12. **Gustavo López** (Bahía Blanca, 1959) es artista plástico, curador y editor. Fundó y dirige las revistas *VOX* y *VOX virtual*, impulsoras desde Bahía Blanca de la renovada escena poética de los últimos años. Es además editor de la colección de poesía de ediciones VOX. Ha curado numerosas muestras y dicta clases de gestión cultural y arte contemporáneo.



13. **Florencia Abxale** (Buenos Aires, 1976) es escritora, periodista y docente. Dicta clases en la UBA. Publicó la novela *El grilo* (2004), el volumen de cuentos para niños *Las siete maravillas del mundo* (2006), el poemario *Los transparentes* (2000), y el libro-objeto *Styhn. Lamentables documentos* (2002), entre otros. Ha colaborado en *La Nación*, *Perfil*, *Página/12* y *Clarín*.



14. **Albertina Carr** (Buenos Aires, 1973) es directora de cine y guionista. Realizó los cortometrajes *Aurora* (2001) y *Bertha* (también puede estar *Inste* (2001) y los largometrajes *Los Ruidos* (2003), *Gaminis* (2005) y *La Fábula* (sin sin estrenar). No quiere volver a casa (2000) fue su ópera prima. Sus películas participan en festivales de Buenos Aires, Rotterdam, Londres, Viena y Toronto, entre otros.



24. **Fernando Traverso** (Rosario, 1951) es artista plástico. Integra el grupo de artistas *En Itamé*. Sus imágenes de bicicletas en las paradas de las calles rosarinas se han convertido, desde hace algunos años, en un elemento permanentemente del paisaje y un referente de las intervenciones artísticas urbanas sobre los desaparecidos.



25. **Jorge Rull** (Buenos Aires, 1939) es experto en desarrollo sustentable y uno de los fundadores del *Grupo de Reflexión Rural* que irró en la Argentina la lucha contra los transgénicos. Fue coautor de diversos libros tales como *Transgénicos y fracaso del modelo agropecuario* (2009). Ocho de relator en la película *Los malos caminos* (2002). Dirige, junto con un equipo periodístico del GFFI, el *Programa Horizonte Sur* en Radio Nacional AM.



26. **Mario Pasik** (Buenos Aires, 1951) es actor. Trabajó en programas de televisión y actuó en diversas obras teatrales tales como *Medio Corazón*, de Bertolt Brecht, *Esperando a Godot*, de Samuel Beckett e *Figuras*, de Eurípides. También participó del ciclo *Teatro por la Identidad* e incursionó en la pantalla grande en films como *¿Dónde estás amor de mi vida que no te puedo encontrar?* (1992), *El dedo en la Maga* (1995) y *Contraluz* (2001).



27. **Marta Batóldi** (Buenos Aires, 1960) es actriz y dramaturga. Escribió y protagonizó la obra *Contracciones* en el marco del ciclo *Teatro por la Identidad*. Participó en varias series televisivas y actuó en películas como *No habrá más penas ni olvidos* (1993), *Buenos Aires me mata* (1998) y *El día que me amaron* (2000).



27. **José Luis Mangleri** (Buenos Aires, 1924) es poeta y editor. Publicó el libro de poemas *Quince poemas y un libro*. Fundó la revista *Por y la editorial* y revista *La Roca Blindada* que se relanzó recientemente. Impulsó el sello editorial *Libros de Tierra Firme*. Una extensa entrevista sobre su vida hecha por Karina Barrozo y Hernán Casabella dio origen al libro *Es rigurosamente cierto* (2005).



28. **Alejandro Karman** (Buenos Aires, 1954) es profesor, ensayista, traductor e investigador sobre pensamiento contemporáneo en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Se desempeña como docente en las Universidades Nacionales de Quilmes y de Jujuy y ha sido profesor visitante en universidades de Francia y Estados Unidos. Coedita la revista *Pensamiento de los Confines*. Es autor de numerosos trabajos publicados en libros y revistas.



29. **Ernesto Jauretche** (Buenos Aires, 1929) es escritor y periodista. Fue subdirector de la revista *La Maga* y autor de la muestra itinerante *Basta de zombos - Arturo Jauretche, vida, pensamiento y vigencia*. Publicó los libros *No dejes que te la cuenten: Violencia y política en los 70* (1997), *Héroes. Historia de la Argentina revolucionaria* (junto a Gregorio Lavrenson) y, en el 2001, *La coyuntura política*.



30. **Martha Rosenberg** (Buenos Aires, 1936) es psicoanalista. Preside el *Foro por los Derechos Reproductivos*. Es coautora del libro *Aborto hospitalizado. Una cuestión de derechos reproductivos, un problema de salud pública* (1999). Ha publicado numerosos artículos sobre psicoanálisis, género y derechos humanos en compilaciones, revistas académicas y medios masivos. Integra el colectivo editor de la revista *El Rodaballo*.

Anexo 4 – Treinta ejercicios de memoria (2006): Ejercicios N° 14 y 21



14.

«Una película pasada en sí misma»

Albertina Carrí

Pensar en una imagen que represente la masacre cometida por la última dictadura argentina me resulta difícil, sino imposible. Pensé relatar esta nota con una de las fotos del primer libro de Fernando Guillenoz. Me acuerdo que cuando me encontré con esas imágenes entré en un mundo ominoso y como tal, familiar. Tiempo después me di cuenta que el título del libro era, sin metáforas adyacentes, *Tramitán!*. También recordé el comercial del *Avión solitario* que pasaban en la tele durante la guerra de Malvinas. Otra imagen digna de evocar es la recordada de Juan Pablo II en su papamóvil yendo por la Av. Libertador y miles de personas saludando a quien minutos después haría comulgar a los asesinos Videla, Galtieri y compañía. Entonces pensé que la obra de León Ferrari de los reyes magos coetáneos en una sesión podría ilustrar estas líneas. También recordé, en mi intento desesperado por encontrar la imagen que resurra, que sintética tanto horror, la película de Carlos Echeverría «Juan como si nada hubiese sucedido». Pero no puedo dejar una imagen estática, fija, que represente mi recuerdo de esos años. Podría pensar en el campo, donde viví luego del secuestro de mis padres: un bosque visto desde lejos, los árboles como fantasmas elevan sus brazos al cielo, o las bandadas de pájaros migrando de una cosecha a la otra. Esas son las fotos de mi infancia que me hacen sentir el desamparo de no tener cerca a mis padres. Sin embargo no son representativas y sobre todo no son fijas, son movilizantes, como el recuerdo, como los 30 años que pasaron y que siguen esperando. Entonces pienso en sacarle una foto al atardecer melancólico que veo desde donde escribo estas líneas o, por qué no, al techo de madera de la casa en la que intento ganarle al calor en este verano de 2006. Pero también desecho esas posibilidades porque me doy cuenta que los desaparecidos, la dictadura, el horror, no son pasado sino que están en presente y como tal se mueven, se bilituran en el entramado cotidiano. El cigarrillo que fumo, la letra que aprieto para escribir estas palabras, el perro que me mira con ojos de perro, todo a mi alrededor habla, grita esa época infame. Por eso estas líneas van sin margen. Ella, esa imagen, está dentro de nuestros cuerpos, está en la tierra que hablamos y se mueve como los muriquitos de una animación o como la sangre de hija de desaparecidos que llevo en mis venas. No hay cuerpo inmóvil, quedan relatos, recuerdos e imágenes en movimiento, como en una película pasada en sí misma. ■



21.

Adriana Lestido

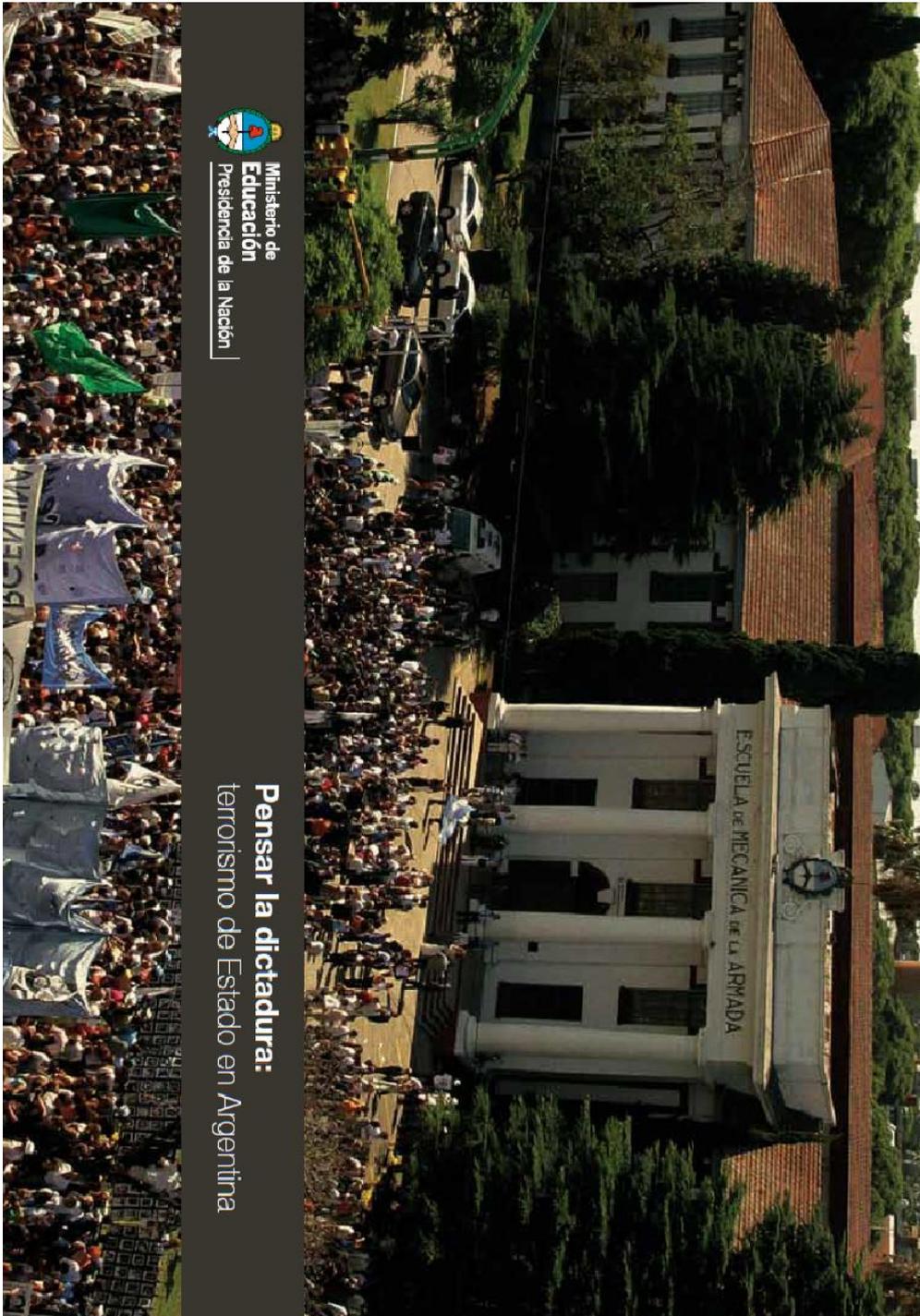
Madre e hija gritan por el hombre ausente.
Gritan por el compañero, por el padre
desaparecido.

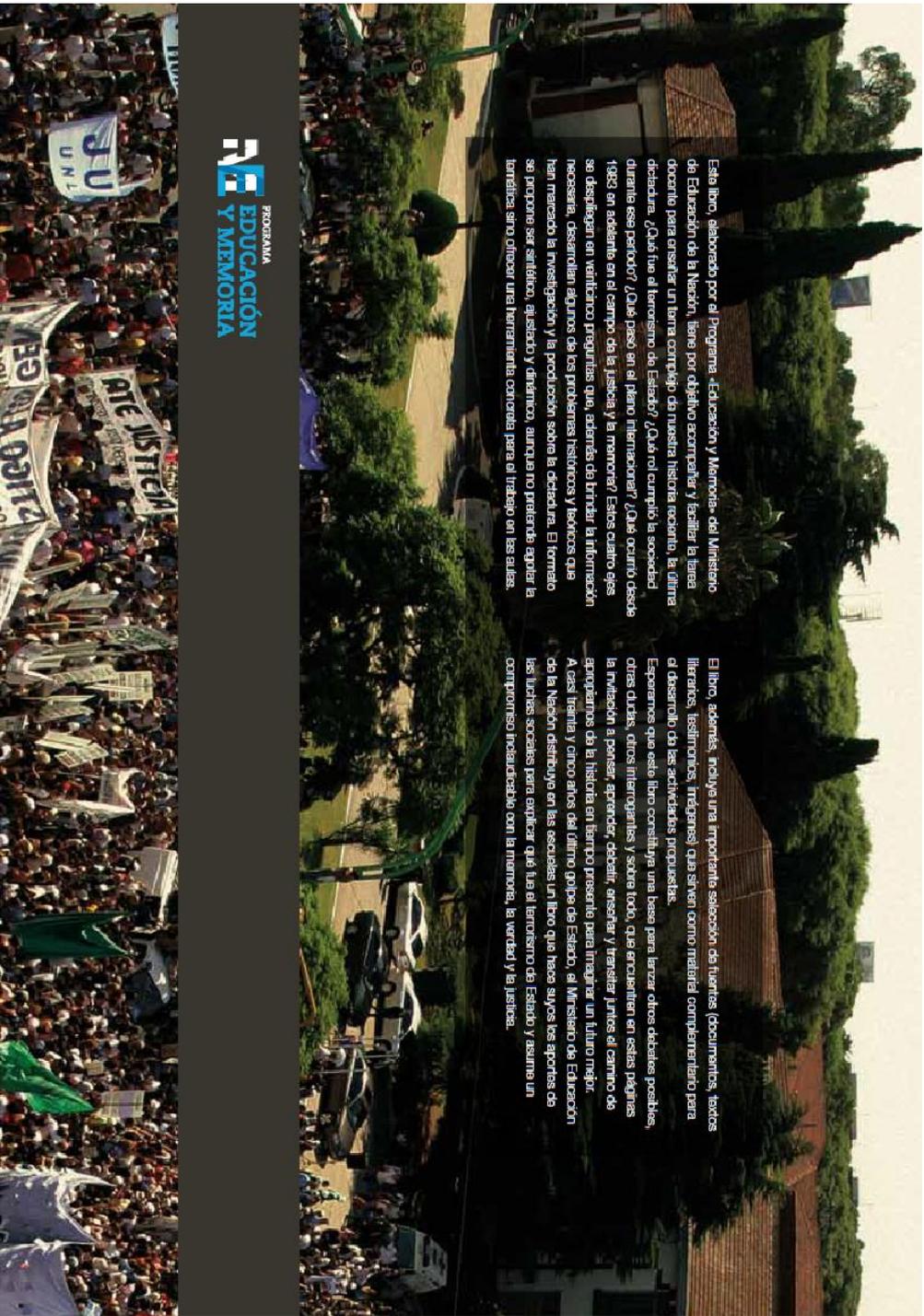
«Marcha por la vida». Avellanada, noviembre de 1982.
Fotografía hecha para el diario La Voz.

[página 55]

Anexo 5: *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*

Tapa





Este libro, elaborado por el Programa «Educación y Memoria» del Ministerio de Educación de la Nación, tiene por objetivo acompañar y facilitar la tarea docente para enseñar un tema complejo de nuestra historia reciente, la última dictadura. ¿Qué fue el terrorismo de Estado? ¿Qué rol cumplió la sociedad durante ese período? ¿Qué pasó en el campo de la justicia y la memoria? ¿Qué ocurrió desde 1983 en adelante en el campo de la justicia y la memoria? Estos cuatro ejes se despliegan en veintitrés preguntas que, además de brindar la información necesaria, desarrollan algunos de los problemas históricos y teórico-cuasi que han marcado la investigación y la producción sobre la dictadura. El formato se propone ser sencillo, ágil y dinámico, aunque no pretende agotar la temática sino ofrecer una herramienta concreta para el trabajo en las aulas.

El libro, además, incluye una importante selección de fuentes (documentos, textos literarios, testimonios, imágenes) que sirven como material complementario para el desarrollo de las actividades propuestas.

Esperamos que este libro constituya una base para lanzar otras debates posibles, otras dudas, otros interrogantes y sobre todo, que encuentren en estas páginas la invitación a pensar, aprender, debatir, enseñar y transferir juntos el camino de apropiarnos de la historia en tiempo presente para imaginar un futuro mejor.

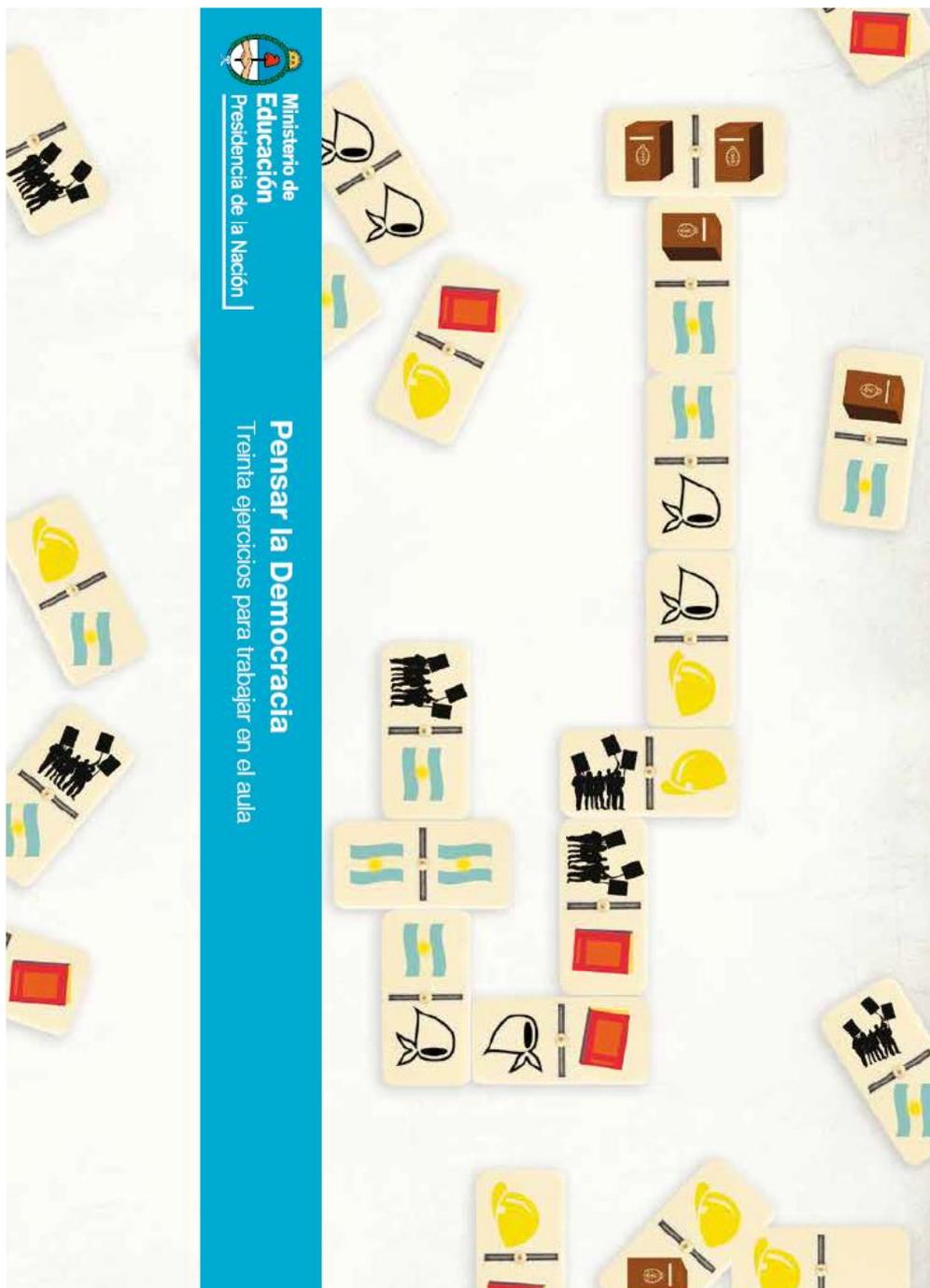
A casi treinta y cinco años del último golpe de Estado, el Ministerio de Educación de la Nación distingue en las escuelas un libro que hace suyos los aportes de las luchas sociales para explicar qué fue el terrorismo de Estado y asumir un compromiso ineludable con la memoria, la verdad y la justicia.

PROGRAMA
ME EDUCACIÓN
Y MEMORIA



VIII. Testimonio de un trabajador sobre la resistencia en el ámbito fabril durante la dictadura	89
VIII. Las primeras Madres	92
IX. Primera solicitud por los Derechos Humanos publicada en la prensa argentina	94
X. Prohiben canciones	95
XI. Libros censurados	97
Galería de imágenes	98
Propuestas para trabajar en el aula	99
Fotografía: Esquina militarizada	102
CAPÍTULO 3.	
LA DICTADURA EN EL MUNDO	
14. ¿Qué fue la Doctrina de Seguridad Nacional?	107
15. ¿Qué relaciones pueden establecerse con las demás dictaduras que se implementaron en Latinoamérica?	109
16. ¿En qué consistió el Plan Cóndor?	112
17. ¿Como fue vista la dictadura en el exterior? ¿Cuál fue el papel de los exiliados?	114
18. ¿Cómo se vinculó la guerra de Malvinas con la dictadura?	117
Fuentes	
I. Postales Para Ti	120
II. Testimonios de exiliados	122
III. La guerra de Malvinas vista a la luz del Informe Rattenbach	124
IV. Operativo Cóndor	126
V. Poemas del exilio de Juan Galván	127
VI. Chilenos en Argentina durante el conflicto del Beagle	130
Galería de imágenes	132
Propuestas para trabajar en el aula	133
Fotografía: Festejo infuista	136
CAPÍTULO 4.	
EL PASADO EN EL PRESENTE	
19. ¿Qué fueron la CONADEP y el Informe "Nunca Más"?	140
20. ¿Qué es la noche de los dos demonios?	143
21. ¿Qué fueron las leyes de Obediencia Debida y Punto Final y los decretos de Indulto?	145
22. ¿Como deben ser considerados los crímenes de la dictadura?	148
23. ¿Cómo se construyeron las políticas de la memoria en nuestro país?	149
24. ¿Cómo se representó la dictadura en el campo de la cultura?	152
25. ¿Por qué enseñar el terrorismo de Estado?	155
Fuentes	
I. Prólogos al Nunca Más	159
II. 20 años después	162
III. Carta a mis viejos por Carlos Prioni	163
IV. Juicio y castigo	165
V. Poema: Carámbanos por Néstor Perlongher	166
VI. La palabra de los estudiantes de Institutos de Formación Docente	169
Galería de imágenes	172
Propuestas para trabajar en el aula	173
Fotografía: "Y Sin embargo estoy aquí"	176
Bibliografía sugerida	
Agradecimientos	

Anexo 6: Pensar la democracia: treinta ejercicios para trabajar en el aula



Este libro, elaborado por el Programa Educación y Memoria del **Ministerio de Educación de la Nación**, tiene por objetivo acompañar la enseñanza de un tema desafiante del pasado reciente: la experiencia democrática iniciada en 1983. La propuesta incluye treinta ejercicios, textos breves que vinculan y ponen en contexto dos acontecimientos: procesos (frases, consignas, leyes, hechos, fechas, movilizaciones, objetos, canciones, películas, nombres propios, historias de vida) que por la forma en que repercutieron socialmente dejaron una huella en la vida colectiva.

La invitación es a pensar la democracia a través de estos ejercicios pero también a que las instituciones educativas puedan producir otros ejercicios que ayuden a conocer cómo se vivieron estas décadas en las distintas regiones de nuestro país. Las generaciones venideras que habiliten las instituciones educativas nacieron, en su mayoría, durante la democracia. Las nuevas preguntas y respuestas que puedan formular serán de una gran riqueza para pensar la Argentina reciente.

ARGENTINA
UN PAÍS CON BUENA GENTE

ME EDUCACIÓN
Y MEMORIA
Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

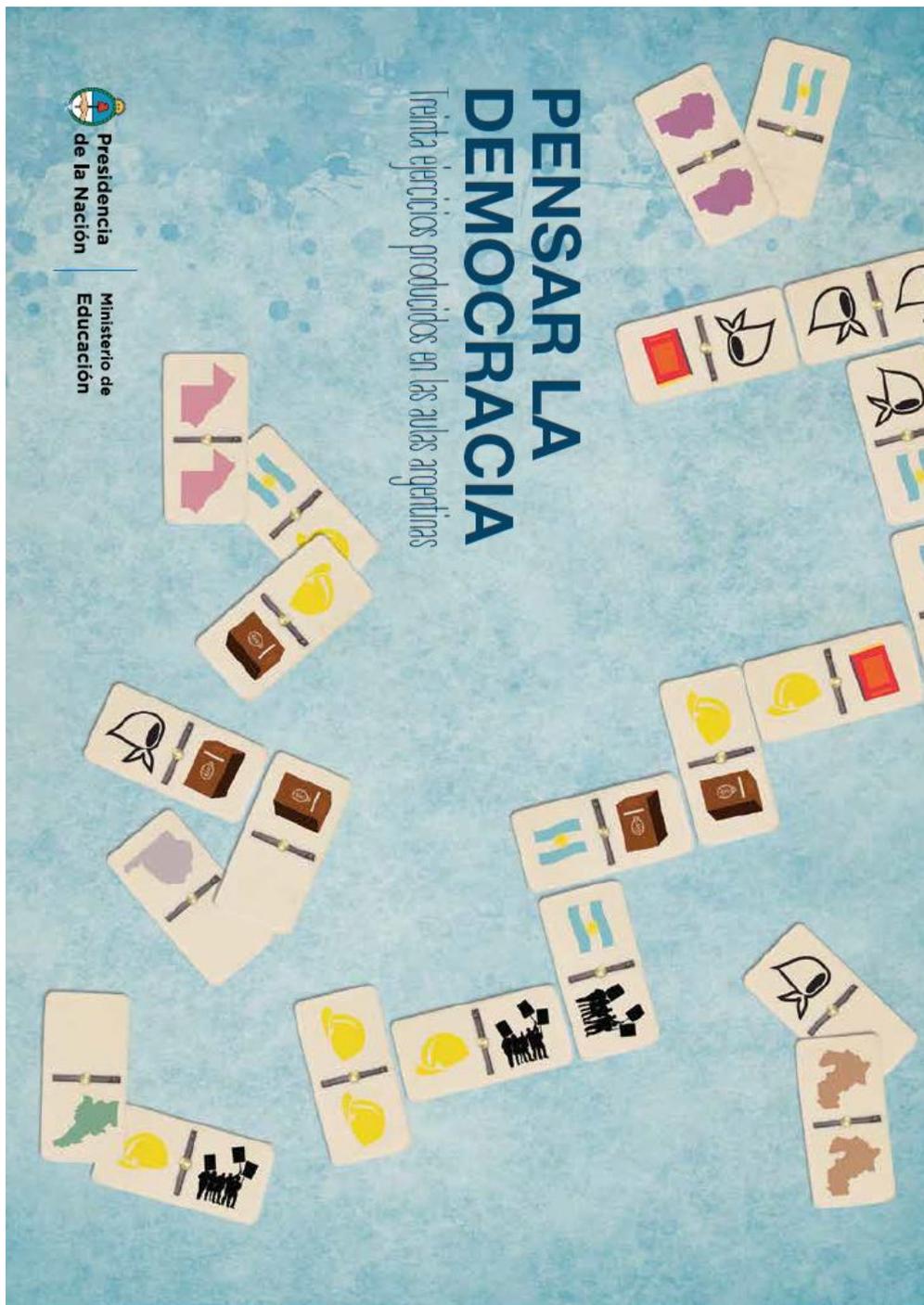
ÍNDICE

Palabras Prof. Alberto Siliotti, Ministro de Educación... 9	
Programa Educación y Memoria 11	
Introducción 13	
1. El voto (1983) / La vuelta del feriado de carnaval (2004 y 2011) Nada grande se puede hacer con la tristeza 20	
2. "Con la democracia se come, se educa y se cura" (1983) / La marcha blanca (1988) Las promesas de la democracia 24	
3. El regreso de Mercedes Sosa (1983) / La cumbia villera (1999) Poner el cuerpo y el bocho en acción 28	
4. Los centros de estudiantes (1984) / El disco Octubre de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota (1989) De llanzo blanco en tu corazón 32	
5. El Júbilo a las Juntas (1985) / Los levantamientos carapintadas (1987) El fango camino de la justicia 38	
6. Elite de 1 austral (1985) / Los saqueos (1989) La economía de guerra 40	
7. El proyecto de traslado de la Capital a Veduggia (1986) / La ronda de las Madres en la ciudad de Veduggia (1986) La utopía tra 44	
8. El gol de Maradona a los ingleses (1986) / El Madrynazo (1984) El gol del siglo 48	
9. Ley de Divorcio (1987) / Ley de Matrimonio Igualitario (2010) Bienvenida igualdad 52	
10. Índice de actualidad (1987) / Reparación de científicos (2003) Ciencia para todos 56	
11. "Sigamos, no los voy a defraudar" (1989) / Consumo de zapatillas importadas (década del 90) La estética del consumo 60	
12. Televisión por cable (década del 80) / Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009) La era de las pantallas 64	
13. Himno Nacional Argentino (versión Charly García, 1990) / Privatización de ENTEL (1990) El grito sagrado 68	
14. Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCASE) (1990) / No al ALCA (2005) Defender la tierra 72	
15. La película <i>Carica, el mono</i> (1993) / El asesinato de Esquivel Dorminy (2003) Que sea una bandera y no una muerte más 76	
16. La reforma de la Constitución (1994) / La restitución de los restos del cacique Inxekyal (1994) Los derechos de los pueblos originarios .. 80	
17. Omar Carrasco y el fin del Servicio Militar Obligatorio (1994) / Revalorización laboral (década del 90) La fragilidad de los cuerpos 84	

18. El atentado a la AMIA (1994) / El "ingreso" al Primer Mundo (década del 90) La obscuridad del Primer Mundo	88
19. Índice de desempleo (1995) / Barrios privados (1999) De trabajadores a consumidores	92
20. Agrupación H.I.L.O.S. (1995) / Buses gobernador (1995) Denunciar la impunidad	96
21. Unión de Trabajadores Desocupados (1999) / Jaime de Navajas, obispo de Neuquén (1995) La pobreza y la fe	100
22. Corte del puente en Corrientes (1999) / La crisis (2001) El aguante	104
23. Dario Santillán (2002) / "La crisis causó dos nuevas muertes" (2002) Entre el desempleo y la solidaridad	108
24. Secuestro de María Verón (2002) / Encuentros nacionales de mujeres (1986 hasta el presente) Los derechos de las mujeres	112
25. El doble crimen de La Dársena en Santiago del Estero (2003) / La fundación en la ciudad de Santa Fe (2003) Los tiempos superpuestos del dolor	116
26. Recuperación de la ESMA (2004) / Desaparición de Jorge Julio López (2006) Las luchas por la memoria	120
27. La Resolución 125 (2008) / Los festejos del Bicentenario (2010) La vuelta de la historia	124
28. Asignación Universal por Hijo (2009) / Obligatoriedad de la escuela secundaria (2006) El camino de la inclusión	128
29. El asesinato de Mariano Ferreyra (2010) / El crecimiento de las paritarias (2003 en adelante) Será justicia	132
30. Los jóvenes en el entierro de Néstor Kirchner (2010) / Ley de Educación Sexual Integral (2006) Quisiera que me recuerden	136
31. Convocatoria Ejercicio 31	140
Propuestas para trabajar en el aula	145
Resúmenes ejercicios	152
Bibliografía sugerida	162
Agradecimientos	164
Créditos de las imágenes	165

Anexo 7: *Pensar la democracia: treinta ejercicios producidos en las aulas argentinas*

Tapa



En el año 2013, el Ministerio de Educación de la Nación convocó a producir trabajos sobre la experiencia democrática iniciada en 1983. Participaron docentes y estudiantes de todo el país. Escuelas secundarias, técnicas, liceos militares, instituciones en contextos de embargo e institutos de formación docente acogieron el convite y surtieron sus producciones para contar la democracia desde nuevas miradas regionales y generacionales. Este libro incluye una selección de los trabajos recibidos: treinta produccio-

nes, algunas escritas y otras audiovisuales, que demuestran la potencia de la escuela para generar comentario sobre el pasado reciente, que dejan en claro que el vínculo pedagógico puede ser un espacio para la transformación y la búsqueda de nuevos horizontes. Producciones que conforman un mapa federal y a la vez singular, con muchas voces y también con tensiones: un modo de contar cómo se vivió la democracia en cada uno de los rincones de nuestra patria.




tenemos patria


EDUCACIÓN Y MEMORIA
Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

ÍNDICE

Palabras Prof. Alberto Sileoni, Ministro de Educación	9
Programa -Educación y Memoria-	11
Introducción	13
Convocatoria Ejercicio 31	19
Ejercicios:	
1. Masacre de Trelew (1972) / Los juicios por la masacre de Trelew (2012). En Trelew...	23
ocurrió un 22 de agosto	23
2. La escuela de Farnalla (1975) / Inauguración de la Escuela Primaria (2013). Entre el ayer y el hoy: una nueva historia	27
3. El teléfono digital (1983) / El celular (2014). El presente de la comunicación	31
4. La Masacre de Ingeniero Budge (1987) / Día de la no violencia institucional. Una esquina donde vive la memoria	33
5. La plaza en los '90 / La plaza en la actualidad. La plaza de la estación de Rafael Castillo	37
6. Feria de La Salada (1991) / Madres contra el Paso (2005). La feria y algo más	39
7. Reforma Constitucional (1994) / Primer acto reconociendo a los ex combatientes indígenas (2012). Estamos aquí y vamos a seguir estando	43
8. Provincialización de Tierra del Fuego (1990) / Ley de Límites definitivos de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur (2009). Buscando nuestros límites	47
9. Marcosur (1991) / Integración cultural en las escuelas (2014). De igual a igual	51
10. Las marchas del Silencio (1990) / La Intervención Federal de la provincia de Catamarca (1991). Silencio, hablemos de democracia	55
11. Servicio militar obligatorio (1994) / Proyectos que buscan recrear el servicio militar obligatorio. Democracia es poder elegir	57
12. El santjuanazo (1995) / Centio Cívico de San Juan (2007-2009). Como el Ave Fenix, San Juan renace	63
13. El asesinato de Teresa Rodríguez (1997) / La ejecución de Carlos Fuentealba (2007). ¡Morir en democracia, vivir reclamando	67
14. La lucha del pueblo mapuche en Santa Rosa Leleque (2001) / La ley de reconocimiento de la propiedad de tierras (2014). Una lucha y una ley	71
15. Bo Can For (2001) / Lazaro Cabbalero Moreno en Cosquín (2012). La escuela en la nueva época	73
16. No a la mina en Esquel (2002) / Movilización a favor del trabajo (2014). Participar, pensar, expresar	75
17. La masacre de Avellaneda (2002) / La recuperación de la fábrica Siam (2013). Entre la masacre y la recuperación	79

18. Fiesta de la Pachamama / Homenaje a los héroes de Malvinas (2003). Qué somos, qué queremos	81
19. La inundación de Santa Fe (2003) / Historia de Atahualpa Larrea (2003). Un desiato de luz en la tormenta	85
20. La solitaria manera de frenar el desmoronamiento (2004) / Nkashipa Sapicuna rescala nuestras raíces (2006). Los colores perdidos del bosque	89
21. Marcha de la gorra (2007) / La canción "Poración de rostro" (2006). ¿Código de fallos o falta de códigos?	93
22. Toma de tierras (2008) / Políticas públicas en los barrios (2015). Momentos de la vida: plástico, madera, cemento	95
23. Asesinato de tres jóvenes (2010) / La fiesta del chocolate (2013). Bariloche destaca la oía (y también la de chocolate...)	99
24. El derecho a la educación / La apertura del primero colegio secundario para adultos (2012). Cuando pensar la democracia es educar	101
25. El asesinato de Franco Castro Lopez de 16 años (2012) y el asesinato de Yamila Sánchez de 14 años (2011) / La cobertura mediática. El poder de construir agenda: Dime qué cuentas y te diré qué piensas	103
26. El voto a los 16 años (2012) / El nuevo DNI (2009). Todo cambia	105
27. Toma de la Universidad Nacional de Tucumán (2013) / Festival por la Lucha contra la trata de personas (2013). Pueblo escucha, únete a la lucha	109
28. Aniversario de la muerte del Padre Mujica (2014) / Saqueos en Fuerte Apache (2011). La violencia y la lucha por la distribución de la riqueza	113
29. Primer condena por delitos de lesa humanidad en Paso de los Libres (2012) / La lucha del centro de estudiantes por llamarse Héctor "Pala" Acosta (2012). Los inocentes ya no son los culpables, su señora	117
30. Lanzamiento de Aysal (2014) / Privatización de YPF (1992). En busca de la soberanía perdida	121
Crónica fotográfica	125
Creditos de las imágenes	129