

La memoria como política educativa. Decisiones y tensiones en los orígenes del Programa Nacional Educación y Memoria en Argentina (2005-2007)

Memory as Educational Policy. Decisions
and Tensions Surrounding the Origins
of the National Education and Memory
Program in Argentina (2005-2007)

*Juliana Santos Ibáñez**

 <https://orcid.org/0000-0002-3894-7852>

Grupo de Investigación en Violencia, Justicia y

Derechos Humanos (ISTEC-UNMDP)-CONICET, Argentina

julianasantosiba@gmail.com

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar un análisis del Programa Nacional Educación y Memoria como política pública implementada en Argentina para la transmisión del pasado reciente de terrorismo de Estado en el ámbito educativo. A la luz de los debates abiertos en el campo de estu-

* Magíster en Derechos Humanos y Democratización en América Latina y el Caribe (UNSAM). Líneas de investigación: luchas sociales y memorias sobre el terrorismo de Estado en Argentina; políticas de memoria y políticas públicas de memoria sobre el pasado reciente; pedagogía de la memoria y políticas de transmisión intergeneracional.

CÓMO CITAR: Santos Ibáñez, J. (2024). La memoria como política educativa. Decisiones y tensiones en los orígenes del Programa Nacional Educación y Memoria en Argentina (2005-2007). *Secuencia* (119), e2167. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i119.2167>



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

dios de la memoria social y de las particularidades de esta política, se reponen cuatro tensiones observadas en su implementación: la conformación del equipo de trabajo, la tensión entre institucionalidad y militancia, la tensión entre políticas públicas de memoria y sociedad civil, y los debates sobre la representación. Se trata de un análisis sistemático sobre la etapa originaria de una política central dentro del universo de políticas reparatorias en Argentina que no cuenta con antecedentes en el campo, y que adopta una perspectiva teórico-metodológica para pensar al Estado como un actor complejo inmerso dentro de las disputas por el sentido del pasado.

Palabras clave: políticas públicas; memoria social; Estado; Programa Nacional Educación y Memoria; Argentina.

Abstract: This article presents an analysis of the National Education and Memory Program as a public policy implemented in Argentina to teach the recent past of state terrorism in the realm of educational. As a result of the debates in the field of social memory studies and the particular features of this policy, four tensions surrounding its implementation emerged: the formation of the work team, the tension between institutionality and militancy, and between public policies on memory and civil society, and the debates on representation. This is a systematic analysis of the original stage of a central policy within the universe of reparation policies in Argentina, and the first of its kind. It views the state through a theoretical-methodological lens as a complex actor embroiled in disputes over the meaning of the past.

Keywords: public policies; social memory; State; National Education and Memory Program; Argentina.

Recibido: 14 de noviembre de 2022 Aceptado: 21 de septiembre de 2023

Publicado: 6 de marzo de 2024

INTRODUCCIÓN

El contexto del trigésimo aniversario del último golpe de Estado cívico-militar en Argentina suscitó una de las más convocantes y movilizadoras conmemoraciones de esta fecha que hayan tenido registro en el país desde el regreso a la democracia. En el mes de marzo de 2006, una multitud de organizaciones sociales y ciudadanos que acompañaron la convocatoria de las organizaciones de derechos humanos realizaron movilizaciones públicas de carácter masivo en demanda de memoria, verdad y justicia y en recuerdo de las víctimas de la represión de la última dictadura a lo largo y ancho del país. A su vez, la fuerte movilización social en las calles no fue el único rasgo distintivo de esta conmemoración. Durante los meses previos al 24 de marzo, diversas organizaciones de derechos humanos, agrupaciones políticas, sindicales y sociales, y agencias estatales se volcaron a la realización de intervenciones de distinta índole orientadas a la memoria de este pasado reciente.

En este contexto de proliferación de políticas de memoria tuvo origen el proyecto que daría inicio a la política nacional de educación y memoria que comenzaría a gestarse desde el Estado a partir de ese momento. Bajo el nombre A 30 Años del Golpe, esta iniciativa pública, creada dentro de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECYT), se propuso intervenir en las conmemoraciones de los 30 años del golpe de 1976. No obstante, su continuidad en un segundo proyecto¹ reflejó la intencionalidad manifiesta de trascender las acciones conmemorativas para desplegar un proyecto educativo sobre el pasado reciente de terrorismo de Estado que perdurara en el tiempo. Con el paso de los años, estos proyectos condujeron a lo que luego se llamó el Programa Nacional Educación y Memoria (PNEM), formalizado entre los años 2008 y 2009. Tanto por los actores protagonistas como por los discursos públicos que hacen referencia al mismo, los proyectos implementados con anterioridad a estos años son englobados actualmente dentro del Programa como parte de sus orígenes.

Una gran cantidad de investigaciones nutren actualmente un campo de estudios que se orienta hacia la comprensión de procesos ligados a la construcción social de memorias sobre el pasado reciente. Las luchas políticas que

¹ Denominado Entre el Pasado y el Futuro, este segundo proyecto tuvo lugar en el año 2007 como continuidad del primer proyecto A 30 Años del Golpe.

los envuelven y las dinámicas por las que las sociedades y sus Estados dieron y dan forma a políticas de la memoria, constituyen dimensiones centrales de estas agendas.² Sin embargo, hasta el momento, no formaba parte de ninguna de ellas un análisis sistemático y profundo que recabara las complejidades de una de las políticas públicas más relevantes y recientes de transmisión del pasado reciente en el ámbito educativo argentino: el PNEM. La importancia del estudio de esta política, a la hora de pensar cómo el Estado afronta los desafíos de la pedagogía de la memoria, radica en una serie de aspectos, entre los que es posible señalar: su larga duración (desde la gestación del primer proyecto en el año 2005 hasta la actualidad); su pretensión de alcance federal al desplegar acciones que abarcasen a todo el territorio nacional, y las múltiples y diversas acciones que en dicho marco se realizaron (producción de materiales educativos, virtuales, audiovisuales y gráficos, actividades de formación docente, consolidación de una red federal de intercambio, acompañamiento en el desarrollo curricular, convocatorias a estudiantes y docentes para producir trabajos de investigación, entre otras). Con el objetivo de “consolidar una política educativa que promueva la enseñanza de la historia reciente mediante la elaboración y puesta a disposición de materiales y acciones de capacitación docente a nivel nacional”,³ el PNEM se convirtió en una política pública de memoria fundamental a la hora de pensar el tratamiento estatal del pasado reciente en Argentina a partir del año 2005.

Luego de la asunción de Néstor Kirchner en 2003, y con el pasar de los primeros años de su gobierno, se fue configurando un proyecto educativo que, en sintonía con el universo de políticas de memoria que se impulsaron de manera simultánea, avanzó en la oficialización de una narrativa basada en la caracterización de lo ocurrido como “terrorismo de Estado”. Las distintas líneas de acción del PNEM fueron pensadas bajo la comprensión de que los avances en materia normativa y curricular sobre la temática no eran garantía

² En América Latina, las investigaciones de Elizabeth Jelin fueron fundamentales para la instalación y consolidación de este campo de estudios, así como los proyectos que encabezó para promover diversas líneas analíticas dentro del mismo que dieran lugar a un programa investigativo propio para la región. Retomando teorizaciones sobre la temática elaboradas en otras latitudes (Halbwachs, 2004; Nora, 2008; Pollak, 2006; Rousso, 1990), esta autora resaltó la dimensión política de la memoria, poniendo foco en la dinámica de los conflictos por la memoria pública en la que desempeñan un papel central los actores sociales, así como en las acciones que estos desarrollan para instalar y legitimar sus versiones acerca del pasado en la esfera pública (Jelin, 2002).

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.

para que se efectivizara el tratamiento educativo esperado sobre la temática a nivel nacional.⁴

Este escrito presenta algunos de los resultados de la tesis de maestría que defendí 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).⁵ El recorte temporal efectuado me permitió enfocarme en el surgimiento de esta política, dando lugar a la reflexión sobre los procesos históricos y sociales que se activan, a la par de voluntades humanas, para la puesta en marcha de las políticas de Estado. 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 factores clave que motivaron que esto ocurriera. El trabajo de campo desarrollado, principalmente basado en la realización de entrevistas en profundidad a integrantes del Programa y en el análisis de fuentes primarias y secundarias como documentos y publicaciones, permitió desplegar un análisis que abarcó las distintas dimensiones del problema.

La primera documentación oficial que se encuentra del Programa (tanto en su versión como proyectos o en su denominación como Programa) se remite al año 2009. Para conocer lo que ocurrió antes de este año, principalmente se contó con la palabra de las y los integrantes que participaron en el equipo, traducida tanto en artículos publicados por estos mismos como en las propias entrevistas realizadas en la investigación. De los integrantes que pasaron por el Programa durante el periodo estudiado, fueron entrevistados cinco de ellos: tres de ellos que estuvieron desde la primera etapa (Javier Trímboli,

⁴ De los avances señalados por las y los entrevistados, se destacan la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206), que en 2006 estableció la inclusión de las temáticas de memoria y derechos humanos en los contenidos de todas las jurisdicciones bajo la nueva narrativa que se venía construyendo desde las políticas y los discursos oficiales de terrorismo de Estado; la Ley N° 25.633, que en 2002 estableció el Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia, definiendo la inclusión del 24 de marzo en los calendarios escolares; y la publicación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios a comienzos del año 2006, que establecían el “conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983”, como parte de las prioridades de enseñanza de común acuerdo entre los ministros de educación de las provincias.

⁵ 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 dicha investigación analicé los orígenes del PNEM como política reparatoria orientada a la enseñanza del pasado reciente de terrorismo de Estado en Argentina, implementada por el МЕСУТ (2005-2007).

Federico Lorenz y María Celeste Adamoli) y dos que se incorporaron en la segunda (Cecilia Flachsland y Violeta Rosemberg).

Para pensar a las políticas públicas de memoria, se adoptó una perspectiva plural del Estado (Bohoslavsky y Soprano, 2010), la cual permite situar a las estatalidades en coordenadas históricas, geográficas y políticas, a partir de pensarlas como un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas y relaciones interpersonales, donde confluyen aspectos de tipo normativo y estructural, con aspectos humanos y contingentes. A partir de esto, la investigación que realicé privilegió un análisis de las miradas de los actores ocupados de llevar a cabo el Programa en sus orígenes, reconociendo su capacidad de agencia dentro de los marcos institucionales en los que desplegaron sus prácticas y evidenciando las distintas lógicas y temporalidades propias de cada área estatal, marcadas por estas agencias humanas y sociales.

Este artículo aborda una serie de cuestiones que se consideran relevantes, a la luz de los debates abiertos en el campo de estudios de la memoria social y de las particularidades de la política en estudio, acerca de la puesta en marcha del Programa en sus orígenes. Su lectura propone un recorrido por cuatro tensiones observadas durante este camino: la conformación del equipo de trabajo, la tensión entre institucionalidad y militancia, la tensión entre políticas públicas de memoria y sociedad civil, y los debates sobre la representación del pasado. Teniendo en cuenta que la implementación de políticas públicas, como la que aquí se analiza, constituye un proceso característicamente decisional, estas tensiones buscan dar cuenta de las principales definiciones que se tomaron para llevar a cabo la política, así como de las discusiones en las que estas se enmarcaron y las tensiones que expresaron.

TENSIÓN 1: LA YUXTAPOSICIÓN DE PERFILES ACADÉMICOS, MILITANTES Y POLÍTICOS HACIA EL INTERIOR DEL EQUIPO

Quienes integraron el equipo encargado de poner en marcha el Programa Educación y Memoria entre los años 2005 y 2007 provinieron, en su gran medida, del mundo académico y de trayectorias previas en el Estado. Esto tuvo efectos en la política que se construyó, sobre todo en cuanto al modo de organización interna que sostuvieron durante aquellos años. Si bien se registró que funcionó una primera mesa más pequeña, “más política”, donde se

definían los ejes generales del Programa, una segunda mesa más amplia conformada por especialistas e intelectuales se encargaba de discutir y producir las acciones de la política pública.

El carácter de construcción horizontal de la política –atravesado por el debate colectivo– fue un aspecto destacado por las y los entrevistados, y permite vislumbrar un escenario de agencias estatales que no se organizaban de manera burocrática o jerárquica, sino, más bien, bajo un formato similar a como se organizan las instancias colectivas de discusión en el marco de las universidades u otros espacios de circulación de saberes académicos. Tal como lo recuerda una de las entrevistadas, esta fue una impronta que la coordinación, encarnada por Javier Trímboli, supo dar al trabajo que realizaron en aquel entonces:

Ahí aparece fuerte la figura de Trímboli respecto de los modos en que se construyó la política. Yo digo, existía esta mesa de coordinación, pero si uno lo recuerda, el coordinador en ese momento era Javier, también, ¿viste? Digamos, su modo de construcción política, tal vez, hizo que se llevara esa mesa y que funcionara distinto, pero porque él tenía esa capacidad de construir con otros y con otras y de esa manera creo que también ahí hay una impronta muy fuerte de lo que fue el programa, por cómo nos invitaba a Javier a participar.⁶

Por su parte, el propio Trímboli coincidió con esto en su entrevista y relacionó el funcionamiento del equipo con factores contextuales relacionados a las experiencias de organización y participación política colectiva propias de las escenas de los años noventa, con, al mismo tiempo, un Ministerio cuyas lógicas no estaban tan sólidas como para contenerlos en un determinado modo de hacer la política. Asimismo, avanzó un poco más en esto y señaló el trabajo coordinado y cercano con las figuras políticas del Ministerio:

Efectivamente era un trabajo que al interior del equipo fue muy horizontal. Me tocaba a mí y le tocaba a Celeste, nos tocaba juntos un rol de coordinación, y sobre todo de conversación muy fluida con Alejandra Birgin. Trabajábamos en vinculación directa, nuestra jefa era ella, entonces permanentemente lo que hacíamos iba a ella, y era ella quien alimentaban nuestras decisiones o al mismo tiempo las movía, las desplazaba... y al mismo tiempo quien ponía

⁶ Entrevista a Celeste Adamoli, realizada por Juliana Santos Ibáñez, 19 de mayo de 2021.

todo lo que hacíamos en contacto con el ministro y el viceministro. [...] Hay mucha discusión política, era esa discusión política la que nos llevaba a pensar nuestro trabajo de manera colectiva.⁷

No obstante, si bien la impronta de estas trayectorias académicas configuró parte del terreno propicio para el carácter colectivo que asumió la construcción de la política, la yuxtaposición de perfiles intelectuales, militantes y políticos también encontró sus conflictos, y es por este motivo que se la incluyó también como parte de una de las tensiones constitutivas de esta política. Mientras que para algunas de las figuras entrevistadas su inserción en el Programa significó la posibilidad de saldar un “debe” en relación con lo que sus saberes se vinculaban con el “afuera social”,⁸ para el historiador Lorenz, por ejemplo, esta cuestión trajo problemas años más adelante que lo llevaron a tomar la decisión de abandonar el mismo.

Desde un comienzo, Lorenz se vio interpelado a formar parte del proyecto con la idea de *militar* la política pública de memoria, aunque no desde un lugar partidario, sino de “compromiso con el tema”:

Vos veías a gente muy comprometida con su trabajo, eso también a la larga obliga a replantearse también la cuestión de lo profesional, lo político, lo pedagógico, porque era un trabajo que se militaba, no en un sentido partidario sino en el sentido de compromiso con el tema. Yo sin duda ese trabajo, mientras lo ejercí, lo milité. Aunque insisto, no en un sentido partidario, eh. Sino en un sentido de compromiso. Y político, en todo caso, en un significado amplio de la palabra. Porque justamente el desafío, y esto era algo explícito y lo discutimos muchas veces, era dejar de hablar siempre para los mismos.⁹

Esta idea de “dejar de hablar para los mismos” también sirve para exponer un punto interesante de esta primera tensión, que tiene que ver con los cruces entre las agencias estatales involucradas en la construcción de políticas públicas y los proyectos políticos que las impulsan y dirigen. En relación a la militancia kirchnerista, el periodo analizado y su contexto se ubican dentro

⁷ Entrevista a Javier Trímboli, realizada por Juliana Santos Ibáñez, 3 de junio de 2021.

⁸ Quien lo enunció de este modo fue Javier Trímboli, en un pasaje no citado de la entrevista referida anteriormente.

⁹ Entrevista a Federico Lorenz, realizada por Juliana Santos Ibáñez, 11 de mayo de 2021.

del primer momento que Rocca Rivarola (2017) define como “desperonización”, que abarcó el periodo comprendido entre los años 2003 y 2007. Esta autora señala que esta desperonización asumió la forma de despejotización signada por la ausencia de iconografía peronista, la convocatoria a la denominada “transversalidad”, una especial convocatoria a organizaciones sociales afines, y la llamada “concertación” con un sector del radicalismo (Rocca Rivarola, 2017). El aspecto que particularmente me interesa rescatar de esta enumeración es la llamada del nuevo presidente a reconfigurar el electorado de modo transversal, intentando superar el antagonismo histórico entre peronismo e interpelando a distintos sectores que no se encontraban contenidos en esa disputa. Esto hizo lugar a un contexto en el que fue más posible el acercamiento tanto de organizaciones colectivas como de personas no necesariamente vinculadas ideológicamente con el gobierno en turno, bajo la idea de que lo que se estaba construyendo era un proyecto más amplio y abarcador que lo que el Partido Justicialista significaba.

Sin embargo, este “periodo de la transversalidad” no duró más allá del año 2007, cuando la escena política asumió otras características y, por ende, también lo hizo el gobierno kirchnerista. Siguiendo a Ollier (2005) y a Torre (2005), Montero (2009), advierte sobre este momento:

en efecto, si en el año 2003 hay varias alusiones a la transversalidad y el pluralismo partidario, en los discursos de apertura de los últimos dos años de gestión (2006 y 2007) ya no hay menciones a la transversalidad. En cuanto a la noción de pluralidad, esta se vinculará progresivamente con la valoración de la “diferencia” y la “diversidad” con las que el locutor asocia a la generación de jóvenes militantes setentistas. En ese sentido [...] la pluralidad remite más a la necesidad de legitimar el propio punto de vista presidencial –netamente asimilado al intolerado, reprimido y anulado “pluralismo” de la generación de jóvenes setentistas– que a la incorporación de puntos de vista heterogéneos (p. 330).

Este contexto no fue ajeno a lo percibido puertas adentro del equipo. Para Lorenz, esto fue un cambio sustancial que se plasmó en su decisión de dejar de participar del Programa. Sobre algo de esto, explicó en su entrevista:

Mi intención no era que el kirchnerismo ganara siempre las elecciones, mi intención era instalar temas... Ahora, si resulta que el contexto favorable tenía que ver con tal presidencia, este, y demás y, bueno, yo no iba a dejar de apro-

vechar ese contexto por eso. Llámalo pragmatismo político, en mi caso... Y, de hecho, por ejemplo, mirá yo trabajaba claramente en el ministerio, y fue la época en la cual el 24 de marzo se hizo feriado, que yo publiqué una nota en el diario criticando que se hiciera feriado. A mí me parece mal eso, me sigue pareciendo mal hoy... y yo recuerdo, no importa quién es el funcionario, pero me dijo “pero vos publicando esto no puedes trabajar acá”... Y yo seguí trabajando ahí, quiere decir que era bastante abierto... después se fue cerrando. Como se fue cerrando todo. Yo si tuviera que poner un corte cronológico de cuándo empezó a hacerse “más duro” el discurso en un sentido y en otro, y es post 125. Ahí es cuando se empieza a apelar más a una cosa más dura de “esto hicimos nosotros”, “esto es nuestro y no de otros”, y del otro lado “están ideologizando, etcétera”... Pero bueno ahí a los dos años yo ya no estaba más ahí. Porque ahí entrás en una contradicción en lo que es la función del intelectual, llámalo así. Yo no soy un intelectual orgánico.¹⁰

Como puede verse, ocurrió algo, hacia finales del periodo analizado y en los años que le siguieron, que dejó de hacer compatible su participación en el Programa. Su papel de intelectual, autodefinido como “no orgánico”, entró en contradicción con su labor dentro del Ministerio, por lo que eligió apartarse. El momento bisagra de su salida es recordado por el entrevistado, y tiene que ver con una de las cuestiones que ilustran la tercera tensión que desarrollaré más adelante acerca de los vínculos con organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, también forma parte de este entender de Lorenz sobre el nuevo contexto que le supuso incompatibilidades “éticas” entre su papel en el Ministerio y su papel como especialista:

¹⁰ Federico Lorenz, entrevista citada. El denominado “conflicto con el campo” o “conflicto de la 125” al que alude el entrevistado refiere a un proceso ocurrido en el año 2008, promovido por la publicación de la Resolución N° 125/2008, durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, que se proponía establecer un sistema móvil para las retenciones impositivas a las exportaciones de soja, el trigo y el maíz. Frente a esto, empresarios del sector agropecuario iniciaron un periodo de manifestaciones (paro, *lock out*, bloqueo de rutas) extendiendo el reclamo, también con apoyo de los medios de comunicación hegemónicos, a sectores de la sociedad civil que bajo la consigna “yo estoy con el campo” se sumaron a las movilizaciones. Este momento es considerado un momento delicado en términos políticos para el gobierno kirchnerista, por las oposiciones que le generó y porque, finalmente tras la discusión en el Congreso, la ley no resultó aprobada luego del voto negativo del entonces vicepresidente, Julio Cobos.

Yo no podía decir algo en el Ministerio, porque era al Ministerio al que yo contradecía con mi trabajo como investigador. Con lo cual, bueno, terminé yéndome, nunca diría que hicieron que me fuera, terminé yéndome yo, sinceramente, porque me parecía ya poco estimulante o, en términos de Malvinas concretamente, que habíamos despertado unos monstruos que no sé si estaban dispuestos a controlar... Malvinas tiene una cosa a veces muy de nacionalista, muy de nacionalismo acrítico, digamos, donde todo cae en la misma bolsa en aras del reclamo que a mí, particularmente, nunca me convenció como investigador, todo lo contrario. Entonces ahí es donde pensé “esto ya no es para mí”.¹¹

Por su parte, Trímboli también se alejó del Programa¹² por una manera diferente de entender cómo debía realizarse la política a la que el nuevo contexto político planteaba. En un punto coincidente con la noción amplia de “militancia” que propuso Lorenz para pensar su labor, manifestó en la conversación que mantuvimos: “A mí me encantaba que fuera un proyecto que tuviera algo medio amorfo, muy móvil, muy móvil, que convocara profesionalmente pero también militantemente... pero no de una manera militante a la ‘te bajo línea’, sino militante a la ‘vení, pensemos esto, abramos un problema’... Bueno, a mí eso me gustaba.”¹³

Hasta acá ha sido posible describir algunos aspectos que contuvieron esta primera tensión relativa a las inscripciones políticas, académicas y militantes de quienes se volcaron a la realización del Programa durante sus primeros años. Al mismo tiempo, fue posible identificar otro aspecto constitutivo de esta tensión, relativo a las diferentes formas de concebir el propio accionar desde el Estado. La vinculación con el Estado era también de un carácter contractual de trabajadores que debían realizar ciertas acciones y obtenían por ello la remuneración correspondiente. Además de un espacio que les permitía aplicar sus conocimientos al desarrollo de políticas de memoria, la inserción

¹¹ Federico Lorenz, entrevista citada. Cuando refiere a “Malvinas”, el entrevistado da cuenta de las disputas por el sentido de un proceso relevante de la historia reciente argentina que fue el conflicto bélico por las islas del Atlántico Sur de 1982. Iniciada por el gobierno de facto, la guerra de Malvinas forma parte de los temas sobre los cuales se estructura la reflexión social sobre el pasado reciente en Argentina. No obstante, la ocupación de las islas por parte de Gran Bretaña data de 1833, y desde entonces la causa Malvinas engloba un reclamo de soberanía que cuenta con una amplia adhesión popular.

¹² El primero de estos dos en hacerse a un costado del Programa fue Trímboli, a finales de 2007. En el año 2008, asumió la coordinación Federico Lorenz.

¹³ Javier Trímboli, entrevista citada.

en el Programa constituyó una opción laboral con su correspondiente remuneración monetaria y también simbólica, en tanto el reconocimiento de su pertinencia como especialistas en la temática necesarios para el Estado a la hora de desplegar acciones. Así, se vuelve evidente la tensión entre el campo político, especialista o académico y el funcionariado. Por momentos, las prácticas que aquí analizo se inscriben dentro de una relación de trabajo, mientras que por otros pareciera predominar una dimensión militante de las mismas, o la posibilidad de poner en juego un saber especialista.

Sobre la cuestión de la militancia y las pertenencias a espacios políticos dentro del Estado, en su entrevista, Rosemberg advirtió discusiones y transformaciones que se sucedieron a lo largo del tiempo:

Me acuerdo que había muchas discusiones también al interior del equipo porque eran muy pocos los que se decían “kirchneristas”. Fue algo como una transformación que fue sucediendo, veníamos como de distintos lados todas las personas que estábamos ahí. Yo, particularmente, no me entusiasmaba con Néstor, me entusiasmé como rotundamente en el 2008, cuando fue lo de la 125. O sea, simpatizaba porque veía que había cosas que se estaban produciendo que estaban buenas en el propio Ministerio, pero, bueno, está siempre también como esa discusión de cuánto es el Estado, cuánto son las organizaciones sociales, cuánto son los organismos de derechos humanos como presionando para que eso suceda.¹⁴

Por su parte, Lorenz planteó un movimiento inverso a la vez que rescató el primer momento de apelación a la transversalidad que describí anteriormente:

Yo voté a Kirchner, me podría considerar, vamos a decirlo así, alguien “del proyecto” hasta el 2008. Pero no tenía militancia partidaria, si ese es el punto... [...] Obviamente veíamos en el kirchnerismo, sobre todo en ese primer momento –esto corre a título personal, por supuesto–, sobre todo en ese primer kirchnerismo, cuando se hablaba de transversalidad, yo realmente eso lo banqué y lo milité, a eso me refiero con militar. Me parecía una enorme posibilidad de construir algo.¹⁵

¹⁴ Entrevista a Violeta Rosemberg, realizada por Juliana Santos Ibáñez, 21 de junio de 2021.

¹⁵ Federico Lorenz, entrevista citada. Al referirse a sí mismo como alguien “del proyecto”, el entrevistado da cuenta de una forma corriente de denominar a adeptos y militantes del “Pro-

Para finalizar este apartado, y a modo de reflejo de lo disímiles que pueden presentarse las memorias de los sujetos respecto al mismo periodo, resulta útil la siguiente frase que Flachsland expresó en su entrevista: “Teníamos, digamos, nuestro fuerte convencimiento, adhesión, militancia y trabajo cien por ciento en el kirchnerismo, todos los que formamos parte del Programa tenemos una adhesión muy fuerte a este gobierno, algunos nos quedamos después resistiendo en el macrismo, que eso también nos hizo transformar todo el recorrido previo que hicimos.”¹⁶

TENSIÓN 2: ENTRE LA INSTITUCIONALIDAD Y LA MILITANCIA DE LA POLÍTICA ESTATAL

El proceso en el que, progresivamente, el Programa fue asumiendo mayores niveles de institucionalidad como política del Ministerio, no ocurrió rápida ni automáticamente. Como se mencionó anteriormente, no existen fuentes oficiales que documenten la existencia del Programa previo a la publicación de la Resolución del CFE N° 80/09 de mayo de 2009,¹⁷ que estableció la aprobación del plan de trabajo Enseñanza del Holocausto 2009-2011. Incluyéndolo dentro de este plan, en esta normativa se habló por primera vez oficialmente del PNEM y sus objetivos. Si bien escapa al periodo recortado para el estudio realizado, es relevante el dato de que la primera resolución date recién del año 2009, en tanto ilustra la ausencia de documentación oficial previa sobre el Programa. Esta resolución fue definida como “clave” para Adamoli en su entrevista, cuando relató que la misma incidió en la formalización de la Red Nacional de Educación y Memoria,¹⁸ que venía funcionando previamente.

yecto Nacional y Popular”, lema bajo el cual el kirchnerismo inscribió gran parte de sus políticas y acciones militantes durante la época, ampliando el espacio más allá del peronismo o el kirchnerismo orgánicos al Partido Justicialista o a la Agrupación La Cámpora.

¹⁶ Entrevista a Cecilia Flachsland, realizado por Juliana Santos Ibáñez, 7 de mayo de 2021. El macrismo al que alude la entrevistada refiere al periodo comprendido entre los años 2015 y 2019, durante los cuales la principal fuerza opositora al kirchnerismo gobernó la nación bajo la presidencia del jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mauricio Macri.

¹⁷ La Resolución del CFE N° 80/09 fue sancionada en mayo de 2009 y se encuentra disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13867.pdf>

¹⁸ La Red Nacional de Educación y Memoria que creó el Programa “fue el espacio para discutir el diseño de encuentros, materiales, convocatorias y modos de difusión. El desafío para la Red era, de alguna manera, el mismo que Henry Giroux señala para los docentes, poder repensar la distinción entre “intelectual transformativo” y “gestor técnico”, evitando que el

Volviendo la mirada nuevamente a los años incipientes de puesta en marcha de la política comprendidos en el recorte temporal efectuado, el ejercicio para reconstruir los rasgos que fueron consolidando la política y dotándola de institucionalidad requiere de la escucha de las interpretaciones de los actores. Tal como señaló Adamoli,

Todo lo demás no está formalizado. O sea, no hay, si vos buscás documentación que, que hable del Proyecto, no teníamos. La documentación definitiva son esas publicaciones, o podría ser alguna agenda que tuviéramos de esos primeros encuentros que tiene su logo... digamos, tiene cierta institucionalidad, pero no hay una resolución de Consejo que ya determinara eso. Y de alguna manera fue también como un momento de mucha proactividad, por decirlo, de la política... de hacer, de mucho hacer, sin por ahí pensar un poco en cómo íbamos a institucionalizar eso o cómo iba a quedar... no nos hacíamos esas preguntas en ese momento, esas preguntas llegaron un poco después, cuando empezamos a construir más lo que fue el Programa, ¿no?¹⁹

Descrito como un tema que no representaba una preocupación durante esos años, el tema de la baja institucionalidad de la política fue aludido por Lorenz de la siguiente manera: “Era una cosa bastante articulada [con otras áreas del Ministerio]... todo el Programa siempre fue medio volante, digamos. En el sentido de que nunca, en mi memoria, nunca logramos colgar de una estructura sólida... siempre dependíamos de otros programas o de articular con otras áreas del ministerio más sólidas incluso presupuestariamente.”²⁰

Aunque sin referir formalmente al Programa, las y los entrevistados recordaron como relevantes, a la hora de adquirir cierto grado de formalización, una serie de normativas sancionadas en materia de políticas educativas de memoria: principalmente la Ley de Educación Nacional (LEN)²¹ y su nueva

trabajo en la esfera pública se reduzca a lo meramente técnico e instrumental y poder pensar articuladamente lo político y lo pedagógico” (Adamoli, Flachsland y Fariás, 2015, p. 230).

¹⁹ Celeste Adamoli, entrevista citada..

²⁰ Federico Lorenz, entrevista citada.

²¹ Publicada en diciembre de 2006, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) fue producto de un intenso debate entre distintos actores estatales y organizaciones de la sociedad civil que abarcó distintas instancias de discusión de documentos entre distintos miembros de las comunidades educativas a partir del reconocimiento de las profundas problemáticas provocadas por la implementación de la Ley Federal de Educación (N° 24.195).

legitimación del terrorismo de Estado como tema de enseñanza,²² y la publicación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)²³ que jerarquizaron estos contenidos.

No obstante, esta “baja institucionalidad” que requería de la articulación con áreas más formalizadas dentro de la cartera de educación y que no siempre era sencilla de llevar en el trabajo cotidiano del equipo, presentaba también una oportunidad que podía percibirse de forma positiva para algunos integrantes. En este sentido, destacó Lorenz:

Está este concepto foucaultiano de la *fisura*, viste. Yo creo que en aquellos años aprovechamos cuanta fisura había. Y había un contexto favorable. Si hoy tuviera que hacer una autocrítica en términos de institucionalidad, fue que no logramos institucionalizarnos lo suficiente [...]

El margen de negociación era muy pequeño, pues nosotros la verdad que pendíamos, colgábamos directamente, al no ser ravioli en esta estructura burocrática, te diría del tercero y del segundo en marco de gestión. Venía el Ministro, venía el Subsecretario y nosotros dependíamos de Subsecretarios. Entonces era algo que, por un lado, te daba mucho, mucho margen, pero no mucho poder, vamos a decir. Pero a la vez que se volvía objeto de recelo por parte de otras áreas, también.²⁴

²² A diferencia de la que la precedía, la LEN estableció la inclusión de las temáticas de memoria y derechos humanos en los contenidos de todas las jurisdicciones bajo la nueva narrativa que se venía construyendo desde las políticas y los discursos oficiales y que quedó cristalizada en su texto. Según Legarralde (2020), enunció las coordenadas con las que se prescribía este tratamiento. Entre ellas se destacan: en primer lugar, que debía ser abordado como un contenido curricular y la habilitación a un abordaje del mismo que excediera los límites de la enseñanza de la disciplina histórica y que involucrase a las instituciones educativas en su totalidad. Además de esto, la LEN plasmó el posicionamiento referido a cómo nombrar lo acontecido en el pasado reciente de dictadura en el país bajo la terminología de “terrorismo de Estado”.

²³ Surgidos como una selección dentro de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que orientaron el diseño de los contenidos curriculares provinciales de cada nivel y modalidad durante la vigencia de la LFE, los NAP fijados en 2006 establecieron al “conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983 y de su relación con la guerra fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal” (МЕСУТ, 2004, p. 27), como parte de las prioridades de enseñanza para el área de Ciencias Sociales en el 9º año de la EGB.

²⁴ Federico Lorenz, entrevista citada. El término “ravioli” es utilizado en la jerga de la administración pública para dar cuenta de los rectángulos del organigrama de la estructura del gobierno o las instituciones que lo integran.

En igual sentido, Trímboli coincidió en ver en esta situación una oportunidad para desplegar, con mayores márgenes de acción, una política particular. Este desplazamiento de márgenes que habilitaban un mayor poder de decisión por parte del equipo permite pensar en el funcionamiento de un hábitus institucional marcado por una privilegiada cooperación de las prácticas por sobre los circuitos formales. Este aspecto suele ser recurrente dentro de las instituciones, ya que se presenta como una respuesta a la burocratización de los procedimientos como lógica con la que opera el Estado. Así, quienes se incorporan recientemente al Estado o provienen de espacios donde predominan otras dinámicas no tan formales, pueden tender a optar por las facilidades que las vías generadas informalmente presentan para sortear los obstáculos del sistema procedimental. A su vez, la adhesión a las reglas y procedimientos “establecidos” también es una práctica que se va adquiriendo con el tiempo dentro del desarrollo en ámbitos de organización burocrática.

Comprender esta tensión sin la importancia que adquirieron en este contexto, el compromiso “militante” de la política por parte de quienes integraron el equipo, junto con el sostén político que funcionarios como Alejandra Birgin²⁵ o Alberto Sileoni²⁶ brindaron para ello, resulta imposible. Estos dos elementos hicieron posible que, una política de Estado de pretensiones tan abarcativas como lo fue el Programa Nacional Educación y Memoria, se mantuviera en el tiempo y atravesara incluso épocas donde el impulso estatal no fue tan marcado.

²⁵ De lo recabado en la investigación, se deduce la relevancia de la figura de la pedagoga Alejandra Birgin como principal funcionaria política que habilitó la creación del PNEM. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y máster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Birgin es una personalidad destacada dentro del ámbito de la pedagogía, no sólo desde su reconocido papel académico, sino también por su trayectoria vinculada a la gestión de la política educativa. Además de investigadora y docente universitaria, se desempeñó en distintas áreas de la administración pública en el ámbito educativo en los distintos niveles de gestión. El acompañamiento político –casi al punto de formar parte del mismo equipo, aunque desde un nivel de jerarquía mayor dentro de la organización interna– que ella le otorgó a la política durante esos años fue resaltado por todos los integrantes entrevistados. Para los integrantes del Programa, Birgin fue una vinculación política muy importante dentro del conjunto de funcionarios del Ministerio desde el primer momento de gestación del mismo.

²⁶ Sileoni es otra de las figuras destacadas como fundamentales en cuanto al acompañamiento político que dieron a esta política. En ese momento, el político y educador argentino se desempeñaba en el cargo de secretario de Educación del ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Más tarde llegaría a ser ministro de Educación de la Argentina durante la gestión de Cristina Fernández de Kirchner, entre los años 2009 y 2015.

Respecto al primero de estos aspectos, Adamoli recordó en su entrevista: “Entre compañeros, en ese momento, trasladábamos las cajas viste muy a pulmón, así las llevábamos nosotros... había ahí algo muy inaugural, muy más de militancia que de política viste, de cargar las cajas, ir, llevar o sea era como que todavía todo eso estaba como medio confundido, estábamos como felices de salir un poco ahí a la cancha con todo eso, pero no había tanta institucionalización.”²⁷

Aparece de manera clara, en la interpretación de las y los entrevistados, que el trabajo en el Estado en el marco de esta incipiente política tenía tanto de “a pulmón” que asumía características más propias del universo de las políticas de memoria llevadas a cabo por la sociedad civil en las que no median relaciones contractuales con empleadores y la concreción de las acciones depende más de la voluntad, el compromiso y la autoorganización de quienes se involucran en ella, que de la lógica burocrática estatal.

Al mismo tiempo, y vinculado con el segundo aspecto del apoyo otorgado por los funcionarios, la entrevistada planteó las diferencias en cuanto al modo de concebir el Programa una vez que se produjo un cambio de ministro en 2007.

Yo creo que nosotros nos formalizamos cuando nos empiezan a dar menos bola, por decirlo de alguna manera, dentro de la gestión. Cuando Tedesco asume como ministro, Alejandra Birgín se va, [...] nosotros quedamos un poco a la deriva cuando asume Tedesco. [...] Hay una visión más de las políticas educativas que no está tan a favor de programas aislados, sino como de pensarlo más en el marco de lo curricular, entonces un poco iba más por eso... entonces en ese momento, en el 2007, nosotros tenemos como otro quiebre [...] el equipo se reduce, se van algunos compañeros, quedamos unos pocos. En ese momento nosotros teníamos una oficina hermosa, grande, compartida con otra gente y nos pasan a una oficina chiquitita, todos pegaditos [...] pero eso, para las políticas de Estado, parece que no, pero el pase de una oficina enorme a una pequeña ahí arrumbados, eso fue como bastante emblemático.²⁸

²⁷ Celeste Adamoli, entrevista citada. Con la expresión “a pulmón”, la autora refiere a aquello que se realiza por el propio esfuerzo y voluntad, con decisión y sin ayuda de otros.

²⁸ Celeste Adamoli, entrevista citada.

Para Adamoli, entonces, la institucionalización no viene de la mano de una normativa primariamente, sino que se deviene de las relaciones sociales y políticas que comienzan a establecerse hacia dentro del Ministerio. Frente a un cambio en las prioridades de la política ministerial durante la gestión de Tedesco,

nos damos cuenta de que, en realidad, había mucho de voluntad, de todo lo que hacíamos porque nos gustaba, porque creíamos en eso, porque había funcionarios que nos acompañaban, pero cuando hay un funcionario que dice “bueno pero esto no se qué”, ahí decimos: “acá hay que plantear que esto es un Programa, que esto es una política, de estas formas...” como que ahí un poco se empieza a conformar esto como un Programa. Y en ese momento también Sileoni bancó mucho el Programa, nos acompañó, pero también desde un lugar también más marginal de la política.²⁹

Esta segunda tensión ilustra este otro aspecto que, al entender de esta autora, constituye una particularidad intrínseca a los procesos de implementación de este tipo de políticas que exceden lo que sería posible analizar desde una mirada normativista o tradicional que considerase al Estado como un todo homogéneo y racional en cuanto al desarrollo de sus capacidades.

TENSIÓN 3: POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEMORIA Y SOCIEDAD CIVIL

Como otro aspecto de las prácticas desplegadas en el marco del Programa durante estos años, se indagó también en las vinculaciones que se establecieron desde el Programa con otros actores de la sociedad civil por fuera de las y los funcionarios políticos y públicos que intervinieron. Cuando fueron consultados sobre esto en sus entrevistas, quienes formaron parte del equipo describieron que estas no fueron demasiadas ni asumieron un carácter estable o duradero durante esta etapa del Programa. Las principales vinculaciones con otros actores se desarrollaron en el marco de los encuentros regionales de formación que se realizaron en las provincias. Allí, los contactos con personas de las provincias se promovían para que estas participaran de alguno

²⁹ *Ibid.*

de los momentos de las jornadas, casi siempre como conferencistas, con el fin de dotar a la capacitación de una dimensión local entendida como necesaria para la misma. En alusión también a quienes ocuparon este lugar de conferencistas locales, Lorenz señaló que esta articulación “era clave” para el equipo porque las realidades eran distintas. Sin embargo, estas vinculaciones no se presentaban de forma sistematizada ni asumían una dinámica normada, sino que eran pensadas y concretadas en función de las necesidades que los distintos escenarios de formación requerían.

Sobre este asunto, Adamoli recordó:

Nosotros en un principio trabajamos con una política que recuperaba, sobre todo, podríamos decir, la lucha de los organismos, pero que no estaba en diálogo tan directo, digamos, a diferencia de otras políticas que se construyeron que estaban con los organismos más cerca. Nosotros, en el momento que vos estás estudiando, estábamos bastante alejados, te diría, como de las organizaciones de sociedad civil. Sí recuperando lo aprendido o esa lucha, pero no tanto en relación, porque también éramos como un equipo técnico medio más distanciado de los lugares más políticos... Después como que nos fuimos acercando a esos lugares más políticos, en términos de lo que a veces la sociedad civil hace que es tocar la puerta del Ministerio y decir “nos interesa que este tema se lleve de esta otra manera”.⁵⁰

Este pasaje de la entrevista de Adamoli reconoce las diferencias que el Programa adquirió a lo largo del tiempo en torno a esta cuestión. Al señalar este “alejamiento” de las organizaciones de la sociedad civil característico de la etapa que aquí se analiza, diferenció al Programa de otras políticas públicas en materia de memoria que el Estado desplegó durante la misma época que sí tuvieron una fuerte imbricación y hasta algunas presentaron una coestión con organizaciones de derechos humanos. Sin embargo, aludió a una “recuperación de la lucha de los organismos” como fundamento más de tipo simbólico presente detrás de la política, aunque sin volverse formal en términos de una articulación coordinada. En el mismo sentido, pueden entenderse las palabras finales de Sileoni plasmadas en el libro publicado en 2006: “Así, la voz de nuestro Ministerio se une a infinidad de otras voces y gestos que, a lo largo y ancho de nuestro país, reclaman memoria” (MECYT, 2006a, p. 7). Con

⁵⁰ *Ibid.*

esta frase, el político apuntó a “reposicionar” a la política estatal a la par de estas militancias. Puede entenderse esta acción como un cambio de perspectiva respecto a un antes en el que el Estado actuaba más a modo de receptor de denuncias y efector de respuestas por parte del Movimiento de Derechos Humanos (MDH), frente a un ahora en el que este se volvía un actor más de esas militancias.³¹

A diferencia de otras etapas posteriores, en sus inicios, el PNEM no tuvo esta característica, sino que, más bien, fue orientado por un equipo técnico-profesional que delineó la mayor parte de las decisiones que se tomaron. Entre ejemplos brindados por las y los entrevistados de conexiones aisladas y articulaciones puntuales y sin permanencia en el tiempo, y la explicación ofrecida por Adamoli, se permite inferir que el Programa durante esos años funcionó sin una vinculación estrecha con organizaciones u actores de la sociedad civil como un aspecto central de la política. Este fue un carácter distintivo de la etapa originaria del Programa, ya que, en épocas posteriores, se comenzaron a establecer vínculos más duraderos y estables que fueron parte de las líneas de acción de la política.³²

A diferencia de muchas de las políticas de memoria impulsadas por el Estado durante esa época, la que aquí se analizó no presentó un arraigo a organizaciones del MDH u otras de la sociedad civil que las promovieran

³¹ El posicionamiento que asumió el Estado frente a estas temáticas ha sido objeto de debates y controversias intensas entre académicos. Andriotti Romanin y Tavano (2019) señalan que “algunos trabajos han intentado avanzar en la explicación de las continuidades y transformaciones en las modalidades de vinculación entre organizaciones de DDHH y el gobierno nacional durante el periodo 2003-2015, destacando distintos aspectos del asunto: por un lado, han planteado que dicha vinculación es un efecto de la cooptación económica y financiera por parte de los gobiernos kirchneristas (Gasulla, 2012) o que es el resultado de un mecanismo prebendario basado en subsidios, retornos y apoyo político que permitió al gobierno apropiarse de la bandera de los DDHH, con el objetivo de lograr una mayor legitimación de sus políticas (Romero, 2011). Por otro lado, y en gran medida discutiendo las explicaciones economicistas, otros autores han señalado la importancia de comprender las transformaciones en las modalidades de vinculación a partir del discurso de los gobiernos kirchneristas y la adhesión política, ideológica y afectiva que suscitó entre los integrantes de algunas organizaciones de DDHH (Andriotti, 2015; Montero, 2015; Morales, 2012; Retamozo, 2011)” (Andriotti y Tavano, 2019, p. 2).

³² Si bien no fueron analizados en profundidad, dado el recorte temporal que orientó esta investigación, entre los vínculos que las y los entrevistados destacaron en sus entrevistas se encuentra el que mantuvieron con Abuelas de Plaza de Mayo (organización no gubernamental creada en 1977, cuyo objetivo es localizar y restituir a sus legítimas familias todos los niños desaparecidos por la última dictadura), así como organizaciones de excombatientes o de veteranos de Malvinas.

o cuyas exigencias se tradujeran en una respuesta estatal. Si bien el terreno educativo fue un escenario privilegiado para el accionar de emprendedores de memoria a lo largo de los años (Jelin, 2017), esta tercera tensión evidencia que algunas de las políticas de memoria se vieron envueltas en un contexto más amplio de políticas reparatorias que pudo haber incidido en su gestación, pero no todas necesariamente retomaron los antecedentes de políticas de memoria antes desplegadas por actores de la sociedad no públicos.

Al mismo tiempo, otro aspecto relevante para el análisis que aquí se propició sobre la gestación de esta política pública de memoria está referido a las luchas por la legitimidad de la palabra que atraviesan los procesos de transmisión de memorias sobre el pasado reciente. Quiénes son los portavoces legítimos de estos sentidos se vuelve objeto de disputa entre actores que se proponen promover la circulación de significados propios sobre el pasado. Durante el periodo posdictatorial en Argentina, la definición de la agenda de reclamos sobre lo ocurrido durante el terrorismo de Estado consagró a los familiares de las víctimas como las voces legítimas para recordar y transmitir memorias. En un lugar jerarquizado frente a otras, estas voces adquirieron una presencia simbólica y un consiguiente poder político muy fuerte al poseer una carga de legitimidad enorme en la esfera pública (Jelin, 2017). El análisis que aquí se presenta expone un movimiento contrario en el marco del despliegue incipiente de una política pública de memoria en particular. En el caso del PNEM durante sus primeros años, la palabra que ocupó el lugar central fue la de estudiosos en el tema, caracterizando a la experiencia de una impronta intelectual que halló sintonía con los modos de transmitir la experiencia pasada a las nuevas generaciones. Si bien no se identificaron situaciones donde la palabra de estos obturase la de otros actores sociales, la selección de las y los integrantes del equipo y las prácticas que estos desplegaron dan cuenta de este aspecto característico de esta etapa.

TENSIÓN 4: LOS DEBATES SOBRE LA REPRESENTACIÓN. EL CÓMO Y EL QUÉ DE LA TRANSMISIÓN DE MEMORIAS EN EL PROGRAMA

Esta última tensión sobre la que tratará este apartado se propone reflejar algunas de las discusiones que giraron en torno a la producción de materiales y la preparación de las instancias de formación docente, bajo el entendimiento

de que los debates sobre la representación son constitutivos de las políticas de memoria.³⁵

En las palabras introductorias al libro *Treinta ejercicios de memoria*, Alberto Sileoni expresó: “Ejercer la memoria es un derecho inalienable de los hombres y una responsabilidad de la sociedad. Si el terror es insidioso, la educación es la herramienta privilegiada de la memoria, el vehículo para que se produzca esa necesaria transmisión cultural de una generación a otra” (MECYT, 2006a, p. 7).

Por su parte, el recorte escrito por el entonces ministro Daniel Filmus, vinculó directamente este ejercicio a la prefiguración de un futuro democrático: “Recordar no es anclarnos en el pasado: es la condición para poder pensar el futuro. Sólo lograremos reconstruir la sociedad integrada, justa y soberana que deseamos, sobre la base de un ejercicio permanente colectivo del debate, la reflexión, la participación, la solidaridad” (MECYT, 2007, p. 6).

Las expresiones de los funcionarios políticos eran claras: ejercitar la memoria sobre el pasado reciente en las aulas era un requisito fundamental para pensar una sociedad anclada en valores democráticos a futuro. Sin embargo, estas alocuciones dan pie a la formulación de diversas preguntas que nutren el campo de la pedagogía de la memoria y que no se encuentran saldadas. ¿Qué forma parte de lo que se define para ser recordado? En este ejercicio, ¿qué queda afuera configurando un olvido inevitable? Las selecciones arbitrarias acerca de lo que es digno de ser recordado surgen como parte de estos procesos de construcción social de memorias. En palabras de Yerushalmi (1989), existen ciertos olvidos que son inherentes en los fenóme-

³⁵ 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. Desde sus inicios, se han publicado más de 40 materiales que fueron distribuidos en escuelas e institutos de formación docente a lo largo y ancho del país en el marco de esta política. El corpus que se delimitó para el estudio del Programa durante esta etapa se compuso de la siguiente manera: en primer lugar, analicé el libro *Treinta ejercicios de memoria. A 30 años del golpe* (MECYT, 2006a), que se destaca como la primera publicación de tirada masiva que elaboró el Programa. Además de esta producción, con miras hacia la conmemoración de los 30 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. Estos fueron: *A 30 años del golpe en las aulas. Afiche La muñeca*, de Diana Doweck (MECYT, 2006c); *A 30 años del golpe en las aulas. Afiche inventario* (MECYT, 2006b); y *A 30 años del golpe en las aulas. Afiche El caso Gaspar* (MECYT, 2006d). Además, se incluyó al libro *Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente* (MECYT, 2007) que, publicado en agosto de 2007, traduce la experiencia de este evento central realizado el año previo.

nos de recepción y transmisión de la memoria colectiva. Para Pollak (2006), la memoria “entra en disputa” y esos silencios también pueden ser producidos por la operación de una memoria oficial que se propone silenciar a las “memorias subterráneas que prosiguen su trabajo de subversión en el silencio y de manera casi imperceptible” (p. 18).

Además del problema de qué se prevé recordar y qué no en la transmisión, Inés Dussel (2006) sostiene que este dilema “no es sólo un problema de los contenidos de la memoria, sino también de las formas que ella asume, de las relaciones con la cultura que propone, de las formas institucionales en que se la ejercita, y de los diálogos que habilita con lo contemporáneo” (p. 1). De esta manera, se configura también otro terreno de interrogantes en torno al escenario que constituye la escuela —o, en el caso del PNEM en este periodo, los institutos de formación docente— para la transmisión intergeneracional de memorias sobre el terrorismo de Estado.³⁴

En el marco de lo recabado por los testimonios durante el trabajo de campo de este trabajo, la primera de las discusiones que se observaron refiere a la pregunta acerca de cómo preparar las instancias de formación docente. ¿Qué materiales utilizar como disparadores?, ¿qué estrategias de enseñanza poner en práctica?, ¿qué forma dar a las capacitaciones y qué esperar de ellas?

Estos interrogantes se mantuvieron presentes durante los primeros momentos del Programa. Como parte de los recorridos realizados por el país en el marco de los encuentros regionales de formación docente, quienes integraron el equipo se encontraron con realidades diversas que los forzaron a correrse incluso más allá de lo pensado previamente y reflexionar también a

³⁴ Una de las principales líneas de acción del Programa estuvo orientada hacia la formación docente. En ese sentido, el trabajo se volcó hacia la realización de diversas acciones de formación docente a nivel federal que implicaron un trabajo sostenido en el tiempo durante esta época sobre 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” provinciales y directivos de institutos, en encuentros regionales a los que los equipos de los proyectos trasladaron sus capacitaciones. Las y los docentes en formación, en su mayoría más jóvenes que los agentes estatales, constituyeron a la vez una población privilegiada, no sólo por su posterior o incipiente inserción en el sistema educativo encargado de transmitir las temáticas en las que serían capacitados, sino también por tratarse de un grupo con el cual también era necesario generar un puente de transmisión de memorias sobre el pasado reciente. Esto colocaba a esta población en un doble lugar: por un lado, como destinataria de la transmisión y, por el otro, como futura encargada de la transmisión.

posteriori cómo seguir afrontando el desafío de transmitir memorias del terrorismo de Estado en cada localidad.

Una anécdota relatada por Adamoli al respecto retrató una escena, que también recordaron otros entrevistados, ocurrida en estas capacitaciones: “Una piba se plantó, plantó y les dijo ‘subversivos’ a los desaparecidos, y otro compañero le dijo: ‘¿Cómo vas a decir subversivos?’, y dijo: ‘Es la única palabra que tengo, no tengo otra palabra para nombrar.’ Porque era la palabra que ella conocía... como que fuimos también ahí aprendiendo esto de que se llegaba el tema de distintas maneras.”³⁵

Por su parte, Trímboli se acordó de otro momento que expresaba esta tensión en torno a las reflexiones promovidas en las instancias de formación:

Fue en la provincia de Jujuy, junio de año 2006, siempre en estos encuentros que hacíamos que duraban dos días proyectábamos un corto. Un corto no, un documental. A veces más o menos largo como de una hora, no sé. En ese caso no sé por qué decidimos llevar la película sobre Tosco, “Grito de piedra”. Y fue fantástico porque terminamos de ver la película, y una compañera, estudiante de formación docente de la provincia de Salta, pero estábamos en Jujuy reunidos, en Tartagal Mosconi, ella dice que no podía creer, dice: “mi familia es una familia ypefeana, de YPF, cortamos las rutas a finales de los noventa, fuimos piqueteros al final de los noventa, pero yo no tenía ni idea de que había existido alguien que se llamaba Tosco. No tenía ni idea y de repente me entero acá.” Una sorpresa, mayúscula, digo era eso lo que producía, era eso lo que producía. Por supuesto, académicamente, ante una respuesta como esa nosotros simplemente hubiéramos tenido que decir “¡qué barbaridad, no sabes quién es Tosco!”... a nosotros nos interesaba lo que habilitaba como conversación, lo que habilitaba también como revelación de lo fragmentado que estaba la experiencia nacional, y en particular esa experiencia nacional ligada pasado reciente. Bueno esto funcionó todo el tiempo.³⁶

Algo de lo que plasman estos episodios relatados también se vinculó con una marca del Proyecto y su primera publicación: el descubrimiento de memorias en los márgenes, olvidadas o minimizadas por los relatos construi-

³⁵ Celeste Adamoli, entrevista citada.

³⁶ Javier Trímboli, entrevista citada.

dos desde las grandes ciudades.³⁷ En su entrevista, Adamoli expresó: “Siempre decimos como que la metáfora del libro de Treinta ejercicios es la de un *memotest*, porque fue un poco como el momento de dar vuelta algunas piezas en algunos lugares y encontrarse y descubrir historias que no habían sido contadas... un poco de eso.”³⁸

Así, las primeras prácticas de la puesta en marcha del Programa significaron lo que Birgin, entrevistada por Adamoli (2020, p. 110), describió de la siguiente forma:

Otro rasgo es esto del juego en Treinta ejercicios de memoria, que marca una línea para después, juega con un juego, con el *memotest* de los niños. [...] los materiales tienen un trabajo con las metáforas, que no siempre está presente en los materiales educativos. La marca tecnocrática en realidad es muy despectiva con la metáfora. Y por el contrario me parece que hay una complicidad, de juegos con el tiempo, [...] Me parece que son aportes a la pedagogía en su conjunto y muy particularmente a cómo trabajar un tema tan doloroso. Fue una decisión no acudir a escenas tan traumáticas, a relatos tan desgarradores [...] hay una discusión en la pedagogía de la memoria alrededor de esto.³⁹

Los límites de la representación del horror que se desprenden de este fragmento del relato de Birgin se sumaron, además, al trabajo con temáticas vinculadas a un pasado reciente que tuvo al Estado, ahora habilitador de la palabra sobre el mismo, como principal protagonista. Para las y los entrevistados había, en estos momentos, temas no saldados todavía que presentaban dificultades a la hora de ser trabajados. Uno de ellos era, por ejemplo, el debate acerca de la opción de la lucha armada y la militancia revolucionaria de los setenta. En palabras de Adamoli,

³⁷ El carácter federal que asumió la propuesta del Proyecto 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. Los testimonios permitieron observar el descubrimiento y el trabajo de reflexión por parte del equipo ante la existencia de heterogeneidades en la construcción de memorias durante el mismo quehacer de la política.

³⁸ Celeste Adamoli, entrevista citada.

³⁹ Entrevista a Alejandra Birgin, realizada por M. C. Adamoli, 4 de agosto de 2020.

también eso es lo interesante de esta política inaugural que continúa hasta estos días, en lo que es el Programa Educación y Memoria hoy en la dirección en la que me toca estar, 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, respecto de ciertas violaciones a los derechos humanos, de sentencias de la justicia, pero saber que hay temas que todavía están en discusión. También ahora lo pienso desde la ESI, que me toca también trabajar con Educación Sexual Integral, donde también está todavía eso.⁴⁰

Los actores recordaron definiciones que involucraron diferencias en torno a lo que debía integrar, en este caso, materiales educativos para la transmisión del pasado reciente. La “discusión del inventario” o la “discusión del Che” fueron recordadas por más de un entrevistado como un momento que implicó una discusión importante entre miembros del equipo y autoridades del Ministerio. En uno de los afiches elaborados en el marco de los 30 años del golpe titulado *Inventario* (MECYT, 2006b) y pensado para trabajar en el nivel secundario, integrantes del equipo encargados de la tarea de elaborarlo decidieron colocar, como uno de los elementos disparadores para la reflexión,⁴¹ el “antiafiche de Che Guevara” (1969) del artista y sociólogo Roberto Jacoby. En este, Jacoby coloca una de las fotografías más conocidas del Che Guevara junto a la frase: “Un guerrillero no muere para que se lo cuelgue en la pared.” Al momento de ser presentado, Trímboli recuerda que el ministro

⁴⁰ Celeste Adamoli, entrevista citada. En Argentina se refiere como “ESI” a lo que establece el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), sancionado a fuerza de ley en octubre del año 2006. La Ley (No. 26.150) establece que debe garantizarse el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país y en todas sus modalidades. Se considera una de las normativas más progresivas en materia de género y derechos humanos en el país. Actualmente, la implementación de la ESI se encuentra bajo la responsabilidad de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral, que también comprende al Programa Nacional Educación y Memoria y que se encuentra a cargo de la entrevistada.

⁴¹ El afiche constaba de una estantería con diversas imágenes alusivas a cuestiones icónicas de la época. Introduciendo distintos objetos que simbolizan íconos de la cultura popular de la época, 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 sesenta y principios de los setenta, y a las formas que adoptó la crítica que ejercieron respecto del estado de cosas imperante en la Argentina entre 1976 y 1983, periodo signado por el terrorismo de Estado” (MECYT, 2006b, p. 2).

no lo aprobó: “¿Por qué no lo aprobó? Yo entiendo que no lo haya aprobado... porque él dijo ‘si vamos con un afiche con la cara de Che Guevara, de repente de pronto a la provincia de Tucumán, está garantizado que ese afiche no se va a ver. Hagamos otra cosa. Si quieren, después, ustedes hablen de esto, pero no lo podemos poner en primer plano’.”⁴²

Si bien esta directiva generó descontentos en algunos, y hasta motivó la salida de algún integrante del Proyecto, otros terminaron por entenderlo. En tal sentido, rescató Adamoli:

En ese momento tuvimos una de las primeras conversaciones con Alberto Sileoni, que en ese momento era secretario, eso es lo recuerdo porque fueron como los primeros diálogos que tuvimos sentados en esta mesa digamos del equipo que se conforma con Javier y bueno, ahí un poco Alberto nos dijo “bueno para hacer política de Estado van a tener que aprender a tragarse algunos batracios” y usó ese término. Fue duro también porque estábamos con mucha ilusión de qué era lo que podíamos, pero también empezábamos a aprender que, bueno, que había cosas con las que uno podía no estar del todo de acuerdo, pero eso no hacía que el material cambiaba.⁴³

A partir de esta anécdota que giró en torno al afiche del *Inventario* (MECYT, 2006b), se advierte la naturaleza polémica de hablar de los años setenta en los materiales educativos de las políticas estatales. La figura del Che, tan asociada a la militancia revolucionaria armada, a Cuba, a las experiencias de la guerrilla, no era parte de los contenidos que la política ministerial quisiera llevar a las escuelas, siquiera como disparador de reflexiones como se propuso el equipo. Ya sea por pragmatismo, es decir, para que más escuelas recepcionen y utilicen ese afiche, como recuerda Trímboli, o también incluso por una posible posición política e ideológica acerca de que otros debían ser los contenidos que debían mostrarse. Nuevamente, la tensión acerca de cómo y mediante qué evocar ese pasado reciente tan problemático, se volvía acto.

En este episodio, se hizo presente también el aspecto constitutivo de una tensión subyacente a las cuatro descritas. En quienes desplegaron la política existió un convencimiento respecto de la necesidad de poner en práctica modos de trabajar el pasado reciente que permitiesen la problematización y

⁴² Javier Trímboli, entrevista vitada.

⁴³ Celeste Adamoli, entrevista citada.

que, por ende, dieran lugar a la emergencia de miradas plurales e imprevisibles sobre lo ocurrido. Sin embargo, al mismo tiempo, reponer la voz estatal como legítima portadora de sentidos sobre el pasado reciente y la experiencia colectiva afrontada también fue un objetivo central de la implementación de la política. Esta tensión encontró sus límites, por ejemplo, en el freno político a la incorporación de la imagen del Che Guevara en el afiche para el nivel secundario. El límite estaba, justamente, en que, si bien las interpretaciones del material quedaban a cargo de estudiantes y docentes en sus escuelas, la apertura a la discusión del papel y la valoración de las experiencias de la lucha armada de la época no eran perseguidos más allá de lo que se necesitaba para justificar la diferencia entre el accionar de la guerrilla con la violencia ejercida por el Estado. Comienzan, entonces, a observarse también los límites de una narrativa sostenida desde el Estado, que no sólo se propuso recuperar las memorias locales, sino también construir un “piso de verdad”⁴⁴ desde el Estado sobre el pasado reciente.

Otro núcleo de problemas debatidos se conformó con la definición, desde la política ministerial, de la inclusión del holocausto como tema de enseñanza a la par de los definidos primariamente. En un primer momento, los ejes temáticos definidos eran: movilizaciones populares, terrorismo de Estado en Argentina y la cuestión Malvinas. Sin embargo, para finales de 2007, estos ejes comenzaron a ser transformados, dejando en un segundo plano las cuestiones ligadas a los años de luchas sociales en los sesenta y haciendo prevalecer la temática del holocausto que, según planteó Adamoli, “no era para nada la propuesta original que teníamos, y nos encontramos ahí un conjunto de demandas de organismos internacionales para con el Estado argentino que encontraron o pudieron armar como un resguardo para pensar también la política más institucional, sin abandonar esas primeras cuestiones que nos habíamos propuesto, pero como marcándole ese rumbo”⁴⁵.

También manifestó que “apareció la necesidad de que tomáramos el tema Holocausto”, dando cuenta de que era algo que provenía de afuera del grupo. De hecho, recordó que esto también influyó en la salida de Trímboli

⁴⁴ Sobre esta cuestión escribió una reflexión también Cueto Rúa (2017), otro de los académicos que integraron el Programa, aunque en etapas que exceden a lo que se estudió en esta investigación.

⁴⁵ Celeste Adamoli, entrevista citada.

del Programa, quien no se sentía cómodo o no veía que el tema debiera ser incluido de esa forma a la política. Siguiendo en las palabras de Adamoli,

[Trímboli] no lo veía tan en línea para trabajar, y Alejandra un poco nos decía: “yo veo que acá hay un puente, hay que trabajarlo, como Estado tenemos que dar una respuesta a esto” y, bueno, ahí nos lanzamos un poco sobre eso. Hay una publicación de un Seminario que hicimos en el 2007, que se llama “La Shoá como parte de la agenda educativa” o algo así... [...] que fue un Seminario interesante porque para nosotros no era posible pensar el Holocausto sin pensar la propia experiencia. Entonces pudimos tejer esos puentes, pero ahí Javier se alejó un poquito más... se alejó por ahí un poco más del pedido más oficial o de política de estado y también generó como cierta fricción respecto de cómo y qué íbamos a abordar de ese tema, ¿no?⁴⁶

La utilización del holocausto como referente para pensar la propia experiencia nacional ha tenido una inscripción interesante en el campo de los derechos humanos en Argentina. Además de suscitar lo que Andreas Huyssen (2002) denominó un “giro hacia el pasado” (p. 13) marcado por el surgimiento de la memoria como preocupación central de la cultura y la política, este fenómeno ofreció claves interpretativas y modos de enunciación que se incorporaron a los modos de pensar el pasado dictatorial. Cuando Adamoli recordó, en el pasaje anterior de su entrevista, la alusión de Birgin a un “puente” posible en el holocausto, puede observarse la referencia a este movimiento transnacional donde la memoria de este suceso “pierde su calidad de índice del acontecimiento histórico específico y comienza a funcionar como una metáfora de otras historias traumáticas y de su memoria” (Huysen, 2002, p. 18). Así, el holocausto se ha convertido en un *tropos* universal que brinda claves desde las cuales pensar otros procesos en otras latitudes. No ignorado por los Estados y por organizaciones de la comunidad internacional, esto tuvo un eco en la promoción de iniciativas globales que incorporaron la temática en este sentido.

Sobre esta cuestión, Adamoli y Kahan (2017) reflexionaron lo siguiente:

consideramos que la inclusión en las aulas constituye no sólo una enseñanza en tanto acontecimiento histórico, sino también un “puente” para que en el

⁴⁶ *Ibid.*

proceso de aprendizaje logre interpelarnos socialmente sobre nuestras propias experiencias: cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable; cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás; cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten los Derechos Humanos (p. 14).

Esta inclusión suscitó resistencias para algunos, al mismo tiempo que resultó útil para otros a la hora de pensar la transmisión de los propios procesos en escalas diferentes. Así, una confluencia de las escalas global, nacional y local se tornó un elemento significativo de este momento de la política, reflejando nuevamente aspectos distintivos de una narrativa sobre el pasado reciente, cuyos límites y contenidos fueron objeto de debates permanentes entre los actores.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo se repuso una serie de tensiones propias de la implementación del PNEM durante su etapa originaria. Estas se hallan inscriptas dentro de los debates propios de los procesos de disputa por el sentido del pasado que atraviesan la construcción de la memoria social del terrorismo de Estado en Argentina. Sin embargo, para volverlas asequibles a los ojos de quienes investigamos estos fenómenos, se requiere la adopción de una mirada particular sobre el proceso y sobre los agentes involucrados en su negociación. En este estudio, bajo el interés por la comprensión de la tramitación estatal del pasado y los procesos de transmisión intergeneracional, se pensó al actor estatal como un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas y relaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, fue posible identificar tanto aspectos de tipo normativos y estructurales como aspectos humanos y contingentes, que han sido fundamentales para la creación y puesta en marcha de la política abordada.

Esta mirada ha permitido reconstruir momentos de la política en cuestión que dieron cuenta del modo que tienen de *ser y hacerse* las políticas de Estado. 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, sino que se vinculan de manera directa con las prácticas y los sentidos centrales de la política analizada.

La descripción de estos perfiles ha permitido avanzar hacia la segunda de las tensiones descritas, acerca de los modos en los que los actores significan sus prácticas y las vinculan con los niveles de institucionalidad que el propio quehacer estatal adquiere en el marco de la estructura burocrática. Se observó que, en condiciones de menor grado de institucionalización de la política hacia el interior de la cartera ministerial, algunos entrevistados encontraron mayores comodidades y oportunidades para desplegar la política, contrariamente a lo que podría pensarse si no se observara la incidencia de estas agencias humanas en la elaboración de la política estatal.

La tensión analizada luego de esta, guardó relación con esto en la medida que describió otro elemento que reviste de importancia a la hora de pensar el despliegue de las luchas sociales por la memoria. En la experiencia inicial del PNEM, se observó que fueron legitimadas determinadas voces provenientes de ámbitos académicos e intelectuales a la hora de pensar mecanismos de transmisión de memorias sobre el terrorismo de Estado, por sobre otras voces que han primado y hegemonizado los lugares de enunciación de gran parte de las políticas de memoria desplegadas en el país como son las de los familiares y allegados de las víctimas de la represión. Esto dio cuenta de la intención estatal, subyacente a esta política de reponer la palabra estatal, sostenida por la legitimidad de los conocimientos construidos en espacios académicos. Una palabra estatal que, durante los años del neoliberalismo y como consecuencia de su corolario en la crisis del 2001, venía de perder peso a la hora de significar los procesos que hacen a la identidad nacional.

Siguiendo a Juan Besse (2018), las políticas de la memoria se caracterizan por comprometer subjetivamente a quienes las hacen, además de orientarse hacia la necesidad social de reparación de las víctimas. Esto las hace incomparables a otro tipo de políticas en tanto comprometen “cuestiones que hacen a la subjetividad de quienes integran la sociedad” y, por ello, más que abordarlas desde el par “problema-solución”, resulta pertinente pensarlas desde el par “cuestión-pregunta”, es decir, como “preguntas que se hacen, que se ofrecen, que plantea alguien sobre algo para alguien, que ofrecen un sentido al sinsentido de la tragedia acontecida y que lo que quieren es encontrar respuestas a la pluridimensión en que se desagrega la reparación de heridas” (p. 48).

Esta investigación partió de este reconocimiento, y desde el abordaje propuesto ha sido posible reconstruir parte de la complejidad que implica el

despliegue de políticas públicas de memoria en las que el Estado se muestra como una entidad no homogénea ni acabadamente racional, y en la cual las voluntades humanas tienen una alta incidencia respecto al curso y la forma que este asume en el despliegue de sus acciones.

LISTA DE REFERENCIAS

- Adamoli, C. y Kahan, E. N. (2017). El abordaje del holocausto desde la trama educativa: consideraciones sobre la construcción de una política de educación y memoria. *Aletheia*, 7(14), 1-7. Recuperado de <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv7n14a06>
- Adamoli, M. C. (2020). *Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria, del Ministerio de Educación de la Nación (2005-2015)* (Tesis de maestría inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Adamoli, M. C., Flachsland, C. y Farias, M. (2015). Educación y memoria. La historia de una política pública. *Historia de la Educación. Anuario*, 16(2). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772015000200015
- Andriotti Romanin, E. S. (2015). Actores, Estado y políticas públicas reparatorias en relación al terrorismo de Estado en Argentina (2003-2007). *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, 1(4), 136-155. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/1555>
- Andriotti Romanin, E. S. y Tavano, C. S. (2019). Políticas de derechos humanos en Argentina (2003-2015): interpretaciones y controversias en el Movimiento de DDHH. *Revista de Políticas Públicas*, 23(1), 421-440. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3211/321160569026/html/>
- Besse, J. (2018). Condiciones históricas de posibilidad de las políticas de la memoria sobre el terrorismo de Estado. Conjeturas acerca de la singularidad argentina y sus ensamblajes. En F. Rousseaux y S. Segado (comps.), *Territorios, escrituras y destinos de la memoria*. Tren en movimiento.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina desde 1880 hasta la actualidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento/Prometeo Libros.
- Cueto Rúa, S. (2017). Políticas de memoria y pisos de verdad. Una reflexión en primera persona sobre el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de

- la Nación (y algunos interrogantes sobre el futuro). *Aletheia*, 7(14), 1-14. Recuperado de <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv7n14a07>
- Dussel, I. (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Del Estante Editorial.
- Gasulla, L. (2012). *El negocio de los derechos humanos*. Sudamericana.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Universidad de Zaragoza.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. FCE.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- 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.
- MECYT [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación] (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Autor.
- MECYT [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación] (2006a). *Treinta ejercicios de memoria. A treinta años del golpe*. Autor.
- MECYT [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación] (2006b). *A 30 años del golpe en las aulas. Afiche Inventario*. Autor.
- MECYT [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación] (2006c). *A 30 años del golpe en las aulas. Afiche La muñeca*. Autor.
- MECYT [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación] (2006d). *A 30 años del golpe en las aulas. Afiche El Caso Gaspar*. Autor.
- MECYT [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación] (2007). *Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro, los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Autor.
- Montero, A. S. (2009). Puesta en escena, destinación y contradestinación en el discurso kirchnerista (Argentina, 2003-2007). *Discurso y Sociedad*, 3(2), 316-347.
- Montero, A. S. (2013). *¡Y al final un día volvimos! Los usos de la memoria en el discurso Kirchnerista*. Prometeo.
- Morales, M. V. (2012). Asociación Madres de Plaza de Mayo: kirchnerismo y resignificación. En M. Barros, A. Dañ y V. Morales (eds.). *Escritos K*. Eduvin.
- Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Ediciones Trilce.
- Ollier, M. M. (2005). Liderazgo presidencial y jefatura partidaria: entre la confrontación y el pacto (2003-2005). *Temas y Debates*, 10, 7-33. Recuperado de <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i10.166>

- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Al Margen.
- Retamozo, M. (2011). Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(28), 243-279. Recuperado de <https://www.aacademica.org/martin.retamozo/128>
- Rocca Rivarola, D. (2017). La militancia kirchnerista. Tres momentos del compromiso activo oficialista (2003 y 2015). En A. R. Pucciarelli y A. Castellani (coords.), *Los años del kirchnerismo. La disputa hegemónica tras la crisis del orden neoliberal*. Siglo XXI Editores.
- Romero, L. (2011). *Breve historia contemporánea de la Argentina (1916-2010)*. FCE.
- Rouso, H. (1990). *Le síndrome de Vichy de 1994 a nos jours*. Gallimard.
- Torre, J. C. (2005). La operación política de la transversalidad. El presidente Kirchner y el Partido Justicialista. En E. Baistrocchi (comp.), *Argentina en perspectiva. Reflexiones sobre nuestro país en democracia*. La Crujía.
- Yerushalmi, Y. (1989). Reflexiones sobre el olvido. En AAVV, *Usos del olvido* (pp. 13-26). Nueva Visión.