



El Programa Educación y Memoria en acción: prácticas y sentidos en los orígenes de una política educativa nacional (2005-2007)

The “Programa Educación y Memoria” in progress: practices and meanings in the origins of a national education policy (2005-2007)

Santos Ibáñez, Juliana

Juliana Santos Ibáñez

julianasantosiba@gmail.com

Instituto de Investigación sobre Sociedades, Territorios y Culturas, Universidad Nacional de Mar del Plata / CONICET, Argentina

Trabajos y comunicaciones

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 2346-8971

Periodicidad: Semestral

núm. 59, e198, 2024

publicaciones@fahce.unlp.edu.ar

Recepción: 28 Agosto 2023

Aprobación: 19 Noviembre 2023

Publicación: 01 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/76/764763003/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468971e198>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Este artículo observa los sentidos y las representaciones desplegadas en el marco del Programa Nacional Educación y Memoria, política pública implementada en Argentina para la transmisión del pasado reciente en el ámbito educativo, en sus orígenes (2005-2007). A partir de una metodología cualitativa, fue posible dar cuenta de las complejidades de los procesos de construcción de las memorias sociales al observar la persistencia de las bases de una narrativa humanitaria condenatoria de los crímenes cometidos durante el terrorismo de Estado, que convivió con esfuerzos de apertura para incorporar nuevos debates relevantes para pensar el pasado de dictadura en el país.

Palabras clave: Memoria social, terrorismo de Estado, políticas públicas, Programa Educación y memoria, Sentidos.

Abstract: This article observes the meanings and representations of the dictatorial past deployed by the “Programa Nacional Educación y Memoria”, public policy implemented in Argentina for the transmission of recent past in educational outreach, in its origins (2005-2007). From a qualitative methodology, it was possible to account for the complexities of the processes of construction of social memories, observing the persistence of the bases of a humanitarian narrative that condemns the crimes committed during State terrorism, which coexisted with efforts of openness to incorporate new relevant debates about the past of dictatorship in the country.

Keywords: Social memory, State terrorism, public policies, Programa Educación y Memoria, Meanings.

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas de memoria que expresan los distintos modos de recordar el pasado que tienen las sociedades y los grupos sociales, motivan el interés de investigaciones que se orientan hacia la comprensión de procesos de luchas políticas sobre el pasado que acontecen en el presente (Jelin, 2017). Frente a los hechos traumáticos atravesados por sus poblaciones en el pasado, los Estados han tomado posición a lo largo de la historia (Elster,

2007), sumergiéndose como un actor más, aunque diferente, dentro de estas disputas. Cabe entonces aquí la pregunta sobre qué formas asumen esas tomas de decisiones y cómo dialogan entre sí las políticas desplegadas en materia de reparación a las víctimas, de promoción de políticas del recuerdo y en el juzgamiento de los crímenes cometidos. El problema que aquí presento se distingue por tener por objeto una política pública de memoria, es decir, una política de memorialización en torno al terrorismo de Estado en Argentina, impulsada por el Estado y puesta en práctica por actores que se movieron dentro de estos marcos institucionales.

Cuando se intersectan políticas públicas de memoria y educación, surgen una serie de interrogantes que, si bien exceden los alcances de la investigación aquí presentada, orientan la reflexión en torno al qué, al cómo y al para qué de los procesos de transmisión intergeneracional de memorias en las aulas y los proyectos educativos que se construyen detrás de ello. ¿Qué hacer con el pasado traumático en las escuelas? ¿Cómo promover el recuerdo y la transmisión de memorias a las jóvenes generaciones alejadas temporalmente de la experiencia represiva? ¿Qué narrativas construir y desplegar y cuáles otras relegar en contenidos propios de los actos de la transmisión?

A lo largo de los años, el ámbito educativo se ha ido consolidando como un terreno privilegiado para el despliegue de políticas estatales de memoria que, desde distintas perspectivas, plasmaron significados diferentes respecto al pasado dictatorial (Jelin, 2017; Legarralde, 2020). Diversas investigaciones se han volcado al estudio de este tipo de políticas (Romero, 2004; Lorenz, 2004; Carretero y Kriger, 2006; De Amézola, 2006; Finocchio, 2007; De Amézola y D'Achary, 2010; Raggio, 2010; Higuera Rubio, 2010; De Amézola y D'Achary, 2010; entre otros). Sin embargo, se ha observado que no existe una desarrollada producción de análisis sistemáticos que recaben las complejidades de una de las políticas públicas más relevantes y recientes de transmisión del pasado reciente en el ámbito educativo argentino: el Programa Nacional Educación y Memoria (PNEM). La larga duración de esta política, desde el año 2005 hasta la actualidad, da cuenta de la relevancia que ésta tiene como prisma desde el cual pensar cómo el Estado ha afrontado, durante décadas, los desafíos de la pedagogía de la memoria.

Este escrito plasma parte de los resultados de una investigación realizada en torno al surgimiento de esta política¹ que orientó la reflexión hacia los procesos históricos y sociales que se activan, a la par de voluntades humanas, para la puesta en marcha de las políticas de Estado.² Los hallazgos que se exponen se han orientado por el objetivo de observar los orígenes del Programa Nacional Educación y Memoria (entre 2005 y 2007) a fines de identificar sentidos y representaciones difundidas por el Estado y los actores que llevaron a cabo las principales líneas de acción bajo el área del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECyT). El PNEM constituye una de las políticas públicas más relevantes y recientes de transmisión del pasado reciente en el ámbito educativo argentino, que buscó “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”³. La larga duración de esta política, desde la gestación del primer Proyecto en el año 2005, principalmente con miras a la conmemoración del año próximo, hasta la actualidad, da cuenta de la relevancia que ésta tiene a la hora de pensar cómo el Estado afronta los desafíos de la pedagogía de la memoria.⁴

El recorte temporal realizado para este trabajo se justifica en la relevancia que adquiere el estudio de los orígenes de este Programa para entender cómo éste se inserta en las discusiones públicas sobre la memoria social en un contexto sociohistórico determinado. La lectura que aquí propicié de esta política pública entiende que el accionar de los actores y los trabajos que éstos promueven no ocurren en el vacío. Las coyunturas sociales y políticas constituyen los contextos que envuelven a las políticas de memoria, y a partir de las cuales los sujetos dotan de significados a las acciones que realizan. En Argentina, las políticas públicas impulsadas por el gobierno de Néstor Kirchner -y continuadas durante los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner- en esta materia produjeron la estatalización de los sentidos gestados por el MDH en la década del noventa del siglo pasado (Crenzel, 2016). Desde ese entonces, comenzó a desarrollarse una política estatal de la memoria que representó, principalmente, a las víctimas del terrorismo de Estado, inaugurando así un ciclo

de “institucionalización de la memoria” en el que diversas memorias que anteriormente fueron subterráneas pasaran a ser “oficiales”, reconocidas y tomadas como ejes de políticas públicas (Da Silva Catela, 2014).

La inclusión de contenidos y temas vinculados al pasado dictatorial en el país constituyó una constante a lo largo de la historia. De diferentes formas y con objetivos diversos, los gobiernos de distinto signo político que sucedieron a la dictadura – e incluso ésta última – han promovido la circulación de significados y representaciones sobre lo ocurrido durante la época como parte de las luchas políticas por el sentido de lo ocurrido propias de la construcción de las memorias sociales. Entrado ya el período que se inició con el gobierno de Kirchner, un conjunto de políticas de memoria en distintos planos como ya se ha descrito anteriormente, conformaron un escenario marcadamente distinto al de las etapas anteriores. Si bien se verá más adelante que el PNEM, bajo la forma de los proyectos que se gestaron en sus orígenes, no dialogó de manera directa durante esta etapa con estas políticas, se insertó dentro de este renovado contexto donde la orientación general de las políticas en torno al pasado reciente asumió un nuevo rumbo.

El cambio de gobierno iniciado en el año 2003 significó un período en el que las políticas de memoria ingresaron al sistema educativo de manera directa a través de la sanción de normativas y la planificación de políticas públicas. Dos modificaciones legislativas constituyeron antecedentes relevantes para el despliegue del PNEM: la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) y su legitimación del terrorismo de Estado como tema de enseñanza, y la publicación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en 2006 que jerarquizaron estos contenidos.

Esta política se ubicó dentro de las discusiones y los esfuerzos que tuvieron lugar en torno a este “nuevo problema pedagógico” Kovacic y Rosemberg (2010) que colocó en el centro la enseñanza del pasado reciente en la escuela. Partiendo del reconocimiento de las complejidades que implica este problema pedagógico en términos de desafíos y tensiones al tratarse de temáticas que “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” (Adamoli, 2020, p. 68), se impulsó el surgimiento de una política educativa a nivel nacional que acompañara este proceso a partir del trabajo sobre distintas líneas de acción: el PNEM. Las acciones desplegadas en el marco de esta política, fueron pensadas bajo la comprensión de que los avances en materia normativa y curricular sobre la temática no eran garantía para que se efectivizara el tratamiento esperado sobre la temática a nivel nacional.

La metodología desplegada para este objetivo abarcó la utilización de diversas herramientas de recolección de información que permitieron dar cuenta del objeto de estudio a partir de un acercamiento profundo a las interpretaciones, representaciones y discursos desde el punto de vista de sus actores. Para ello, el trabajo de campo desarrollado se basó, principalmente, en la realización de entrevistas en profundidad a integrantes del Programa⁵ y en el análisis de fuentes documentales y publicaciones realizadas en el marco de la política.⁶

En este artículo, realizo una descripción de los sentidos desplegados por el PNEM en sus orígenes,⁷ reconstruidos a partir de los materiales publicados por el mismo y de las entrevistas a los actores realizadas en el marco de esta investigación. Este escrito se divide en dos secciones: en la primera de ellas, se plasma la descripción de las prácticas orientadas a la formación docente teniendo en cuenta tanto las características que asumieron como las significaciones que éstas adquirieron para quienes las realizaron. En la segunda, se vuelca el análisis de cuatro materiales educativos que integran el corpus de análisis principal de este trabajo ya que fueron producidos y distribuidos por el Programa durante esta etapa con los fines de promover el trabajo sobre el pasado reciente en las escuelas e institutos de formación docente.

2. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

De escenas y escenarios pedagógicos

Entre los años 2005 y 2007, docentes en ejercicio y en formación y agentes estatales se encontraron en distintos puntos del país en jornadas destinadas a la capacitación en temas vinculados al pasado reciente. Con el propósito de trascender las acciones meramente conmemorativas⁸, el equipo de trabajo del PNEM se volcó a la realización de diversas acciones de formación docente a nivel federal que implicaron un trabajo sostenido en el tiempo durante esta época. En esta etapa inicial del Programa, las actividades de formación docente se orientaron a una población específica que se definió como prioritaria: las y los estudiantes de institutos de formación docente del país. Estos futuros docentes, que configuraron el universo destinatario de las acciones de la política en cuanto a la formación, participaron, junto a docentes en ejercicio, “referentes”⁹ provinciales y directivos de institutos, de encuentros regionales a los que el equipo del Programa trasladó sus capacitaciones.

Los mayores esfuerzos orientados a la formación docente en temáticas vinculadas al pasado dictatorial, fueron destinados a la realización de lo que tomó el nombre de “Seminario Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente”. Este Seminario, que se aborda con detenimiento en el próximo apartado, constituyó la instancia cúlmine de un proceso que se realizó entre los meses de marzo y octubre del año 2006 en el que se organizaron preencuentros y jornadas regionales en distintos puntos del país para trabajar sobre la temática y difundir la convocatoria que luego daría lugar a las producciones presentadas en el Seminario.

Los encuentros previos realizados en las provincias dieron cuenta de una de las características más relevantes que asumió el Programa durante su etapa inicial y que, con el paso del tiempo, se convertiría en una marca distintiva del mismo: la pretensión de abordar a la memoria y a sus trabajos desde una mirada federal que permita evidenciar la índole múltiple y plural que ésta adquiere en diferentes escenarios más allá del carácter nacional de la experiencia represiva de la última dictadura.

Quienes fueron entrevistados para esta investigación, le otorgaron una particular atención en sus memorias a la realización de los encuentros regionales. Algunos como Lorenz, Rosemberg y Flachsland señalaron la diversidad de memorias sobre el pasado reciente en las localidades que visitaban, sobre todo en su diferenciación con los relatos construidos en los grandes centros urbanos como la Capital Federal. En este sentido, señaló Lorenz: “Lo que por ejemplo en Capital era obvio, que hubo terrorismo de estado, etcétera, bueno en muchos lugares había que ir a discutirlo y probarlo casi como a nivel de la década del 80, digamos. En ese sentido era revelador el trabajo, era muy interesante.”¹⁰

De manera similar, Rosemberg relató la existencia de contrapuntos y discusiones emergidas durante estas experiencias como contraposiciones a una memoria oficial que, para el año 2006, parecía un sentido común establecido en los círculos donde estos profesionales transitaban:

Había cosas ahí que veíamos que, por ahí desde los centros más urbanos, desde la Capital misma, estaban por ahí un poco más saldadas en cuanto a políticas de memoria, en cuanto a organismos de derechos humanos, y no pasaba lo mismo a nivel más nacional.¹¹

Los testimonios permitieron observar las pretensiones de la política nacional que aquí se está estudiando y el descubrimiento de la existencia de heterogeneidades en la construcción de memorias durante el mismo quehacer de la política. El carácter federal que asumió la propuesta del Programa en cuanto a formación docente permitió evidenciar las superposiciones, contraposiciones y corrimientos que plantea la construcción de memorias en las distintas escalas. En esta oportunidad, el objetivo de transmitir una narrativa determinada acerca de la experiencia nacional no se produjo sin obstáculos o interrupciones.

Sobre esta cuestión, Adamoli y Trímboli recordaron en sus entrevistas ciertas dificultades en la implementación que respondían a resistencias a la propuesta ministerial manifestadas desde las provincias. La perspectiva de indagación de la cual partí en esta investigación concibe a la memoria social como un objeto cuya construcción no está exenta de controversias y discusiones. La multiplicidad de relatos construidos respecto al pasado reciente en Argentina se hizo palpable para los integrantes del Programa que salieron en busca de la implementación de una política de alcance nacional. Así como la experiencia represiva asumió particularidades distintas en distintos puntos del país, la reelaboración y el recuerdo posterior de ese pasado traumático también ocurrieron de modos diversos. La circulación privilegiada de ciertos relatos o políticas de memorialización provenientes de los grandes centros urbanos como la Capital Federal, pueden conducir a una mirada un tanto sesgada que omite estas particularidades regionales para diluirlas bajo el peso de ciertos relatos “emblemáticos”. Estos últimos articularon ciertos consensos producidos en Buenos Aires en torno a lo ocurrido, cuyas dificultades de ampliación a otros escenarios permitió identificar el análisis realizado de esta política.

Con el objetivo de implementar una propuesta de formación docente para la temática que habilitara este tipo de trabajo con un importante grado de apertura y posibilidades de elaboración a partir de las propias experiencias, se realizaron más de veinticinco encuentros en distintos lugares del país a lo largo de siete meses (MECyT, 2007). Éstos asumieron distintas formas: jornadas provinciales, preseminarios regionales y otras charlas-debate surgidas a partir de pedidos de los Institutos de formación docente.¹²

De esta manera, el Programa se desplegó en un recorrido que incluyó, con centralidad, dos instancias diferentes: los encuentros regionales realizados en las distintas provincias y la instancia final de Seminario que tuvo lugar en el Bernasconi de la CABA. Pero, ¿qué formas y dinámicas asumió la propuesta de formación docente a lo largo de estas instancias? De lo reconstruido a partir de las fuentes, se desprenden algunos elementos relevantes que vale la pena resaltar. En primer lugar, la propuesta se sostuvo en gran medida en la inclusión de materiales audiovisuales para promover el trabajo sobre la temática. La utilización de películas, documentales y fotografías en las instancias de formación fue una marca distintiva de esta etapa que recordaron los entrevistados.

En la misma línea, Adamoli inscribió la utilización de este tipo de producciones en una mirada respecto a cómo trabajar la memoria por parte del equipo, impulsada por quienes ocupaban los lugares más políticos dentro del mismo: “De parte de todos había como una formación, y una inquietud, de que la memoria había que trabajarla través de representaciones.”¹³

Los rubios (2003)¹⁴, *Papá Iván* (2004)¹⁵ y *Federación. Construcción de una Ciudad* (2007)¹⁶ fueron las producciones que mencionaron estos agentes estatales en sus entrevistas. El debate sobre la representación de los pasados traumáticos ocupa un lugar relevante dentro del campo de estudios de la memoria social. Las imágenes y las producciones audiovisuales se volvieron parte esencial de los análisis sobre los procesos de construcción de memorias. En esta investigación, fueron incorporadas a fines de comprender tanto los sentidos que éstas portan por sí mismas como aquellos que adquieren cuando los actores estatales deciden utilizarlas en el marco de procesos de transmisión.

Las filmografías utilizadas tienen todas un carácter documental, aunque cada una de ellas presenta sus propias particularidades. Pensadas en su conjunto, éstas se inscriben dentro del movimiento de auge de producciones de cine y video independientes durante la posdictadura en Argentina, que pusieron énfasis en los testimonios de los sobrevivientes y las víctimas del terrorismo de Estado.¹⁷ Sin embargo, dentro de este gran compendio de filmes que narraron el pasado reciente a través de la memoria de los testigos, las producciones señaladas presentan un claro corrimiento respecto a aquellas primeras formas de poner en escena lo acontecido. En 1995, Gauthier señaló como la modalidad representacional más común entre estos filmes a aquella que combinaba testimonios orales con archivos audiovisuales.¹⁸

A diferencia de estos modos de representar el pasado, películas como las de Carri, Roqué y Frenkel dan cuenta de una transformación en las intenciones de los directores de presentar a los procesos de memoria. Si bien no descartan la utilización de imágenes de archivo ni las entrevistas a testigos como recursos válidos para componer la narrativa, la construcción de esta última se compone de nuevas formas de tratamiento audiovisual que comenzaron a experimentarse durante la década del noventa. A partir de entonces, y como producto del aflorar de un intenso debate dentro del campo en torno a los límites de la representación iniciado por Claude Lanzmann a mediados de los ochenta¹⁹, estas nuevas producciones hicieron a un lado los intentos por exhibir relatos de una memoria ya establecida, para pasar a presentar memorias frágiles, en construcción (Guarini, 2009).

En *Los Rubios*, Albertina Carri narra en primera persona una búsqueda propia: la de su identidad.[20] Como una propuesta de cine-ensayo que presenta características disruptivas²¹, Carri expone “una memoria donde las preguntas se multiplican, y donde la estabilidad del sentido es puesta en duda, para que el espectador pase a ocupar una posición central en la construcción de la obra” (Perel, 2021).

Además, la película de Carri pone en escena otras rupturas que fueron tenidas en cuenta a la hora de pensarse como vehículo para promover el trabajo sobre el pasado reciente. En su búsqueda por reconstruir esa memoria como hija de desaparecidos, Carri no promueve una identificación con la generación de sus padres, aspecto que sí puede verse presente en otros relatos de la época que portan narrativas clásicas que veneran aquella militancia juvenil de la época. Por el contrario, Carri desafía esta narrativa proponiendo incluso la apertura a la problematización acerca de esas historias militantes y habilitando una entrada al pensamiento crítico sobre la generación de los padres de Carri.²²

Dentro de la propuesta para la formación docente, *Los rubios* ocupó un lugar relevante para quienes la eligieron respecto a la habilitación que ésta producía a problematizar el pasado y habilitar el surgimiento de nuevas reinterpretaciones. No obstante, esto no significó el éxito de la propuesta de transmisión sino más bien, experiencias contrarias. En sus entrevistas, la mayoría de los miembros del equipo recordaron las dificultades con las que el trabajo con *Los rubios* se topó en los escenarios pedagógicos. En la última cita de la entrevista con Rosemberg, ella señaló que en algunas provincias los criticaban, con razón, al trabajar la película “[Nos decían] tipo “¿de qué me hablan?”²³. Adamoli, por su parte, explicó: “nos generaron algunos debates respecto de que a lo mejor no estaban dadas las condiciones para poder conversar eso en estos lugares (...) era un debate como que no terminaba de hacer mella, era como una cosa que no iba ni para atrás ni para adelante...”²⁴

Las experiencias de la puesta en práctica de la idea de ir con *Los rubios* a los escenarios regionales de formación docente “fracasó”, en términos de Trímboli, tanto por las características propias de la producción como vehículo de transmisión como por las condiciones sociales de los ámbitos en los que se buscaba trabajar. En algunos de ellos, el referente portador de la narrativa a discutir como la icónica película de Luis Puenzo *La historia oficial* (1985)²⁵ ni siquiera circulaba ni era conocido entre los destinatarios de la formación. Frente a esto, es posible interpretar a las condiciones faltantes que describieron Trímboli y Adamoli como parte del alejamiento que este equipo, mayormente integrado por especialistas acostumbrados a los debates del mundo académico, debió producir a la hora de promover la transmisión de memorias a otro público distinto, no proveniente de este círculo y, por tanto, quizás no familiarizado con ciertos debates ya instalados en el anterior.

Sin abandonar la apoyatura audiovisual para las capacitaciones, el equipo se inclinó hacia el trabajo con otras producciones cinematográficas que también continuaron la línea que se viene expresando respecto a trabajar la memoria del pasado reciente desde su complejidad, pluralidad y promoviendo ejercicios que admitan la posibilidad de reinterpretar y reconstruir aspectos de ella. El documental *Papá Iván* también se inscribe dentro del conjunto de producciones surgidas en la época que ya se mencionó. Fue realizado por María Inés Roqué, hija de Julio Iván Roqué, quien fuera militante montonero y dirigente de las Fuerzas

Armadas Revolucionarias (FAR) asesinado en 1977. De una forma interesante, la voz en off de María Inés no conduce a quien oficia de espectador por una historia lineal mediante la cual relata los hechos ocurridos, sino que narra sus interpretaciones y sentimientos respecto a diferentes aspectos de su historia y su vínculo con un padre que ya no está.²⁶

A través de una superposición de voces distintas en el intento de María Inés de reconstruir la historia de la muerte de su padre, se habilitan una serie de debates vigentes respecto a la militarización de las organizaciones revolucionarias durante la década del setenta, la “heroicidad” de esas trayectorias militantes, el lugar de los sobrevivientes, las vidas de las infancias atravesadas por esas decisiones.²⁷ Al respecto de inclusión de este documental y en vínculo con esto, Adamoli explicó en su entrevista:

(...) hubo como un debate fuerte respecto de cómo íbamos a pensar la lucha armada, que creo que nunca se saldó. Creo que no se saldó porque no lo saldó el Estado mismo, digamos... (...) Tampoco lo quisimos saldar del todo, me parece que también eso es lo interesante de esta política inaugural que continúa hasta estos días (...) que tiene que ver con animarse a llevar a escenarios docentes temas que no están del todo saldados. Establecer pisos comunes, acuerdos, que es lo que sí, de dónde uno no se mueve, bueno, de ciertas violaciones a los derechos humanos, de sentencias de la justicia, pero saber que hay temas que todavía están en discusión.²⁸

De un modo diferente pero con similar pretensión a *Los rubios*, *Papá Iván* permitió al equipo habilitar, en escenarios de formación docente, discusiones y debates que tensionaran las narrativas vigentes sobre el pasado a fines de no presentarlo como un objeto cerrado al que no se podía más que mirar de lejos. Con la utilización del documental de Roqué como vehículo de transmisión, el trabajo pedagógico en los encuentros incluyó temas no “cerrados” ni saldados, como el de la lucha armada durante las décadas del sesenta y setenta, habilitando así la emergencia de tensiones y desacuerdos como parte del proceso de reflexión sobre un pasado reciente complejo.

Por último, el filme sobre Federación también propuso un acercamiento particular al pasado reciente. Lejos de recopilar material de archivo o entrevistas a testigos que dieran cuenta de las características del accionar represivo de la dictadura en la región o de las consecuencias de esa violencia ejercida desde el punto de vista de sobrevivientes o víctimas, el filme de Frenkel se propone un acercamiento muy distinto a la historia de la ciudad de Federación durante la época. Se aproxima a la misma mostrando las memorias de los vecinos de Federación sobre lo que fue la demolición de la ciudad y el trasladado a una “nueva Federación” para la construcción de la represa Salto Grande en los años setenta. Dentro de este conjunto de memorias, el director decide no dejar de mostrar la pluralidad y heterogeneidad de recuerdos y construcciones de sentido que hacen los lugareños, poniendo en pantalla la complejidad de los procesos del recuerdo personal y colectivo, la identidad y la memoria.²⁹

Siguiendo la distinción que propone Guarini (2009) para analizar estos filmes de memoria, es posible ubicar, a las películas proyectadas en el marco del PNEM durante esta etapa, dentro de la segunda categoría, como filmes de que dan cuenta de “la memoria en proceso”. Esta categoría abarca a las producciones en las que, como vimos con las tres analizadas, el autor pone en tensión los testimonios y archivos promoviendo interpretaciones abiertas del pasado (Guarini, 2009). A diferencia de los filmes que surgen como resultado de “un proceso de memoria” en los que los registros de archivo sirven para probar o ilustrar lo que se testimonia promoviendo una interpretación cerrada del pasado, estas producciones sugieren otro rol para las y los espectadores que, en este caso, son las y los sujetos en formación. Mediante una utilización en la que imagen como archivo interviene buscando producir, provocar, tensionar resignificar el recuerdo, “el espectador es convocado a compartir una elaboración abierta del pasado y también a gestionar su propia interpretación de lo que le es dado a ver” (Guarini, 2009, p. 260).

A partir del análisis propiciado hasta aquí, se deduce que la decisión de proyectar películas como *Los rubios*, *Papá Iván* y *Federación*, estuvo en directa relación con el objetivo que orientó la propuesta pedagógica de la formación docente del Programa durante esta etapa: generar espacios de trabajo sobre el pasado reciente

donde la apertura a la resignificación tuviese un lugar central dentro del proceso de transmisión de memorias. Al mismo tiempo, la selección de las mismas puede entenderse en función de las trayectorias de los integrantes del equipo, en tanto éstos intentaron generar debates a través de vehículos que por momentos no cumplieron con tal fin en contextos distintos a los académicos de los que éstos provenían.³⁰

Lo analizado hasta acá también volvió evidente que, una parte significativa del trabajo puesto en marcha por el equipo, se construyó a medida que se fue realizando. Sin contar con una hoja de ruta fija prefigurada, el proceso de selección de vehículos para la transmisión y de las estrategias didácticas empleadas en la formación docente se vio atravesado por un proceso de aprendizaje permanente que condujo al equipo por momentos de “prueba y error”, de descarte, de modificaciones sobre la marcha, en función de los efectos que su utilización iba arrojando en las distintas experiencias pedagógicas. Esto implicó un constante ejercicio reflexivo sobre las propias prácticas y decisiones que tomaban, incluso sobre los propios supuestos con los que se acercaban a los destinatarios de la formación. El mismo objetivo de abordar la transmisión desde una mirada problematizadora requirió, en función de esto, de un proceso interno de deconstrucción de las propias formas de problematizar.

A su vez, la consideración de las escalas locales desde su particularidad como escenarios productores y de circulación de memorias sociales sobre un pasado común pero con heterogeneidades marcadas como fue el del terrorismo de Estado, emergió con fuerza durante la investigación sobre el PNEM. La implementación de una política de alcance nacional pero pensada por agentes estatales situados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a diversas localidades del interior del país no fue sencilla y suscitó la reflexión por parte de los mismos tanto en las entrevistas mantenidas con la autora como durante el mismo discurrir de sus prácticas en el marco de la política pública. La advertencia de emergentes propios de los territorios que visitaban y de las dislocaciones que algunos de éstos generaban sobre las acciones que desplegaban, condujo al equipo de trabajo del Programa a la práctica autorreflexiva, volviéndose así un símbolo de los desafíos que presenta el trabajo sobre la(s) memoria(s) a lo largo del territorio nacional.

Seminario 2006: la cita intergeneracional

El recorrido de encuentros regionales de formación docente realizados en distintas provincias del país tuvo culminó en el Seminario realizado en el Instituto Félix Bernasconi de la CABA.³¹ En el libro *Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente* (MECyT, 2007), publicado en agosto de 2007, los integrantes del equipo intentaron “reproducir lo más fielmente posible la propia estructura del seminario” (MECyT, 2007, p. 16).³²

Durante la primera jornada del Seminario, estudiantes y docentes que viajaron a la CABA asistieron a una serie de conferencias brindadas por especialistas en temáticas vinculadas al pasado reciente y su transmisión, y coordinadas por integrantes del equipo.³³ La segunda jornada inició con una visita al Espacio para la memoria y para la promoción de los derechos humanos Ex ESMA. La crónica de este recorrido escrita por el equipo del Programa ocupa cuatro páginas del libro a texto e imágenes y cuenta la experiencia de esta visita en el marco de la propuesta de formación. Al comienzo, las y los escritores reconocieron que la decisión de visitar la ESMA junto a los estudiantes y docentes convocados al Seminario los introdujo en una discusión como equipo:

«¿Qué hacer con la ESMA?». La pregunta circula entre organismos de derechos humanos, grupos intelectuales, colectivos diversos y medios de comunicación desde marzo de 2004 cuando el presidente Néstor Kirchner tomó la decisión de transformar el emblemático campo de concentración de la última dictadura en Espacio para la memoria y para la promoción de los derechos humanos. Hasta el momento no hay acuerdo sobre qué hacer. ¿Conservarlo intacto como «testimonio material del genocidio»? ¿Crear un Archivo Nacional de la Memoria? ¿Hacer un museo que sirva para mostrar la historia de las luchas populares? ¿Convertirlo en un espacio activo de arte y educación? (MECyT, 2007, p. 55)

En las investigaciones orientadas a la memoria del pasado reciente en Argentina existe, actualmente, una discusión abierta sobre los usos y las estrategias de representación y transmisión del pasado reciente en los lugares convertidos en espacios de memoria.

Desde 2002, durante los primeros años de apertura de Espacios para la Memoria en lugares que habían funcionado como CCDs circularon una serie de debates y bibliografías que revisaban una cuestión central: ¿Cómo abordar la transmisión sobre los horrores allí acontecidos? (Todorov, 1995; Jelin y Lorenz, 2004; Raggio, 2004; Alonso, et. al, 2005, Garaño, 2013; Ceruti, Mendez y Portos, 2008; Crocchia, Guglielmucci y Mendizába, 2008; Capra, Fessia y Minatti, 2013). (...) Estos primeros consensos recuperaron la crítica a una concepción de “memoria literal” que aborda los procesos del pasado desde su singularidad como únicos e irrepetibles y, por lo tanto, desconectados con el presente, imposibilitando la comparación. (Portos y Capra, 2021, p. 265-266)

Al calor de este clima de discusión sobre un proceso de “lugarización” de la memoria (Messina, 2010) en pleno auge, y conscientes de que los interrogantes acerca de las implicancias de visitar un sitio como la ESMA podía generar en el marco del proceso pedagógico propuesto, el equipo decidió solicitar a la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación el permiso para realizar el recorrido por el predio de la ESMA con su orientación y guía, dada la masividad de la participación (MECyT, 2007).

“La visita «masiva» a la ESMA nos colocaba ante una estela de posibles experiencias en conflicto.” (MECyT, 2007, p. 56). La continuidad de la narración muestra que, lejos de estar incurriendo en una falsa predicción, los miembros del equipo debieron enfrentarse a la emergencia de distintas situaciones en el marco de la experiencia. Algunos de los comentarios surgidos durante la recorrida que los miembros del equipo incorporaron a la crónica para ejemplificar esta diversidad de sentimientos y reflexiones tensionantes, fueron:

«¿Y aquellos que pasaban diariamente con sus coches por la Av. Del Libertador?»; «¿Cómo pudieron observar cotidianamente, sin hacer ni decir nada, los movimientos de entrada y salida de los coches que realizaban los operativos?»; «¿para qué quedaban embarazadas si sabían que podían terminar acá?». (MECyT, 2007, p. 56)

Incluso, surgieron algunos cuestionamientos a la organización de la actividad:

«La ESMA es del pueblo ¿por qué no me puedo mover con libertad?»; «Ustedes son de la organización, ¿no? Quiero decirles que estoy muy enojada, muy mal porque cómo puede ser que entremos a la ESMA y nos apuren, no nos dejen tiempo para reflexionar, pensar. Para mí este lugar es re importante y me voy mal...», dijo una joven y se largó a llorar. (...) A la salida, una de las coordinadoras del Seminario expresó sus dudas sobre la conveniencia de lo que se había realizado y una chica de La Quiaca le respondió: «Para mí fue importante venir porque voy a poder decir en mi ciudad que es cierto, que este lugar existe» (MECyT, 2007, p. 57-58).

Ante esta proliferación de interpretaciones diversas, los integrantes escribieron en la publicación: “Todos nos sentíamos un poco desbordados. Y esa tal vez sea una buena noticia porque, tal como dice el artista alemán Horst Hoheisel, «los monumentos están vivos mientras se discute sobre ellos»” (MECyT, 2007, p. 56).

En sintonía, la finalización de la crónica cierra la narración del recorrido destacando la ampliación del campo de interrogación respecto a “cómo hacer para recorrer uno de los lugares decisivos de la memoria colectiva, cómo hacer para transmitir lo acaecido en ese sitio, cómo hacer para que las nuevas generaciones se lo apropien” (MECyT, 2007, p. 58).

Por la mañana del 8 de noviembre, las y los participantes del Seminario volvieron a asistir a otra mesa temática.³⁴ Luego, en la tercera sección del libro, se describieron las experiencias de los talleres que ocurrieron durante la tercera jornada del encuentro. Bajo el nombre *Estampas de un trabajo colectivo*, se reponen las discusiones promovidas en torno a los trabajos realizados por futuros y futuras docentes a lo largo del año.³⁵ Los talleres del Seminario propiciaron, a diferencia de los encuentros regionales, el encuentro de estudiantes de institutos de formación de distintos lugares del país que intercambiaron sus trabajos y debatieron en torno a ellos colectivamente. Acerca de esto, el equipo plasmó en la publicación:

Teníamos razones para pensar que éste era el ámbito en el que la cita entre generaciones habría de adquirir mayor carnadura: las obsesiones, las incertidumbres y las búsquedas motivadas por la historia argentina reciente, que durante todo un año los

estudiantes habían atesorado, iban a tener la posibilidad de manifestarse y de ser confrontadas entre pares en esas aulas del Bernasconi que improvisamos para la escucha y la discusión. (MECyT, 2007, p. 101)

La inclusión de lo ocurrido en el marco de esos talleres del día 9 de noviembre, condujo al equipo a “relatar los climas y las discusiones que surgieron en ese encuentro” (MECyT, 2007, p. 101). Para ello, quienes coordinaron los talleres debieron escribir un texto breve que el equipo denominó “estampas” haciendo alusión al registro experiencial buscado.³⁶ El recorrido por las “estampas” volcadas al texto del libro se acompañó de fotografías, tomadas en su mayoría por el equipo, que ilustran las presentaciones, exposiciones, reuniones, conversaciones y demás acciones que constituyeron este momento también relevante del Seminario. Tanto en ellas como en lo registrado en los microrrelatos, se vuelve evidente el carácter constructivo y horizontal que la política imprimió, por decisión de quienes la llevaron a cabo, en cada una de sus acciones. Sobre esto explica el libro: “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).

La mesa que cerró la última jornada del Seminario fue coordinada por Javier Trímboli y se tituló *Memoria, educación y transmisión*.³⁷

A partir de aquí, comienza a observarse uno de los rasgos fundamentales de la implementación de esta política que puso en valor un anclaje local de las memorias. La consideración de las escalas locales desde su particularidad como escenarios productores y de circulación de memorias sociales sobre un pasado común pero con heterogeneidades marcadas como fue el del terrorismo de Estado, fue central para las y los efectores de esta política. Aunque situados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la reflexión sobre esta dimensión del recuerdo colectivo fue permanente dentro del equipo, quienes decidieron promover y dar relevancia a instancias de producción local de memorias y vehículos para la transmisión.

Voces de una trama es el nombre que lleva la introducción a la cuarta sección del libro que compila el Seminario. En ella, se señala que uno de los objetivos de la convocatoria³⁸ difundida con anterioridad era el de vincular la formación docente con la discusión, apropiación y producción genuina de conocimiento sobre la historia reciente (MECyT, 2007).³⁹ Desde las provincias de Santa Fe, Entre Ríos, Neuquén, Mendoza y Buenos Aires, llegaron las voces de estos docentes en formación que se volcaron hacia la investigación de las huellas del pasado reciente en sus ciudades y comunidades.⁴⁰

Además de la convocatoria, la relevancia otorgada a las producciones locales también se observa en los ejercicios de memoria realizados por estudiantes y docentes de instituciones a partir de fotografías.⁴¹ Antecedidos por las imágenes que constituyeron el disparador de la reflexión del ejercicio plasmado en las páginas contiguas, los cinco ejercicios de memoria fueron impresos en hojas de un color marrón claro, distinguiéndose así de todas las demás páginas del libro de color blanco y dando la impresión de querer destacar dentro del volumen esta modalidad de construcción como apuesta central de la propuesta pedagógica. Sobre esta decisión, el equipo anticipó en la Introducción:

los hemos incluido a lo largo de todo el volumen, como indicios que expongan ante el lector algo de la modalidad reflexiva que caracterizó todo el recorrido, como señales que expresen el protagonismo de estudiantes y profesores de los Institutos de Formación Docente, y como jalones que dibujen el mapa nacional —y sus anclajes locales— que, como una trama edificada por nuevos lazos, sostuvo este proyecto. (MECyT, 2007, p. 17)

Para las y los entrevistados, la instancia que hasta aquí describí ocurrida en las inmediaciones del Bernasconi tuvo una significación particular. Quienes hablaron de ella, la recordaron como un evento muy importante, al que habían dedicado mucho trabajo, esfuerzo y recursos de la cartera ministerial. Un “orgullo”⁴² y una “fiesta”⁴³. Tales sentimientos orientaron la publicación de agosto de 2007, que tendría una circulación muy distinta a la que adquirieron los materiales educativos cuyo análisis vuelco en el próximo apartado de este

escrito. Su objetivo era otro: registrar y consolidar la memoria de la culminación de un recorrido que signó la política durante esta etapa. Al respecto, señaló Adamoli:

Es un libro que termina funcionando como una “memoria de”, no tiene el mismo objetivo que el anterior.⁴⁴

A diferencia de los materiales cuyo análisis se plasma en el próximo apartado, el libro del Seminario no se orientó hacia un posible lector docente en ejercicio o en formación, sino que más bien pareciera haberse pensado a fines de realizar un propio trabajo de memoria sobre la experiencia del Programa durante esta etapa, de gran relevancia para quienes lo desplegaron. Los distintos apartados, su organización y contenido, permiten pensar que su elaboración requirió un proceso de resignificación de lo actuado, constituyendo un propio trabajo de memoria. Al mismo tiempo, si bien no tuvo pretensiones académicas que pudiesen observarse, la opción por la impresión de un libro como soporte privilegiado para plasmar lo ocurrido es coincidente con la difundida dentro del campo académico del que los integrantes del equipo provenían. Por último, y teniendo en cuenta que la política osciló entre niveles bajos de institucionalidad durante su etapa originaria y dependía de apoyos políticos de quienes ocupaban cargos más altos en la gestión⁴⁵, otra hipótesis que pudo orientar esta publicación puede estar relacionada con la necesidad de elaborar un producto final que mostrase lo realizado, poniéndolo en valor y haciéndolo accesible a quienes se interesaran por conocer lo acontecido.

3. SENTIDOS Y REPRESENTACIONES DEL PASADO EN LOS PRIMEROS MATERIALES EDUCATIVOS DEL PROGRAMA EDUCACIÓN Y MEMORIA

La producción de materiales educativos destinados al trabajo con temáticas vinculadas al pasado reciente de terrorismo de Estado para trabajar en las escuelas, fue otra de las líneas de trabajo destacadas del Programa. A continuación, se presentará el análisis realizado sobre distintos materiales producidos en esta etapa, teniendo en cuenta diferentes dimensiones que hacen a la construcción de las narrativas públicas sobre el pasado y que vuelven asequible un proceso de significación en torno a contenidos específicos que fueron interés de esta política.⁴⁶

Entendido como un proceso de construcción de sentido que tiene lugar a partir de las relaciones establecidas entre una diversidad de expresiones lingüísticas y visuales, adentrarse en el proceso de significación que atraviesan estos materiales requirió la consideración de las siguientes dimensiones: por un lado, las formas y los contenidos de la propuesta pedagógica; por otro, las definiciones estéticas y las modalidades que asumió la representación; y por último, las funciones de los paratextos y de los apartados que contienen las voces de los actores estatales. La lectura que atravesó todas estas dimensiones es la que sitúa a los encargados de producir estos materiales como agentes involucrados en un proceso permanentemente decisonal, con una marcada capacidad de agencia, pero también con limitaciones propias de las estructuras burocráticas en las que estuvieron inmersos.

Treinta ejercicios de memoria fue la primera publicación que elaboró el equipo *A 30 años del golpe*. Publicado por primera vez en febrero de 2006 por el MECyT, se imprimieron treinta mil ejemplares de este título, lo conversado con Adamoli en su entrevista.⁴⁷ En su gran mayoría fueron distribuidos a las escuelas del país, y una pequeña parte permaneció en manos del Programa para ser utilizados durante las capacitaciones docentes que se continuarían realizando a lo largo de la vigencia de la política. Las entrevistas con los miembros del equipo del Programa confirmaron el carácter masivo que adquirió la distribución de este libro.

Un aspecto relevante a considerar en relación a las formas y los contenidos de la propuesta pedagógica de este material se explica en la Introducción del libro. Allí, los escritores miembros del equipo del PNEM detallan la particularidad que asume el mismo: se trata de un libro que compila treinta escritos e imágenes que, tal como su nombre lo indica, constituyen ejercicios de memoria. Para construirlos, realizaron una

convocatoria a que trabajadores y trabajadoras de la cultura provenientes de diversas trayectorias, formaciones y profesiones, eligiesen una imagen que les resultase significativa de su propia experiencia durante los años del terrorismo de Estado y escribiesen a partir de ella un texto breve que la acompañara.⁴⁸ En líneas generales, podría decirse acerca de esta selección que, a pesar de las diferentes trayectorias o ámbitos en los que estas personalidades se desarrollan, gran parte de ellas comparten la pertenencia a un universo académico-cultural habilitado y legitimado para intervenir sobre los modos de tramitar el pasado reciente en el país. Estas voces también son parte luchas por establecer límites y consensos acerca de lo ocurrido, y ocupan, de modo similar a la de los familiares de las víctimas, lugares de enunciación privilegiados. Al mismo tiempo, si bien los relatos que presentaron aluden de diversas formas a la experiencia a tratar y desde diferentes perspectivas, se trata de un conjunto de personas que, portadoras de volúmenes de capital cultural y simbólico que las colocan en esta posición, expresan una valorización negativa respecto a la violencia política y la represión estatal ocurrida en el marco del terrorismo de Estado que es compartida.⁴⁹

El resultado de esta convocatoria dotó a este material, como se dijo más arriba, de una particularidad que lo distinguió notablemente de los clásicos manuales escolares a los que se recurre habitualmente para el tratamiento de estos temas en las aulas. En primer lugar, se observa que los distintos ejercicios no presentan un determinado orden lógico pautado previamente que se oriente por temporalidades, por estilos de escritura, por contenidos abordados ni por reflexiones similares. Al adentrarse el lector en el libro, se encuentra ante una

constelación de voces. Desde la imagen que no requiere palabras y las palabras que deciden no congelarse en ninguna imagen, aparecen una diversidad de tonos (de la confesión íntima al énfasis polémico, de la carta privada a un ausente querido a la reflexión teórica sobre la memoria y el olvido), de géneros (poesía, ensayo, memoria autobiográfica) y de registros de escritura. (...) Las miradas sobre la experiencia colectiva argentina de las últimas décadas, que subyacen a cada ejercicio de memoria, no pueden ser sino disímiles. (MECyT, 2006, p. 9)

Dos aspectos de este fragmento resultan interesantes para detenerse en el presente análisis. En primer lugar, el carácter multifacético de los relatos que contiene acerca del pasado reciente producidos por esta polifonía que se describe, son una marca distintiva. En su entrevista, Adamoli sugirió una idea interesante para pensar la incorporación de estas voces en el primer material del Programa:

(...) claramente ese primer momento más inaugural no es tan jugado como lo es después respecto de qué palabra pone el Estado sobre estos temas... De hecho, Treinta ejercicios de memoria por ahí es más dar la palabra a otros desde el Estado. Yo lo veo también como un momento inaugural, y también, por supuesto, como un hito en la memoria argentina.⁵⁰

Así se enfatiza también en la Introducción del libro cuando se define la intención del mismo como la de “servir como disparador para trabajos sostenidos de reflexión, debate y producción entre docentes y estudiantes.” (MECyT, 2006, p. 9). *Treinta ejercicios de memoria* presentó una selección de voces plurales con el objetivo de producir el surgimiento de esas *otras* voces provenientes de las comunidades educativas.

Por otra parte, la última oración del fragmento de esta Introducción repuesto introduce una de las definiciones más recurrentes dentro del campo de estudios y trabajos sobre la memoria social: su carácter plural. Y no solamente plural en el sentido de múltiple si no también en el reconocimiento de que las memorias pueden ser disímiles y, por qué no, contrapuestas. La incorporación de esta oración evidencia una de las características nuevamente el conjunto de decisiones ligadas al marcado anclaje intelectual que presentó esta política pública a partir de la inscripción de gran parte de sus agentes en círculos académicos donde la memoria no es concebida como un objeto monolítico, unívoco y transferible, sino como una construcción que responde a lógicas sociales y políticas que le son intrínsecas.⁵¹

Con respecto al abordaje de los otros materiales producidos durante esta etapa, los afiches, es necesario reparar en los objetivos puestos en su elaboración por parte del equipo. Orientados a los distintos niveles de EGB1 y 2/ Primaria, EGB 3/Polimodal o Media, y a los institutos de formación docente del país, estos afiches eran presentados, en las palabras introductorias del dorso que acompañaban a los tres como “«herramientas» para un trabajo sostenido de reflexión en las aulas, desde la transmisión, el debate y la producción entre

docentes y estudiantes” (MECyT, 2006, p. 1).⁵² Contextualizando la difusión de estos materiales en los treinta años del Golpe, este texto inicial inscribía a los materiales en invitaciones a construir una “cita secreta” en las aulas del país.⁵³

Cada uno de estos afiches contenía una temática sugerida para abordar en tanto contenido ligado a la experiencia dictatorial acorde a un público lector diferente al que se dirigía. En sintonía, las actividades propuestas y la imagen misma del afiche se encontraban en concordancia con lo que la política les proponía a los docentes y estudiantes trabajar. Orientado hacia EGB1 y 2 y Primaria, la propuesta de *El caso Gaspar* (2006), consistía en abordar la censura cultural y las prohibiciones durante la dictadura, ligando este problema “con cuestiones como la intolerancia a la diferencia y la imposición de ciertos valores como los únicos aceptables” (MECyT, 2006, p. 2). Para ello, el cuento de la escritora argentina Elsa Bornemann *El Caso Gaspar*⁵⁴, fue plasmado en el afiche de manera horizontal y con una ilustración de Horacio Petre a página completa que ocupa gran parte del mismo. Como modo de acercamiento a la temática, la propuesta de este afiche no hacía foco en las escenas violentas conocidas de la represión en Argentina, sino que se anclaba en la censura y la intolerancia como modos de habilitar la discusión en este nivel. La dificultad sobre la representación del horror en la pedagogía de la memoria cuando quienes están del otro lado de la transmisión son pequeños, puede pensarse como un motivo que dio pie a esta opción.

Con el afiche orientado a estudiantes de EGB 3 y de Polimodal o Media denominado *Inventarios*(2006), las y los integrantes del equipo se propusieron trasladar a las escuelas el trabajo sobre la temática a partir de “las pasiones colectivas que movilizaron a los jóvenes durante la década de los ‘60 y principios de los ‘70, y a las formas que adoptó la crítica que ejercieron respecto del estado de cosas imperante en la Argentina entre 1976 y 1983, período signado por el terrorismo de Estado” (MECyT, 2006, p.2).

De esta forma, dieron forma a un inventario cuya forma se asemeja a la de una estantería que contiene distintos objetos que simbolizan íconos de la cultura popular de la época.⁵⁵ En la explicación de este afiche puede advertirse una cuestión relevante a este análisis y es la que tiene que ver con lo generacional en los procesos de transmisión de memorias. En un fragmento, el equipo fundamenta esta propuesta de trabajo a partir de la necesidad de trascender lo que denominan “una evidente grieta” (MECyT, 2006, p. 2) entre aquella generación de jóvenes que vivieron la dictadura con los jóvenes que en ese entonces serían los destinatarios de la transmisión. Entendiendo que esto puede contribuir a la percepción de la experiencia del pasado reciente como ajena, distante, e incomprensible, este material que elaboraron apunta a producir una revinculación que posibilite la comprensión:

Así como en la música que hoy escuchan nuestros estudiantes vibran motivos fundamentales de su sensibilidad, en la que circuló por aquellos años y aún hoy nos sigue llegando, anidan, explícitas o veladas por metáforas, algunas de las motivaciones que volcaron a tantos jóvenes a la participación pública activa y luego al cuestionamiento de la dictadura militar. En esas letras y en esas melodías resuena todavía el motor ético y político que los impulsó a transformar manifestaciones de la cultura, a ensayar otros modos de vida, a reconocerse en otros paradigmas de pensamiento y a bregar por nuevos espacios de libertad. (MECyT, 2006, p.2)

Este fragmento adquiere relevancia a fines del presente análisis ya que brinda la posibilidad de comprender un aspecto clave de la construcción narrativa que subyace a los materiales elaborados por la política. La militancia política juvenil de la época es, sin dudas, un aspecto que esta propuesta pedagógica buscó rescatar, contraponiendo a los sentidos de la narrativa humanitaria hegemónica durante la posdictadura que situó a estos actores como víctimas inocentes.⁵⁶ El material que analicé aquí intentó reponer la politicidad de las prácticas de resistencia y militancia por parte de estos actores. Sin embargo, es también significativo que esto tuvo su límite: no incluyó una problematización sobre la militancia de la guerrilla durante la época. Es posible ver aquí, entonces, la configuración de una narrativa que desplaza los límites de las representaciones de la “víctima inocente” integrada a la narrativa humanitaria, pero no avanza más allá del reconocimiento del carácter político de las militancias hasta llegar a la discusión de la vía armada que caracterizó a algunas de éstas.

El último de estos afiches estuvo dirigido a institutos de formación docente. Titulado *La muñeca* (2006), éste plasma un fragmento de la pintura realizada en el año 1978 por la artista Diana Dowek⁵⁷. Al dorso, se explicita la propuesta de análisis de este material: el acercamiento al pasado reciente a partir de dos debates: el debate dictadura y sociedad y el relativo al arte y el dilema de la representación. A diferencia de los anteriores, este afiche se dirige a un público que representa un doble carácter en torno a la transmisión: como destinatarios y como futuros agentes emisores de la misma. Sobre esto, se indica en el dorso del afiche:

Su condición de futuros docentes vuelve todavía más crucial una preocupación que pertenece a la cultura por entero, la inquietud por cómo transmitir a las nuevas generaciones –a sus próximos alumnos– aquello que a primera vista, de acuerdo con los abismos que abre, resulta inenseñable. (...) (MECyT, 2006, p. 2)

Mediante la obra pictórica de la artista argentina producida durante la dictadura, la propuesta se enfocó en los modos desde los cuales el arte es capaz de simbolizar y en base a ello articular un discurso acerca de la represión reinante durante aquellos años (MECyT, 2006). En sintonía con el nivel mayor de complejidad de estos debates, vigentes durante los años que analizo y aún en la actualidad dentro del campo académico de estudios sobre la memoria social y el pasado reciente en Argentina, el dorso incluyó fragmentos de textos escritos por intelectuales como el de *Poder y desaparición* (1998) de Pilar Calveiro. Los fragmentos escogidos versan sobre la noción de esta autora de “poder concentracionario” (Calveiro, 1998, p. 78) y sobre las reflexiones que la misma brinda sobre la relación entre dictadura y sociedad.

Para este público, diferente a las y los estudiantes de los niveles educativos anteriores, los desafíos se profundizaban y requerían de quienes se acercaran al material de una cantidad mayor de información previa que, colocada en el dorso, diera cuenta de su relevancia a la hora de posibilitar el ejercicio esperado. Este afiche asumió un carácter más denso que los anteriores, en función de lo que anteriormente se señaló respecto al rol otorgado a los destinatarios como futuros y futuras agentes de la transmisión, pero también en correspondencia con los objetivos del equipo que encontró -o buscó encontrar- en estos docentes en formación un público acorde a los ejercicios que esperaban promover.

4. CONCLUSIONES

Lo analizado hasta acá permitió dar cuenta de las principales características que asumió la propuesta de formación docente para la enseñanza del pasado reciente que se propuso el Programa durante la etapa estudiada. Con una fuerte impronta técnica e intelectual en sus integrantes, el equipo desplegó una propuesta pedagógica de pretensión federal en la que las modalidades y estrategias de transmisión estuvieron asociadas a los objetivos del Programa durante la época. El trabajo con el pasado reciente se pensó desde el convencimiento de generar espacios de encuentro, reflexión y debate entre docentes, futuros docentes y especialistas que posibilitara la emergencia de nuevas interpretaciones acerca de ese pasado y donde la disidencia, la multiplicidad y la problematización de las memorias no fuese obturada sino más bien, incentivada. Esto no significó, no obstante, una renuncia a la toma de posición por parte del Estado a quienes representaban los miembros del equipo respecto a la inscripción del pasado de dictadura en una narrativa condenatoria de las violaciones a los derechos humanos y los crímenes de lesa humanidad cometidos por el terrorismo de Estado. Esta “voz” del Estado se hizo presente en las propuestas pedagógicas y didácticas de esta formación, pero no mediante estrategias de transmisión que promovieran la transmisión acrítica de un relato indiscutible, sino privilegiando aquellas que forjaran procesos de transmisión efectivos de los que los sujetos destinatarios pudieran sentirse parte activa y productora de sentidos dentro de los mismos.

De esta manera, se observó una tensión existente durante estos años del Programa, entre la voluntad de reponer la palabra estatal a la hora de hablar del terrorismo de Estado en distintos lugares del país y la decisión de darla a otros actores sociales para que se construyan colectivamente los significados respecto a esa experiencia trágica nacional que se hallaba fragmentada. Este “dar la palabra del Estado” implicó, a tales fines,

determinados modos de producción de los materiales que promovieron la participación de otros actores a los cuales se los invitó a generar esta voz colectiva desde el Ministerio. A su vez, también significó la puesta en práctica de una herramienta privilegiada durante esta época que fue la de la investigación educativa, en la que docentes y estudiantes de institutos de formación se volcaron a la realización de investigaciones locales sobre las inscripciones del terrorismo de Estado en sus territorios. Lejos de proponer un abordaje basado en la preponderancia de los contenidos o la difusión de la información de lo acontecido, esta modalidad situaba a las y los sujetos de la educación como hacedores, productores de relatos propios y críticos, a partir de la indagación y la reflexión colectiva.

En el Programa durante el período estudiado, convivió una tensión entre reponer la palabra del Estado en tanto voz autorizada para dotar de sentidos el pasado reciente y otorgarla para que sean otros y otras quienes difundan las significaciones desde distintos puntos de vista. Si bien esto no implicó, en ningún momento, el corrimiento de una visión condenatoria de lo ocurrido en el marco del terrorismo de Estado en Argentina, la perspectiva de la transmisión de memorias sobre este proceso que desplegó privilegió un acercamiento a éstas de tipo problematizador y reflexivo.

Las tres producciones escogidas por el equipo para proyectar en las primeras capacitaciones regionales que se realizaron en el marco del Programa fueron películas que buscaron promover trabajos reflexivos, que tensionaran a las y los espectadores al mismo tiempo que a las narrativas que circulaban sobre el pasado reciente en esos escenarios sociales. En línea con los propósitos que guiaron la política, éstas sirvieron para problematizar y presentar a la memoria como un proceso siempre abierto y nunca cerrado.

A partir del análisis de los materiales educativos que constituyeron el corpus, se advirtió la puesta en práctica de una serie de elementos que compusieron una narrativa impulsada desde el Estado para la enseñanza del pasado reciente en el ámbito educativo, y que presentó líneas de continuidad con modos de presentar el pasado previos, a la vez que se propuso enfrentar el desafío de correr los límites que éstos encierran. En los contenidos de las producciones observadas en esta investigación, se observó una línea de continuidad con algunos de los sentidos correspondientes a la narrativa humanitaria, así como también la promoción de algunas disrupciones con respecto a ésta. La cuestión de la responsabilidad del Estado frente a los crímenes cometidos y el reconocimiento del horror humanitario del terrorismo de Estado se hicieron presentes y no fueron abiertos a la discusión sino más bien presentados como verdades desde las cuales partir hacia el debate posterior de esa experiencia. Tampoco apareció un cuestionamiento explícito ni habilitado respecto a las fechas de inicio de la violencia política, sino que más bien los años de comienzo y finalización del gobierno de facto (76-83) constituyeron fronteras temporales bisagras que no estimularon una reflexión crítica de lo ocurrido antes o después del mismo proceso. Sin embargo, donde sí fue posible advertir un cambio de sentido dentro de esta narrativa es respecto a dos cuestiones de actual debate dentro del campo: las responsabilidades y el accionar de actores de la sociedad civil; y la complejización de la categoría de las víctimas a partir de una reivindicación de sus militancias y luchas sociales. No obstante, también fue evidente que esta última cuestión no avanzó mucho más allá de eso al punto de proponerse, por ejemplo, discutir el rol de la guerrilla y las formas de militancia que optaron por la vía armada.

Lo descrito hasta aquí ha permitido reponer los puntos y contrapuntos del modo de transmitir el pasado reciente de dictadura desde el Estado durante los años iniciales del PNEM. Se ha observado la persistencia de las bases de una narrativa humanitaria condenatoria de los crímenes de lesa humanidad cometidos durante el terrorismo de Estado, así como también los intentos por parte de los agentes estatales por promover las aperturas de ésta e incorporar debates relevantes para pensar el pasado reciente como los que se mencionaron anteriormente. Esta situación se encontró, a su vez, en relación con el modo de construir la política que se describió a lo largo de este escrito. El ejercicio de replanteo constante de los modos y contenidos desde los cuales afrontar el desafío de la transmisión por parte del equipo expresó esto en un doble movimiento. Por un lado, posibilitó la emergencia de disrupciones, divergencias y nuevas interpretaciones como consecuencia de la apuesta por la problematización como modo de trabajar la memoria social. Y, por el otro, fue consecuencia

de la emergencia de efectos a veces no esperados de las propuestas de transmisión, que dieron cuenta de las dificultades sociales de trascender los límites de una forma de pensar el pasado fuertemente arraigada y de adentrarse en la complejización de otras dimensiones de este período.

La política que fue objeto de este trabajo no agota la totalidad del problema planteado, aunque se espera que las reflexiones emergidas en torno a su observación sirvan para dar cuenta de las dinámicas y las complejidades del conjunto más amplio de intervenciones estatales en materia de memoria acerca del pasado reciente de dictadura en Argentina dentro del cual ésta se sitúa, promoviendo y ampliando las discusiones sobre las luchas sociales por el sentido del pasado y el rol del Estado en ellas que nos atraviesan en el presente.

MATERIALES EDUCATIVOS ANALIZADOS:

- 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>

5. REFERENCIAS

Bettendorff, P. y Rial, A. P. (2012). *Modos de concebir la memoria. Polémicas en torno al film Los Rubios (2003) de Albertina Carri*. En V Seminario Internacional de Políticas de Memoria. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.

Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Ediciones Colihue SRL.

Carretero, M. y Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. En M. Carretero, A. Rosa, y M. F. González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós Educador.

Crenzel, E. (2010). Políticas de la memoria en Argentina. La historia del informe nunca más. *Papeles del CEIC*, 2(61).

De Amézola, G. y D'achary, C. (2010). *Recordar la Dictadura. Los actos escolares de 2008 y 2009 en las escuelas primarias de Malvinas Argentinas*. V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Elster, J. (2007). *Rendición de cuentas: la justicia transicional en perspectiva histórica*. Katz Editores.

Feld, C. y Mor, J. S. (2009). *El pasado que miramos: memoria e imagen ante la historia reciente*. Paidós.

Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En M. Franco y F. Levin (Comp.), *Historia reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

Gauthier, G. (1995) *Le documentaire, un autre cinéma*. Nathan.

Guarini, C. (2009). El 'derecho a la memoria' y los límites de su representación. En C. Feld y J. Stites Mor (Comps.), *El pasado que miramos. Memoria e imagen ante la historia reciente* (pp. 255-277). Paidós.

- Higuera Rubio, D. M. (2010). El declive de la escuela moderna y sus rituales: ¿hay lugar para la memoria del pasado reciente argentino? *Revista Praxis Educativa*, 5(2), 149-160.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado*. Siglo XXI.
- 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.
- Lorenz, F. G. (2004). Tomá la vos, dámela a mí. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. En E. Jelin y F. Lorenz (Comp.), *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado* (pp. 95-129). Siglo XXI Editores.
- MacDougall, D. (1992). Films de mémoire. *Journal des anthropologues*, 47(1), 67-86.
- Messina, L. (2010). *Políticas públicas y construcción de la memoria social: acontecimientos, actores y marcas de lugar. El caso del ex centro clandestino de detención Olimpo* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires
- Perel, J. (30 de mayo de 2021). Los rubios de Albertina Carri. *Página 12*.
- Portos Gilabert, J. M. y Capra, M. (2021). Reflexiones en torno a una pedagogía de la memoria. 45 años del golpe/19 años de Espacios para la Memoria. *Pasado Abierto*, 13.
- Raggio, S. (2010) *Los relatos de La Noche de los Lápices. Modos de narrar el pasado reciente* [Tesis de maestría en Ciencias Sociales]. Universidad Nacional de La Plata.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Romero, L. A. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI Editores.
- Santos Ibáñez, J. (2022). *Construyendo memorias desde el Estado. El caso del Programa Nacional Educación y Memoria como política de enseñanza del pasado reciente en Argentina en sus orígenes (2005-2007)* [Tesis de Magíster, inédita]. Universidad de San Martín.
- Walas, G. (2016). Imágenes sondeando ausencias: la mirada documental de Jonathan Perel. *Alter/nativas. Revista de estudios culturales latinoamericanos*, 6.

NOTAS

- 1 Esta investigación fue realizada en el marco del Programa de Maestría en Derechos Humanos y Democratización en América Latina y el Caribe (LAT.MA) del Centro Internacional de Estudios Políticos (CIEP) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). La tesis se tituló “Construyendo memorias desde el Estado. El caso del Programa Nacional Educación y Memoria como política de enseñanza del pasado reciente en Argentina en sus orígenes (2005-2007). En ella analicé los orígenes del PNEM como política reparatoria orientada a la enseñanza del pasado reciente de terrorismo de Estado en Argentina implementada por el MECyT (2005-2007), teniendo en cuenta su contexto de surgimiento, las vinculaciones con otros actores sociales; las modalidades y estrategias de gestión y transmisión del pasado; y los sentidos y representaciones del pasado que fueron plasmados en ellas.
- 2 Desde una mirada en la que esta conjunción de elementos es fundamental, ha sido posible reconstruir el contexto de surgimiento del Programa como integrado por distintos factores claves que motivaron que esto ocurra. Para más sobre esto, véase Santos Ibáñez, 2022.
- 3 Así lo describe en su Introducción la publicación *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* publicada en el año 2009 por el PNEM del Ministerio de Educación de la Nación.
- 4 La implementación de esta política implicó, entre otras acciones, la producción de materiales educativos, virtuales, audiovisuales y gráficos, la consolidación de una red federal de intercambio, actividades de formación docente en todo el país, el acompañamiento en el desarrollo curricular de las temáticas del pasado reciente, y convocatorias a estudiantes y docentes para producir trabajos de investigación y recuperación de historias locales vinculadas con el pasado reciente.
- 5 De los integrantes que pasaron por el Programa durante el período estudiado, fueron entrevistados cinco de ellos: Javier Trímboli, Federico Lorenz, María Celeste Adamoli, Cecilia Flachsland y Violeta Rosemberg. Sus nombres son empleados en este escrito bajo el consentimiento manifestado por éstos. Se privilegió que los testimonios que recabaran las entrevistas fueran de integrantes que, además de tener un rol activo dentro del equipo, hubiesen ocupado distintos roles e ingresado o salido del Programa en distintos momentos dentro de la etapa estudiada.
- 6 El tratamiento documental que se realizó sobre el corpus de fuentes analizadas (que se detalla en la tercera sección) se correspondió con una forma de concebir a los documentos, desde la perspectiva de Paul Ricoeur (2003), como huellas a partir de las cuales se debe reconstruir la historia desde otro contexto histórico. A su vez, las imágenes fueron abordadas atendiendo a las condiciones y los agentes de su producción, entendiéndolas como vehículos privilegiados a la hora de

- construir e interpretar el pasado que hacen inteligibles los complicados mecanismos de la memoria social (Feld y Stites Mor, 2009).
- 7 En adelante, referiré a las acciones desarrolladas en el marco de esta política como parte del PNEM para simplificar la lectura y facilitar la comprensión de esta versión reducida de la investigación completa. Cuando aludo al “Programa” abarco principalmente dos proyectos: “A 30 años del Golpe” (2006) y “Entre el pasado y el futuro” (2007). Estos proyectos, que mantuvieron sus equipos de trabajo más allá de las incorporaciones o salidas particulares, constituyeron el germen y son englobados actualmente dentro de lo que es el Programa, tanto por los actores protagonistas como por los discursos públicos que hacen referencia al mismo.
 - 8 Orientadas al trigésimo aniversario del golpe de Estado de 1976 a cumplirse el 24 de marzo de 2006.
 - 9 Los entrevistados aludieron como “referentes” a las figuras con las que establecían relaciones para organizar los encuentros en las provincias. Esta figura es relevante dado que eran personas que se constituían como tales para el equipo como producto de portar un capital social vinculado a las luchas por la memoria en los territorios locales. El trabajo junto a estos “referentes” constituye una parte fundamental de la articulación que establecieron desde el equipo del PNEM con las provincias como parte de las acciones que se propusieron para dotar de un carácter federal a una política diseñada desde la CABA.
 - 10 Entrevista realizada por la autora a Federico Lorenz el 11 de mayo de 2021.
 - 11 Entrevista realizada por la autora a Violeta Rosemberg el 21 de junio de 2021.
 - 12 Según se detalla en la publicación del Seminario, “participaron más de 200 institutos, y, entre docentes y estudiantes, cerca de 1500 personas, muchas de las cuales presentarían sus trabajos en el Seminario de noviembre. En éste, fueron más de 500 participantes quienes presentaron sus trabajos en los talleres.” (MECyT, 2007, p. 15)
 - 13 Entrevista realizada por la autora a Celeste Adamoli el 19 de mayo de 2021.
 - 14 Documental dirigido por Albertina Carri y producido por Marcelo Céspedes, Barry Ellsworth, Paola Pelzmajer, Pablo Wisznia. Albertina Carri es una cineasta argentina, hija de Roberto Carri y Ana María Caruso, dos intelectuales militantes de la organización Montoneros durante la década del setenta que fueron secuestrados y desaparecidos a los cuatro años de vida de Albertina.
 - 15 Documental dirigido por María Inés Roqué y producido por Gustavo Montiel Pagés, Ángeles Castro, Hugo Rodríguez, David Blaustein.
 - 16 Documental dirigido por Néstor Frenkel y producida por Sofía Mora. Fue realizada con el apoyo del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) y declarada de interés por la Secretaría de Cultura de la Nación.
 - 17 Principalmente con el objetivo de denunciar lo ocurrido y que la sociedad tomara conocimiento de ello, se fue conformando un patrimonio audiovisual de la historia reciente que incidió parcialmente en la construcción de un contexto social para entender y aceptar lo que en el país se había vivido (Guarini, 2009).
 - 18 Unos años antes, Mac Dougall (1992) identificó que eran colocados como si fueran parte de la memoria de los testimoniantes.
 - 19 En el año 1985, el director francés Claude Lanzmann estrenó su documental *Shoah*, en el que planteó una radical negativa tanto estética como ideológica a la utilización de las imágenes de archivo para la representación del Holocausto judío (Guarini, 2009). Privilegiando el trabajo con el presente para representar el pasado, Lanzmann inauguró un debate sobre los modos de representación pero también sobre la legitimidad ética de la utilización de imágenes de víctimas y testigos del horror.
 - 20 La cineasta es hija de Roberto Carri, sociólogo y ensayista argentino, y Ana María Caruso, profesora de Letras, ambos militantes de la organización Montoneros desaparecidos por las fuerzas represivas del Estado en 1977.
 - 21 Según Bettendorff y Pérez Rial (2012), el cine-ensayo deja a un lado la pretensión de conformar sus discursos como la declinación de una verdad, para acercarse a ellos como manifestaciones posibles de una realidad que se performa a cada nuevo enunciado. En esa búsqueda, la película de Carri se aleja de los recursos estéticos privilegiados en el formato de documental clásico en cuanto a la función de legitimadores de una verdad que en este se asigna a las voces de los testigos, a los recorridos propuestos por una voz en off o a las imágenes de archivo de la época.
 - 22 El nombre “Los rubios” alude a una escena central en la película en la que cuestiona la comúnmente llamada estrategia de proletarización por la que optaron muchas de las organizaciones políticas revolucionarias de la época.
 - 23 Entrevista realizada por la autora a Violeta Rosemberg el 21 de junio de 2021.
 - 24 Entrevista realizada por la autora a Celeste Adamoli el 19 de mayo de 2021.
 - 25 En referencia a la película argentina dirigida por Luis Puenzo y protagonizada por Norma Aleandro, Héctor Alterio, Chunchuna Villafañe y Hugo Arana.
 - 26 Con un alto contenido autobiográfico respecto de sus directores, este conjunto ha sido caracterizado como “post” en varios sentidos (post-dictadura y transición, post-memoria, post-historia, post-modernos, y hasta podría arriesgarse, “post-testimoniales”) (Walas, 2016, p. 2). El documental emplea recursos como la voz en off de María Inés y entrevistas a testigos, así como también imágenes de archivo que son, en su mayoría, “registros hogareños” que forman parte del

- patrimonio personal del autor (Guarini, 2009) pero que adquieren un nuevo valor al emplearse como evocación de una época y de un clima personal más que como recursos informativos del pasado.
- 27 En su relato, la madre de María Inés cuenta sus memorias sobre la separación de vida con Iván Roqué a partir de su decisión de no acompañar el paso a la clandestinidad del militante en base a una decisión ética y política que cuestiona la vía armada.
 - 28 Entrevista realizada por la autora a Celeste Adamoli el 19 de mayo de 2021.
 - 29 El desarraigo, el progreso, la historia local y el pasado reciente del país se hacen presentes en la trama narrativa que construye el documental, permitiendo tirar de cada uno de ellos para promover trabajos de análisis sobre el tema en un particular modo de abordar el pasado reciente que se distancia de las imágenes impactantes y dolorosas sobre el horror e interpela igualmente al espectador desde estos otros sentidos.
 - 30 Provenientes de trayectorias previas en el Estado, portadores de saberes especializados y vinculados a temáticas del pasado reciente, con pertenencia a un campo académico y ligado y sostenido por redes personales y afinidades políticas construidas previamente, el equipo del PNEM durante sus primeros años se constituyó como un grupo técnico-profesional, intelectual, y mayormente anclado en la Ciudad de Buenos Aires. Estas características no fueron detalles menores, ya que permitieron comprender diversos aspectos centrales de la política que se describieron en esta investigación.
 - 31 El Instituto Félix Bernasconi es una escuela ubicada en el barrio de Parque Patricios en la Ciudad de Buenos Aires, cuyo edificio tiene una relevancia arquitectónica debido a que sus estructuras se parecen a las de un palacio de principios de siglo.
 - 32 A lo largo de 190 páginas, el libro se compone de cuatro grandes secciones en las que fueron volcados distintos momentos del Seminario. En las primeras tres de ellas se propone un recorrido por las actividades ocurridas durante las tres jornadas, mientras que en la cuarta sección se vuelcan los trabajos distinguidos realizados por estudiantes de institutos de formación docente del país bajo la convocatoria antes mencionada. Intercalados entre estas partes, aparecen cinco “ejercicios de memoria” realizados por estudiantes y docentes de algunas instituciones educativas del país. A esta estructura, se le suman al libro las transcripciones de las palabras brindadas por funcionarios y miembros del equipo en la apertura y el cierre del Seminario, además de la introducción a cargo del equipo del Programa que se ha venido analizando hasta aquí.
 - 33 La primera de éstas estuvo a cargo del reconocido pensador Héctor Schmucler. Titulada *¿Para qué recordar?*, fue moderada por Roberto Pittaluga, integrante del equipo del PNEM. Luego de la apertura a cargo de este último que presentó la conferencia y al conferencista, más de seis páginas del libro registran lo dicho por Schmucler en ese marco, acompañados de una fotografía publicada en el número 15 de la revista de la organización Motoneros *El descamisado*, en agosto de 1973, que capturaba en blanco y negro una movilización social de la época. Hacia el final, Pittaluga agradecería estas palabras y abriría a las preguntas por parte de los presentes que luego el conferencista respondería. A Gabriel D’Iorio y a Nicolás Arata les tocó la coordinación de la mesa *La escuela y el pasado reciente* en la cual expusieron Susana Barco, Andrea Adobato y Jorge Cardelli. Esta mesa se sustanció a posteriori de la proyección de una serie de fragmentos del documental dirigido por Nicolás Wainszelbaum, Pablo Osoreo y Roberto Testa, *Flores de septiembre* (2003), y tuvo la intención de armar un diálogo en torno a la problemática de las prácticas educativas en años de dictadura con quienes trabajaban esos temas (MECyT, 2007).
 - 34 Esta se denominó *Memoria, historia y transmisión*, y nucleó en el debate sobre la relación entre memoria e historia y las condiciones de transmisión del pasado reciente a investigadores en la temática y profesoras de institutos de formación docente. Flachsland y Adamoli estuvieron a cargo de moderar las participaciones y circular la palabra entre quienes expusieron en la mesa, al mismo tiempo que abrir a las preguntas una vez que las exposiciones finalizaron. Las y los especialistas convocados para esta esa fueron Pablo Pineau y Federico Lorenz, y las profesoras Alejandra Rovacio y Marisol Iturralde. Más tarde, la también integrante del equipo durante sus inicios, Ana Longoni, brindó la conferencia *La producción visual y las estrategias de la memoria* bajo la moderación de Roberto Pittaluga.
 - 35 Bajo distintas modalidades de presentación (carpetas de actividades, ciclos de cine o monografías que plasmaran las investigaciones realizadas en las localidades), la dinámica de los talleres seguía aspectos propios de los que se realizaban en los preencuentros: una relevancia otorgada a la circulación de la palabra y discusiones generadas por los propios estudiantes.
 - 36 Lugar tomado, Mapas, Métodos y obstáculos, Apellido, Cámara oculta, Megaconcepto, Compromiso, Malvinas, La palabra política, Legitimidades, Entre vecinos, Pasillos, Horror, Obligación, fueron los nombres que tomaron los microrrelatos que registraron las reuniones y que conforman “una trama posible entre las distintas voces que allí estuvieron presentes” (MECyT, 2007, p. 101).
 - 37 En ella expusieron Inés Dussel, Estanislao Antelo y Alejandro Kaufman, en torno a los desafíos que supone la transmisión educativa de la experiencia argentina a los jóvenes.
 - 38 La convocatoria a producir investigaciones locales sobre el pasado reciente en las distintas localidades del país tuvo el nombre *A 30 años del golpe. Educar en la memoria para construir el futuro*. Ésta se dividió en tres ejes temáticos que, a

su vez, fueron los mismos trabajados en las instancias previas de encuentros regionales: uno de ellos era la *Movilización popular y formas de participación política*; otro las *Formas de la represión y terrorismo de Estado*; y otro *La guerra de Malvinas: sentidos en pugna*.

- 39 Se incluyen en el libro cinco trabajos que resultaron distinguidos en esta convocatoria: El golpe en Azul; Bovril: la otra cara de la historia; Escuelas para una práctica de la libertad; La Calamita: una ciudad que construye su historia y Marta y Alfredo: Montoneros.
- 40 El listado de “Institutos con quienes realizamos el recorrido del Proyecto «A 30 años del golpe»” (MECyT, 2007, p. 189) permite destacar el anclaje federal que la propuesta de formación docente adquirió durante esta etapa de la política. Todas las provincias del país se vieron incluidas en este recorrido, aunque la cantidad de los institutos fue disímil entre ellas. La provincia de Buenos Aires fue, por lejos, la que presentó una cantidad mayor de institutos participantes (26 institutos), seguida por las provincias de Santa Fe (11), Corrientes y Mendoza (9 y 8, respectivamente.) Las provincias restantes tuvieron participación de seis o menos instituciones provenientes de cada una de ellas: 6 de Santiago del Estero; 5 de Córdoba, CABA, y Chubut; 4 de Catamarca, Chaco, Jujuy, Neuquén, Río Negro y San Juan; 3 de Salta, La Rioja, Entre Ríos, La Pampa; y apenas 2 de Formosa, Misiones, San Luis, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Tucumán.
- 41 Los ejercicios de memoria también fueron introducidos con un criterio basado en un intento por representar el carácter federal del recorrido transitado. Fueron realizados desde las localidades de Paso de los Libres, Corrientes; Caleta Olivia, en Santa Cruz; Coronda, en Santa Fe; Tartagal, en Salta y San Martín, en Mendoza. Posteriormente, el Programa se propuso plasmar la construcción de un “mapa federal” con los trabajos producidos por estudiantes y docentes de los institutos de formación de las distintas provincias del país que estuviera disponible en línea, creando una página web para ello.
- 42 Entrevista realizada por la autora a Celeste Adamoli el 19 de mayo de 2021.
- 43 Entrevista realizada por la autora a Violeta Rosemberg el 21 de junio de 2021.
- 44 Entrevista realizada por la autora a Celeste Adamoli el 19 de mayo de 2021.
- 45 Esta es una de las tensiones que se reponen en la tesis de la autora antes mencionada. Véase Santos Ibáñez, 2022.
- 46 Para efectuar el análisis de las narrativas construidas por estos materiales que me propuse en esta investigación, fue necesario realizar la selección de un corpus delimitado que se compuso de la siguiente manera: en primer lugar, analicé el libro *Treinta ejercicios de memoria. A 30 años del golpe* (2006), que se destaca como la primera publicación de tirada masiva que elaboró el Programa. A lo largo de los años, se han publicado otros libros también de alta circulación, pero el correspondiente a la etapa originaria del Programa es *Treinta ejercicios de memoria*. En adelante, utilizaré esta forma para referirme a esta la publicación. Además de esta producción, con miras hacia la conmemoración de los treinta años del golpe de Estado, se elaboraron tres afiches que incluí al corpus en función de la relevancia reconocida por los actores en sus entrevistas. Éstos fueron: *A 30 años del golpe en las aulas. Afiche La muñeca*, de Diana Dowek (2006); *A 30 años del golpe en las aulas. Afiche inventario* (2006); y *A 30 años del golpe en las aulas. Afiche El caso Gaspar* (2006).
- 47 Durante el trabajo de campo de esta investigación, tanto entrevistados como las otras fuentes consultadas coinciden en indicar que no existen otros documentos oficiales que pudieran dar cuenta de este tipo de información vinculada a la implementación del Programa.
- 48 Siguiendo esta línea alusiva al aniversario de los treinta años del golpe, fueron seleccionados los siguientes treinta autores y autoras: María Pía López, Miguel Vitagliano, Graciela Montes, Liniers Laura Vilte y César Alejandro Vilte, Joaquín Furiel, 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. Hacia el final del libro se encuentra un apartado denominado “Los autores” que reúne breves biografías de los mismos acompañadas de su fotografía.
- 49 Las cuestiones que giraron alrededor de los criterios de selección de los ejercicios y sus autores no pasaron desapercibidas en las entrevistas con los integrantes del equipo. En sus entrevistas, Lorenz y Flachsland recordaron que fueron increpados en torno al tinte “porteñocéntrico” de la selección y a la poca representatividad de trabajadores en el recorte, críticas con las que coincidieron y a las que expresaron haber prestado atención en reflexiones posteriores del equipo. A diferencia de este reconocimiento, en la Introducción del libro se construyó una argumentación distinta, en la que estas decisiones fueron puestas en relación con el objetivo pedagógico del material: “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)
- 50 Entrevista realizada por la autora a Celeste Adamoli el 19 de mayo de 2021.
- 51 La misma tapa del libro, que recupera una metáfora a la idea del clásico juego infantil “memotest” en el que se descubren piezas diferentes y se las intenta vincular, puede ubicarse dentro de este tipo de decisiones.

- 52 Los tres afiches constan de: la imagen que corresponde propiamente al afiche que sería colgado en las instituciones educativas y luego con un dorso alusivo a, por una parte, la política de impresión de afiches en general desplegada por el Programa (igual texto compartido por los tres afiches) y, por otra parte, explicaciones, claves de análisis y propuestas didácticas para el trabajo con ellos (diferentes y propios de cada uno) bajo el título de “Este afiche”.
- 53 En varias de las fuentes analizadas, el equipo hizo alusión a la reconocida frase del filósofo Walter Benjamin, que habla de la existencia de “una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra”. La frase de Benjamin es conocida dentro del campo de estudios de la memoria social, y suele ser utilizada para hablar temas de memoria y transmisión intergeneracional integrada a una narrativa que presenta los desafíos de esta última como una construcción entre actores más que como una transmisión lineal de conocimientos de unos a otros.
- 54 Censurado en octubre de 1977 mediante el Decreto N° 3155 del Poder Ejecutivo Nacional a cargo de la Junta Militar, este texto pertenecía al libro *Un elefante ocupa mucho espacio* (1975) de la escritora argentina. Gracias a este título, la autora integró el Cuadro de Honor del Premio Internacional Hans Christian Andersen otorgado por la Organización Internacional para el Libro Juvenil. Dos años después, la Junta Militar argentina prohibiría su circulación por considerar que tenía una finalidad de adoctrinamiento “preparatoria para la tarea de captación ideológica de accionar subversivo” y que “de su análisis surge una posición que agravia a la moral, a la familia, al ser humano y a la sociedad que éste compone” (MECyT, 2006, p. 2).
- 55 Una parte significativa de ellos propone un acercamiento a través de letras de canciones populares de rock nacional o de protesta de la época: “La marcha de la bronca” de Miguel Cantilo (1970), “Canción de Alicia en el país” de Charly García (1980), “Plegaria para un labrador” de Victor Jara (1969), “Sólo le pido a Dios”, de León Gieco (1978), “El banquete” de Roberto Jacoby y Federico Moura (1982), y “Me gustan los estudiantes” de Violeta Parra (1960).
- 56 Cuando me refiero a esta narrativa, estoy haciendo alusión uno de los regímenes de memoria que se convirtió en dominante durante el período posdictatorial, sostenida primero por los denunciantes de los crímenes durante la dictadura y luego adoptada por discurso estatal en el informe de la CONADEP y la sentencia del juicio a las Juntas. Los núcleos de sentido que se articularon bajo esta normativa tuvieron que ver con la inscripción de los desaparecidos como sujetos de derecho sin presentar sus militancias, la presentación de las desapariciones como responsabilidad exclusiva de la dictadura y a la democracia como garantía de que el horror no se repita, ocluyendo las responsabilidades de la sociedad política y civil antes y después del golpe (Crenzel, 2010).
- 57 En el frente de este material puede verse la figura de una muñeca antigua envuelta por completo en un alambrado metálico, apoyada en un sillón. La autora es Diana Dowek, una artista argentina nacida en 1942 de larga trayectoria en la producción de obras que representan cuestiones sociales y políticas de la historia del país.