

Políticas de memoria y genocidio indígena. Un análisis de la propuesta didáctica oficial del Ministerio de Educación sobre la masacre de Napalpí

Memory Policies and Indigenous Genocide: An analysis of the official educational proposal by the Ministry of Education on the Napalpí massacre

 Juliana Santos Ibáñez

Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-UNMDP) / Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
 julianasantosiba@gmail.com

 Tatiana Marlene Francischini

Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-UNMDP) / Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
 tatiana.francischini@gmail.com

Recepción: 04 septiembre 2024

Aprobación: 14 abril 2025

Publicación: 01 septiembre 2025

Cita sugerida: Santos Ibáñez, J. y Francischini, T. M. (2025). Políticas de memoria y genocidio indígena. Un análisis de la propuesta didáctica oficial del Ministerio de Educación sobre la masacre de Napalpí. *Sociohistórica*, (56), e264.
<https://doi.org/10.24215/18521606e264>

Resumen: En el presente trabajo nos proponemos analizar los modos en los cuales la masacre de Napalpí fue incluida en las propuestas pedagógicas elaboradas por el Estado argentino. En el año 2022, luego de conocida la sentencia judicial por la masacre de Napalpí, el Programa Nacional Educación y Memoria (PNEM) dependiente del ex Ministerio de Educación de la Nación (MEN), incorporó por primera vez materiales sobre el caso. Las propuestas elaboradas por este programa nos servirán para analizar las disputas memoriales en torno a la masacre, así como los puntos de contacto y/o distancia que el abordaje planteado mantiene con el eje rector del programa: la transmisión de memorias sobre el terrorismo de Estado en Argentina. El análisis propuesto constituye una forma de abordar los diálogos y vinculaciones que se establecen (o no) entre las intervenciones referidas al pasado desplegadas por los distintos poderes del Estado. Del análisis realizado sobre los modos de vehicular estos núcleos de sentido, advertimos el funcionamiento de tres modos de transmisión que denominamos "consagrados" en base a la preponderancia que les ha sido otorgada para transmitir significados sobre la experiencia dictatorial en Argentina: la difusión de una verdad jurídica como fuente verificada y legitimada de información; la materialidad de los sitios y espacios de memoria como forma de acercamiento a los hechos traumáticos; y el anclaje dentro del calendario escolar para establecer lo que debe ser recordado.

Palabras clave: Políticas de memoria, Napalpí, Genocidio indígena, Programa Nacional Educación y Memoria

Abstract: This study aims to analyze the ways in which the Napalpí massacre has been included in the pedagogical proposals developed by the Argentine State. In 2022, following the judicial ruling on the Napalpí massacre, the National Education and Memory Program (PNEM), previously under the Ministry of Education of the Nation (MEN), incorporated materials about the case for the first time. The proposals developed by this program will be used to analyze the memorial disputes surrounding the massacre, as well as the points of convergence and/or divergence between the proposed approach and the program's central focus: the transmission of memories about state terrorism in

Argentina. This analysis constitutes a way to examine the dialogues and connections (or lack thereof) between the interventions related to the past deployed by various state powers. From the analysis of how these core meanings are conveyed, we identify three modes of transmission that we refer to as "consecrated," based on their prominence in conveying meanings about the dictatorial experience in Argentina: the dissemination of a legal truth as a verified and legitimized source of information; the materiality of memory sites and spaces as a means of approaching traumatic events; and the anchoring within the school calendar to establish what should be remembered.

Keywords: Memory policies, Napalpi, Indigenous genocide, National Education and Memory Program

1. Introducción

En el año 2022 se conoció la sentencia del Juicio por la Verdad de la masacre de Napalpí. En dicho fallo, la justicia federal de Chaco reconoció la responsabilidad del Estado en la masacre hacia poblaciones qom y moqoit sucedida en 1924, que fue calificada como crimen de lesa humanidad en el marco de un genocidio contra pueblos indígenas. Dentro de las medidas reparatorias contempladas, se ordenó la inclusión de los hechos probados en los diseños curriculares a escala nacional de todos los niveles educativos.

Entendiendo que el educativo se erige como un territorio privilegiado para la significación y disputa de sentidos en torno al pasado de nuestro país, en el presente trabajo nos proponemos analizar la inclusión de este tema en las propuestas pedagógicas elaboradas por el Estado nacional en consecuencia a esta sentencia. Las políticas de memoria impulsadas por actores de la sociedad civil y desplegadas por éste traducen un conjunto de debates en torno a la significación y representación de lo ocurrido, que negocian e impulsan los agentes en contextos determinados. Asimismo, proyectan una serie de ideas sobre el presente y las implicancias para la ciudadanía y la vida en comunidad.

Orientando su mirada hacia estas políticas de transmisión, el análisis propuesto en este trabajo constituye una forma de abordar los diálogos y vinculaciones que se establecen (o no) entre las intervenciones referidas al pasado desplegadas por los distintos poderes del Estado. Entendemos al Estado desde una perspectiva plural (Soprano, 2007) que se aleja de una definición totalizante, monolítica y homogénea del mismo. Si bien excede a los fines de este trabajo realizar una indagación socioantropológica focalizada en las diferentes identidades y experiencias de quienes se desempeñan en él,¹ esta mirada resulta clave para considerar a las estatalidades situadas en particulares coordenadas históricas, geográficas y políticas. En este sentido, retomamos la propuesta de comprender al Estado “como un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas y relaciones interpersonales, donde los aspectos normativos y estructurales confluyen con aspectos humanos y contingentes” (Messina y Larralde Armas, 2019, p. 19). En línea con los aportes que buscan descentralizar la mirada sobre el Estado (Bohoslavsky y Soprano, 2010), analizamos las propuestas pedagógicas sin asumir que necesariamente se hayan constituido como vehículos efectivos de transmisión tal como fueron concebidas por las agencias estatales. Esta advertencia deberá acompañar la lectura del análisis, con el fin de evitar una mirada reificante o majestuosa del Estado.² Sin pretensiones de agotar la totalidad de la cuestión, abordaremos una parte de ellas atendiendo a cómo se relacionan las disputas en el campo judicial con las políticas adoptadas por el Ejecutivo y con los debates sociales que circulan sobre el pasado reciente.

En los últimos años, el Programa Nacional Educación y Memoria (PNEM) dependiente del ex Ministerio de Educación de la Nación (MEN), se ha convertido en un prisma destacado desde el cual observar el despliegue de las políticas públicas de memoria orientadas al ámbito educativo. Las propuestas elaboradas por el mismo nos servirán para analizar las disputas memoriales en torno a la masacre de Napalpí, así como los puntos de contacto y/o distancia que el abordaje planteado mantiene con el eje rector del programa: la transmisión de memorias sobre el terrorismo de Estado en Argentina.

La masacre de Napalpí, junto con la de Rincón Bomba (cometida en 1947 contra el pueblo pilagá, Territorio Nacional de Formosa) y El Zapallar (sucedida en 1933, contra los pueblos mocoví y qom, Chaco), fue una de las más grandes y cruentas masacres indígenas del siglo XX perpetradas por el Estado argentino con complicidad civil. Esta medida de disciplinamiento llevada a cabo por el Estado nacional y el gobierno local hacia trabajadores indígenas que reclamaban mejoras en las condiciones laborales y en la calidad de vida, dejó un saldo de más de 400 personas acribilladas y mutiladas cuyos cuerpos fueron enterrados en fosas comunes o incinerados.

Hasta la sentencia de 2022, la memoria social³ predominante en el ámbito judicial y público, promovida por el Estado Nacional, el Estado local y otros centros de poder, evitaba reconocer las acciones criminales

del aparato estatal. En cambio, se presentaba al conflicto como una confrontación con “indios sublevados”, perpetuando la noción de que la masacre era la única solución viable frente a la amenaza indígena. Toda otra memoria relacionada con Napalpí permaneció oculta, silenciada o en el olvido hasta finales de la década de 1990. En ese período, en paralelo al proceso de re-visibilización de las demandas indígenas,⁴ la formación de asociaciones civiles y organizaciones indígenas desempeñó un papel crucial en su resurgimiento (Andriotti Romanin y Francischini, 2024).

Para observar estas tensiones, consideramos las entradas y materiales disponibles en el portal web Educ.ar, ya que allí se conservan y ponen a disposición de docentes y estudiantes los materiales y propuestas pedagógicas elaborados por el Estado y otras instituciones públicas o privadas.⁵ Este portal, creado bajo la órbita del ex MEN, hoy Secretaría de Educación dependiente del Ministerio de Capital Humano, aparece como un compendio de materiales de fuentes en formatos diversos que acompaña las políticas en materia de educación y cuyo objetivo es “proveer a toda la comunidad educativa de recursos digitales seleccionados y especializados para mejorar los procesos pedagógicos.” (Educ.ar, s.f.). Educ.ar vehiculiza gran parte de los materiales del PNEM y presenta, para el caso de Napalpí, algunas entradas y recursos disponibles para el abordaje del caso en el aula. Entendemos a estos recursos didácticos como mediadores curriculares que “actúan como intermediarios entre el currículum prescripto y el currículum enseñado, constituyendo uno de los recursos disponibles para los docentes en el proceso de la enseñanza y un medio de apoyo para el aprendizaje de los alumnos” (Kesidou y Roseman, 2002, p. 190). También se tuvieron en cuenta los hipervínculos que fueron colocados en las correspondientes entradas, que son los que dispararon el análisis que se presenta a continuación. A la par, se utilizaron como fuentes documentales los expedientes y las sentencias judiciales sobre la masacre de Napalpí. Este corpus de materiales relevados fue abordado a partir de un análisis cualitativo de contenido (Flick, 2007) que nos permitió dar cuenta de los modos en que el caso es abordado en las propuestas pedagógicas estatales.

El texto se estructura en tres apartados. En el primero de ellos se aborda una contextualización socio-histórica de los modos en los que fue tematizado el genocidio indígena en la currícula escolar. El apartado siguiente presenta las memorias sociales sobre la masacre de Napalpí en el marco del Juicio por la Verdad, a través de un recorrido por la construcción del juicio, los/as actores involucrados/as y el contenido de la sentencia. Finalmente, un tercer apartado presenta los resultados fundamentales de la indagación, donde proponemos que el abordaje de la masacre responde a modos “consagrados” de transmisión de la memoria sobre el terrorismo de Estado en la Argentina.

2. Tematizar el genocidio indígena en la escuela

Los procesos de memoria se encuentran fuertemente vinculados a procesos de democratización de la sociedad. Tomando en cuenta que la pedagogía de la memoria fue pensada en todo el mundo como un modo de formar nuevas generaciones que garanticen la superación de pasados de extrema violencia, donde las instituciones escolares ocupan un rol fundamental (Raggio, 2017), fallos e informes judiciales suelen recomendar la incorporación del tema en diseños curriculares, como medida reparatoria.

En el año 2006, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 incorporó en los contenidos curriculares la necesidad de construcción de memoria colectiva sobre procesos de terrorismo de Estado en Argentina para la construcción de un estudiantado comprometido con el Estado de Derecho y los Derechos Humanos en su conjunto. En este sentido, el PNEM surgió como política educativa nacional que pretendía acompañar el proceso de enseñanza del pasado reciente en la escuela, por medio de la producción de materiales educativos para todos los niveles (Santos Ibáñez, 2024). Dentro de los diseños curriculares comunes a todas las jurisdicciones, el PNEM se propone favorecer “El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley [de Educación Nacional]” (DEDHGE y PNEM, 2023, s/p). Cabe preguntarnos entonces, de

qué modo se inserta en la escuela la transmisión del pasado de genocidio sobre las poblaciones indígenas, según la propuesta del Estado nacional vehiculizada por el PNEM.

La tematización de “lo indígena” en la historia de la educación formal nacional se corresponde con la historia de los diversos procesos políticos que hicieron de la escuela un motor de la formación ciudadana para la reproducción de los diferentes ordenamientos nacionales. Ya que los diseños curriculares se encuentran influenciados por el contexto político, histórico y social en el cual se producen, siguiendo a Nagy (2017) podemos observar que el pasado de violencias extremas sobre estas poblaciones se presenta desde distintas perspectivas en cada período. Desde finales del siglo XIX y durante casi más de un siglo, los contenidos curriculares se orientaron a la formación de identidades “patrias” a través de un relato homogeneizante que privilegiaba la idea de sociedad blanca y de origen europeo, donde la tematización de lo indígena estaba teñida de desprecios racistas contra estos pueblos fundados en la idea de la inevitabilidad de los *malones* producto de la *barbarie* y el *salvajismo*. No fue hasta la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 que se modificaron los enfoques y contenidos curriculares. No obstante, emergida en el contexto de un ciclo político neoliberal, en el cual la educación no estuvo exenta de la creciente pauperización, los diseños curriculares y los temas se acortaron. El relato nacionalista no fue cuestionado de forma profunda, dejando como resultado en los recién surgidos manuales escolares un relato híbrido sobre las poblaciones indígenas que, aunque menos violento, propiciaba la idea de su extinción (Nagy, 2017).

La reforma del año 2006 favoreció una interpretación más crítica del Estado permitiendo el abordaje de la temática indígena en función de ello. No obstante, como destaca este autor al analizar las currículas de la Provincia de Buenos Aires -provincia en la cual se encuentra la mayor cantidad de indígenas según los datos de los últimos censos de población-, algunos elementos —como por ejemplo la tematización exclusiva de toda temática referida a poblaciones indígenas en la asignatura Historia— permitirían concluir que, pese a las intenciones de abordar el tema bajo una perspectiva de derechos, la narrativa de extinción continúa guiando la discusión.

En 2020, el fallo histórico por la masacre de Napalpí ordenó “al Ministerio de Educación de la Nación que incluya dentro de los diseños curriculares a nivel nacional en los niveles Primario, Secundario, Terciario y Universitario el estudio de los hechos probados en la sentencia” (FRE 9846/2019, s/n). El cumplimiento de esta medida continúa siendo, hasta el momento de este análisis, parcial y disímil dentro del territorio nacional. Al no haberse realizado una modificación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), la inclusión curricular de la masacre queda a discrecionalidad de quienes elaboran y aprueban los diseños de cada jurisdicción. La fragmentación educativa (Puiggrós, 2004) como proceso iniciado en la década del noventa, todavía tiene efectos sobre este tipo de iniciativas que encuentran dificultades burocráticas y políticas para la plena implementación. Frente a ello, la cartera ministerial educativa y los programas que ella despliega, se presentan como un modo de contrarrestar esta fragmentación provincial y difundir lineamientos y contenidos pedagógicos desde una mirada nacional. En esta línea se insertan los materiales disponibles en el portal Educ.ar que aquí analizaremos.

3. Las memorias sociales sobre Napalpí: el juicio por la verdad como escenario de transmisión

El proceso anteriormente repuesto de tematización del genocidio indígena en el ámbito escolar expresa continuidades y rupturas en las tres culturas que conforman la “cultura escolar” según Agustín Escolano (1999): la pedagógica, la profesional (o docente) y la político-normativa. Si bien una mirada general al problema requeriría atender a la hibridación de cada una de estas culturas, en base a los objetivos propuestos para este artículo, focalizaremos en la dimensión pedagógica donde se ubican los libros de textos escolares y otros materiales didácticos. Estas constituyen una materialidad que, desde una multiplicidad de formas y sentidos, dan forma a una propuesta didáctica oficial (Gosparini, 2021) para que utilicen los docentes en sus clases, aunque no tengan un carácter prescriptivo.

Sobre la masacre de Napalpí, el PNEM propone una secuencia didáctica específica centrada en la propuesta didáctica oficial. Esta secuencia didáctica presenta una breve descripción del tema y luego se estructura en apartados que abordan los subtemas definidos para su abordaje. Para finalizar, consigna actividades para realizar con las y los estudiantes en base a los contenidos desarrollados. El eje central sobre el que se articula la propuesta didáctica oficial es la sentencia histórica sobre el Juicio por la Verdad sobre la masacre de Napalpí. Nos detendremos en el análisis de este aspecto en el próximo apartado; no obstante, para comprender mejor cuáles son las memorias que se transmiten, repasaremos brevemente la construcción del juicio y la emergencia de memorias sobre el genocidio.

En julio de 1924, en la Reducción indígena Napalpí, situada en El Aguará, Territorio Nacional de Chaco, ocurrió la masacre de Napalpí. Esta violenta represión fue implementada por el gobierno nacional de Marcelo T. de Alvear y el gobernador local Fernando Centeno contra un movimiento de protesta que reunió en la reducción⁶ a gran cantidad de trabajadores/as indígenas con sus familias, en demanda de mejoras en las condiciones laborales, de la calidad de vida y el trato recibido de las autoridades, fuerzas policiales y civiles. El 19 de julio de 1924, la reducción fue cercada por tierra y atacada por un avión biplano que disparó y quemó las viviendas, resultando en la muerte de hombres, mujeres, ancianos, ancianas, niños y niñas que intentaban escapar. El número total de víctimas, tanto durante la masacre como en las persecuciones posteriores a los que lograron huir, supera las 400 personas. Los cuerpos fueron enterrados en fosas comunes o incinerados (Mignoli y Musante, 2018; Trincherro, 2009).

En el año 2004, en el marco de un nuevo ciclo de demandas indígenas centradas en la reparación y forma de reconocimiento⁷ (Bengoa, 2018), la Asociación Civil La Matanza (ACLM) presentó una demanda ante la justicia civil que solicitaba como medida de reparación simbólica y material la “indemnización por daños y perjuicios, lucro cesante, daño emergente, daño moral y de búsqueda de la verdad histórica por el genocidio indígena en la llamada masacre de Napalpí” (Cámara Federal de Resistencia, sentencia causa N° 1774/85). Esta presentación generó una serie de conflictos en las comunidades locales sobre la legitimidad de la demanda y la representación de la ACLM, aunque a nivel provincial y nacional, el juicio fue bien recibido por la opinión pública (Bonavida Foschiatti, 2019). Sin embargo, ese mismo año, el Poder Ejecutivo rechazó la demanda a través de la Procuración del Tesoro de la Nación, utilizando argumentos que negaban los hechos que se intentaban probar legalmente y reforzando enfoques que, como señalan Lenton y Ramos (2009), el Estado suele adoptar al abordar las masacres indígenas: minimizar los asesinatos como consecuencia de la violencia en campañas militares o desconocer a los interlocutores. En efecto, el argumento presentado reinterpreto lo sucedido en Napalpí como un “enfrentamiento” con un número de víctimas mucho menor al denunciado. Esta representación, que dominó la escena judicial y pública durante más de setenta años, como se discutirá más adelante, reforzaba una narrativa de guerra, idea ampliamente utilizada y difundida para debatir la desaparición de personas durante la última dictadura cívico-militar en Argentina, con el objetivo de deslegitimar la calificación de genocidio para el caso chaqueño (Mignoli y Musante, 2018).

Las memorias sobre Napalpí permanecieron olvidadas y silenciadas, y cuando circularon, lo hicieron de forma subterránea en escasos espacios familiares hasta finales de la última década del siglo XX, momento en que comenzó a reconstruirse una memoria social que logró irrumpir en la escena pública local entre los años 2004 y 2008. En una jornada pública y abierta que se realizó el 11 de julio de 2024⁸ con motivo de la conmemoración del centenario de la masacre, representantes de organizaciones, familiares de víctimas y dirigentes de algunas comunidades indígenas señalaron que la historia de Napalpí, signada por el miedo —a la masacre, a la persecución, la tortura, la desaparición y la estigmatización—, fue la que marcó el silencio. Este silencio o “susurro” como señala Fiorella, nieta de uno de los sobrevivientes de Napalpí, es entendido como un mecanismo de resistencia elaborado en las propias comunidades. En esta conmemoración Juan, docente y referente Moqoit que fue testigo en el juicio, destacó que ese miedo a narrar Napalpí se mantuvo

presente aún en el momento del juicio, pero que el devenir del proceso fue desarmando el temor y habilitó la emergencia pública de memorias sobre Napalpí.

Durante los ocho años posteriores a la presentación de la demanda realizada por la ACLM, el Gobierno provincial a cargo de Jorge Capitanich (Frente Chaco Merece Más, una alianza de varios partidos con mayor peso del Partido Justicialista), la misma ACLM y la Fundación Napalpí, a la par de la Comisión Provincial por la Memoria,⁹ llevaron adelante las acciones de memoria (Bonavida Foschiatti, 2019). Las organizaciones y asociaciones civiles tomaron así un papel central, siendo la Fundación Napalpí, creada entre otros/as por el historiador y docente qom Juan Chico¹⁰ —integrante de Fundación Napalpí y actor fundamental de esta memoria y de la motorización del proceso judicial penal—, la que logró la legitimidad para representar a las comunidades indígenas en la demanda de justicia. También fueron de suma relevancia para el desarrollo del todo el proceso judicial y en la construcción de la memoria sobre la masacre una multiplicidad de actores provenientes del ámbito académico e intelectual, en particular la Red de Investigadores sobre Genocidio y Política Indígena.

Estas memorias tensionan la versión sobre las muertes y desapariciones ocurridas durante julio de 1924 en Chaco, que, elaborada por el Estado y centros de poder locales y nacionales, soslaya la acción criminal de la agencia estatal bajo la representación de un enfrentamiento entre “indios sublevados”. Algunos de los dispositivos que operaron de modo efectivo para el silenciamiento de estas representaciones, fueron expedientes judiciales y memorias ministeriales que, elaborados durante el mismo año de la masacre, hicieron oficiales las versiones de los protagonistas de la represión, que silenciaron y ocultaron por completo cualquier otra narrativa sobre los hechos.

En el año 2008, bajo investigaciones de la Fiscalía Federal de Resistencia se inició un juicio por lesa humanidad que retomó el dispositivo de juicios por la verdad, constituyéndose como el primer caso mundial de juzgamiento de un crimen contra poblaciones indígenas abordado de este modo (Andriotti Romanin y Francischini, 2024). Tomando en cuenta el derecho a la verdad y la obligación del Estado para con ello -elemento jurídico devenido del modo de tramitar judicialmente la última dictadura cívico-militar- los lineamientos centrales de este proceso judicial se focalizaron en facilitar las declaraciones testimoniales de familiares y sobrevivientes de la masacre. Para ello, se dispuso un intérprete en lenguas Qom y Moqoit, se adecuaron formalidades de las declaraciones testimoniales para “disminuir hostilidad del entorno para miembros de las comunidades indígenas” (FRE9846/2019, s/p), y, entre otros, el tribunal se trasladó a Machagai (ciudad próxima a Comunidad Aborigen Chaco) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la toma de declaraciones. Así, este se constituyó como un ritual jurídico sin igual e invaluable para el tratamiento de la violencia extrema sobre poblaciones indígenas en toda América Latina (Salamanca Villamizar, 2023).

El aparato judicial, “materializa el imperativo de recordar a través de múltiples estrategias” (Arboleda Ariza, Piper Shafir, Vélez Maya, 2020, p. 124). La sentencia conocida en mayo de 2022 reconoció la responsabilidad del Estado argentino en esta masacre, calificándola como crimen de lesa humanidad en el marco de un proceso de genocidio de los pueblos indígenas. Esta sentencia se vio favorecida por la expansión del paradigma intercultural en la educación indígena y de la discusión pública sobre las memorias del genocidio indígena, que generaron importantes modificaciones a escala regional (Salamanca, 2023), plasmando una vinculación entre las demandas de verdad y justicia del genocidio indígena con las del terrorismo de Estado de la última dictadura.¹¹

De esta forma, se inscribió como una política de memoria que contribuyó en el proceso de reelaboración y resignificación del pasado de violencia cívico-militar contra estas poblaciones al “estatizar” (Da Silva Catela, 2009) la memoria sobre Napalpí. Allí se reconocieron no sólo los crímenes perpetrados por el propio Estado, sino también que “desde el Estado se llevó adelante una estrategia de construcción de una historia oficial, a los fines de negar y encubrir la matanza” (FRE N° 9846/2019, s/p). Por su parte, la

vinculación de los dispositivos de reducciones indígenas con la masacre permitió juzgar por primera vez al Estado argentino por reducción a la servidumbre.¹²

La extensa sentencia resultante de siete audiencias orales y públicas disponibles en los canales de Youtube del Gobierno de Chaco y del Poder Judicial, analiza, a partir de las pruebas presentadas, el contexto histórico previo a la masacre historizando las condiciones de vida en las reducciones indígenas. También examina la forma en que se llevó a cabo la masacre, así como los eventos que siguieron que incluyen el encubrimiento de los hechos, el Sumario Policial, la causa judicial y las acciones de la Comisión por la Verdad inmediatamente después de la masacre. Además, analiza las repercusiones que estos eventos tuvieron en los sobrevivientes y sus familiares, y el contexto de las reducciones en Chaco y Formosa tras la masacre de Napalpí, en relación con las masacres de Zapallar, Pampa del Indio y Rincón Bomba. Por otra parte, da cuenta de la necesidad del reconocimiento del indígena como sujeto político colectivo capaz de llevar adelante los procesos de memoria y justicia, hasta ahora denegados.

Todos estos elementos involucrados en la sentencia introducen una representación sobre las poblaciones indígenas que se alejan de aquellas miradas evolucionistas, beligerantes y etnocéntricas bajo las cuales el indio es el sujeto a “domesticar” o incorporar a una sociedad blanca, que, como vimos, ha sido ampliamente difundida en las currículas escolares. Cuanto menos, esta política de memoria, intenta contribuir con la tramitación del trauma tomando en cuenta a los propios actores demandantes, no solo dando espacio a voces antes silenciadas y desoídas por el Estado, sino también al adaptar algunos de los procedimientos a los requerimientos de las propias comunidades. Estos reconocimientos, y los testimonios tomados en cuenta, rompen también con la narrativa de extinción de las poblaciones indígenas que, en particular, ha permeado las currículas escolares.

Puede decirse tras lo analizado hasta aquí, que la inclusión de la sentencia entre los materiales proporcionados por el PNEM, deja disponible una narrativa más comprometida con los principios que rigen el programa y visibiliza a las poblaciones indígenas como sujetos históricos y políticos. Veremos en adelante el modo en el cual estas memorias son transmitidas por el Programa.

4. Modos “consagrados” de transmisión: la masacre de Napalpí en la memoria estatal del kirchnerismo

En cumplimiento de las medidas dictadas en la sentencia judicial, el ex Ministerio de Educación de la Nación (MEN) elaboró y puso a disposición una propuesta pedagógica orientada a difundir en las escuelas las memorias sobre la masacre de Napalpí. A partir del análisis de estos materiales, advertimos el funcionamiento de un conjunto de modos “consagrados” de transmitir sentidos acerca del pasado, que el Estado argentino ha venido consolidando en las últimas dos décadas en relación con la memoria de la última dictadura. Dicho de otro modo, identificamos tres formas en las que se sostiene la transmisión sobre lo ocurrido en Napalpí, que se hallan enraizadas en los modos dominantes de promover el recuerdo colectivo sobre la experiencia dictatorial: uno vinculado al privilegio de la información judicial como fuente para la construcción de una verdad histórica; otro relativo a la importancia de los sitios de memoria y la materialidad como formas de promover procesos de recuerdo; y un último ligado a las posibilidades que el calendario escolar provee para el tratamiento de temas específicos en fechas específicas.

A la hora de pensar los modos en los que se recuerda el pasado ligado a la violencia represiva del Estado en nuestro país, se evidencian diferencias y tensiones entre narrativas que predominaron en distintos momentos de la historia. Promovidas por actores envueltos en dinámicas de negociación y conflicto, determinadas memorias se vuelven hegemónicas en tanto logran instaurar marcos de selección de lo memorable, claves interpretativas y estilos narrativos que, para evocarlo, pensarlo y transmitirlo (Crenzel, 2014). A partir de ellas, es posible advertir una sucesión, no mecánica ni lineal, de regímenes de memoria disímiles en la historia argentina. Si bien no es objeto de este escrito hacer una historización de las

representaciones dominantes en cada época¹³, reponer la perspectiva conflictiva desde la que se entiende su emergencia, se torna necesario para dar cuenta de la especificidad propia del proceso histórico y político donde se inserta la propuesta de transmisión analizada. Siguiendo a Da Silva Catela (2011), el período iniciado en 2003 con el gobierno de Néstor Kirchner se caracterizó por posicionar como dominantes las memorias que hasta ese entonces habían sido sostenidas casi únicamente por las organizaciones de víctimas y allegados/as de la represión y las organizaciones de derechos humanos. Mediante una serie de decisiones políticas que colocaron al Estado en el centro de la gestión del pasado, y a la memoria del terrorismo de Estado como eje central de la misma, “las memorias que durante mucho tiempo fueron subterráneas pasaron a ser ‘oficiales’, reconocidas y tomadas como ejes de políticas públicas” (Da Silva Catela, 2014, p. 31).¹⁴

Junto a un conjunto amplio de intervenciones estatales de diversa índole e implementadas desde distintas agencias de gobierno,¹⁵ las políticas educativas orientadas a la transmisión de memorias ocuparon un lugar relevante dentro de la disputa por el sentido del pasado en la etapa kirchnerista (2003-2015). La prolífera elaboración de materiales educativos y el impulso a instancias de formación docente fueron líneas de acción estratégicas sostenidas por estos gobiernos que, en su mayoría enmarcadas en el PNEM, estuvieron orientadas al abordaje de un nuevo problema pedagógico (Kovacic y Rosemberg, 2010) que ahora ingresaba al terreno educativo desde otra clave explicativa: la del terrorismo de Estado. Desde sus inicios, el PNEM adoptaría las bases de una narrativa humanitaria construida con anterioridad para condenar los crímenes cometidos durante la época y cimentar un “piso de verdad” (Cueto Rúa, 2017) condenatorio del accionar represivo, aunque avanzaría hacia una progresiva complejización temática a través de la ampliación de los límites de ésta, por ejemplo, buscando repolitizar la condición de militantes políticos de las víctimas de la represión y generando así un contrapunto con la figura de la “víctima inocente” (Santos Ibáñez, 2024).¹⁶

Retomamos las características acerca de la transmisión de memorias durante el kirchnerismo ya que la propuesta de tratamiento específico sobre la masacre de Napalpí ocurrió en el marco de un nuevo ciclo de gobierno de este signo político, luego de las elecciones presidenciales de 2019 que arrojaron ganador a Alberto Fernández por el Frente de Todos.¹⁷ En diciembre de ese mismo año, se creó la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (en adelante, DEDHGE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural del Ministerio de Educación de la Nación, “con el objetivo de promover una educación integral en esta triple perspectiva, que contribuya a la construcción de nuevas ciudadanía democráticas, jerarquizando a cada una de las áreas y Programas que la integran” (MEN, s. f., p. 3). En el marco de este reordenamiento del organigrama ministerial, el PNEM pasó a formar parte de este conjunto de Programas a jerarquizar. Aunque manteniendo los ejes temáticos principales que le dieron origen a la política,¹⁸ el Documento marco de la nueva Dirección estableció que “se ha incorporado una nueva mirada de género a las propuestas desarrolladas, promoviendo una relectura de las efemérides escolares tradicionales y de los temas de memoria en esta clave y se propone incorporar un nuevo eje de trabajo: Memorias de la Democracia, articulando el objetivo de abordar los Derechos Humanos hoy” (MEN, s. f., p. 6).

El imperativo de promover la transmisión educativa que tradujo la sentencia sobre la masacre de Napalpí, se vio envuelto por este proceso de ampliación temática donde el tratamiento del terrorismo de Estado se privilegió en diálogo y articulación con otras temáticas que pudieran vincularse desde una perspectiva de derechos. Aun así, los cimientos de la construcción memorial sobre el pasado dictatorial mantuvieron los núcleos de sentido y modos narrativos principales de la etapa anterior. La persistencia de estos elementos en el tiempo, que dieron forma a una narrativa estatal relativamente estable a pesar de las interrupciones,¹⁹ resulta significativa para comprender los modos en que se propuso el trabajo sobre la masacre previamente analizado. Para colocar al Estado en el centro de la responsabilidad de la comisión de

los crímenes de lesa humanidad y legitimar los reclamos de las comunidades víctimas de tales violaciones, la propuesta estatal para abordar la masacre de Napalpí se ancló, como mencionamos, en tres modos “consagrados” de promover la transmisión que veremos a continuación.

El primero de estos modos de transmisión se advierte al observar que la propuesta estatal se centra, principalmente, en la difusión de información sobre la sentencia emitida en 2022 por el Juzgado Federal N° 1 de Chaco. Tras un breve párrafo que define lo ocurrido durante la masacre, la propuesta colgada en el portal Educ.ar presenta tres apartados donde la resolución del caso se enmarca en el proceso del Juicio por la Verdad que le dio origen.²⁰ A su vez, una de las consignas que se sugieren en el apartado “Actividades”²¹ se orienta al análisis de los principales puntos de la sentencia y de su relevancia histórica.

El abordaje educativo sugerido se apoya en los resultados de este proceso judicial para cimentar un modo de comprensión y recuerdo del hecho orientado a determinar la responsabilidad estatal sobre el mismo y legitimar la necesidad de reparación a las víctimas. Siguiendo a Sanjurjo (2016), “en el presente nacional la escena judicial se ha transformado en *locus* central de producción del *saber* y la *verdad* sobre la dictadura, hecho que ha convertido el campo jurídico en un importante espacio de lucha para la afirmación de sentidos respecto al pasado dictatorial” (p. 164).²² De este modo, continúa una línea, característica de los procesos de construcción de memorias sobre el pasado represivo en Argentina, en la que lo acontecido en el terreno judicial se vuelve una pieza clave para la consolidación de una verdad histórica.

Los agentes estatales que dieron forma a esta propuesta enlazaron el Juicio por la Verdad sobre la masacre de Napalpí con los Juicios por la Verdad sobre los crímenes cometidos en el marco del terrorismo de Estado del período 1976-1983, definiéndolos como “un claro precedente” (DEDHGE y PNEM, 2023). Sugirieron, para ampliar el conocimiento sobre estos juicios, un capítulo de la publicación “El camino de los Juicios: la lucha por Memoria, Verdad y Justicia en la Argentina” producida por el PNEM en el mismo año que se dictaba la sentencia en cuestión. En la presentación de este material destinado a docentes de los últimos años de la escuela primaria y de la escuela secundaria, los autores integrantes del PNEM significaron a la Justicia como una instancia potente para la elaboración de los hechos traumáticos del pasado y para la reconstrucción del tejido social dañado por la experiencia dictatorial:

El juzgamiento de los responsables del terrorismo de Estado en la Argentina, iniciado en plena transición democrática, permitió que los crímenes cometidos durante ese período se evidenciaran con una singularidad de enorme trascendencia. Esto fue posible debido al marco que otorga la escena judicial, capaz de convocar en un mismo espacio a las víctimas y perpetradores, desplegar las diversas formas de contar lo sucedido y, en particular, dar cuenta de la magnitud de las violaciones a los derechos humanos. (MEN, 2022, p. 6)

Ponderando el proceso de juzgamiento todavía en curso, en este material se lo caracterizó como una “reparación real y efectiva” que no solo proveyó justicia y verdad de forma masiva, sino también “visibilización, contención, reivindicación” a las víctimas de “secuestros, torturas, violaciones, desaparición forzada, homicidios, saqueo, exilio forzado o apropiación y sustitución de identidad, en manos de quienes ocuparon el Estado argentino entre 1976 y 1983” (MEN, 2022, p. 67).

En un movimiento similar, la propuesta de trabajo sobre Napalpí enfatiza en que, además de las reparaciones impulsadas, la relevancia de la sentencia sobre la masacre radica en que “la justicia federal dictaminó que en los asesinatos de integrantes de los pueblos Qom, Moqoit y criollos, ocurridos en 1924, «existió responsabilidad del Estado nacional en los delitos de homicidio agravado y reducción a la servidumbre como crímenes de lesa humanidad cometidos en el marco de un proceso de genocidio de los pueblos indígenas»” (DEDHGE y PNEM, 2023). Desde su función como discursos con una pretensión de verdad incontrovertible que perdura en el tiempo y se presenta como objetiva (Andriotti Romanin, 2013), las sentencias emitidas por poder judicial sirven al poder ejecutivo, en este caso a los efectores de un

programa educativo, en tanto otorgan veracidad y legitimidad a una narrativa estatal sobre un pasado de reciente tematización en el terreno escolar. De este modo, la sentencia judicial arroja una definición del hecho que lo enmarca, a su vez, en un conjunto más amplio de acontecimientos de características similares, propiciando la transmisión del mismo a partir de un producto emanado del otro poder del Estado que, aunque no exento de disputas y negociaciones, emerge en la esfera pública e ingresa al terreno educativo como un todo coherente y consolidado proveedor de una verdad objetiva.

Otro modo “consagrado” de transmisión que observamos en la propuesta educativa sobre la masacre de Napalpí está ligado a la centralidad que asumen los sitios y espacios de memoria en los procesos de transmisión intergeneracional. En el régimen de memoria indicado, estas marcaciones territoriales han cobrado una alta relevancia como emblemas de un modo de significar la reparación y la promoción de la memoria sobre el terrorismo de Estado.²³

Durante los gobiernos kirchneristas, fueron señalizados por el Estado como “sitios de memoria” ciento treinta y cuatro lugares que fueron utilizados de forma sistemática o eventual como Centros Clandestinos de Detención o lugares de reclusión ilegal durante el terrorismo de Estado (Balé, 2022). Si bien cada una de estas marcaciones implicó procesos singulares de lugarización (Messina, 2016) en los que diferentes actores sociales intervinieron para transformar lo que antes era un mero espacio físico en un lugar con significados particulares (Jelin y Langland, 2003), lo que acá nos interesa es señalar cómo la función pedagógica asignada a este tipo de inscripciones del terrorismo de Estado es trasladada también para promover la transmisión de otros procesos históricos vinculados a hechos traumáticos. Desde sus proyectos iniciales hasta la concreción de Espacios para la memoria, actores locales y estatales han volcado una intencionalidad pedagógica en la marcación y funcionamiento de estos lugares, articulando con comunidades educativas y público en general y activando diversos dispositivos para dicha tarea. Esta dimensión derivada de la política de señalización ilustra lo que Veneros Ruiz-Tagle y Toledo Jofré (2009) afirman sobre estos espacios: “en ellos no sólo se recuerda, sino también se activa y trabaja la memoria para, a partir de una acción reiterada, depositar capas sucesivas de sedimentos memoriales” (p. 205).

La propuesta del PNEM para el abordaje de Napalpí reconoce este potencial pedagógico de los sitios de memoria al proponer una serie de interrogantes para reflexionar a partir de la observación del memorial de la masacre de Napalpí, ubicado en Machagai, Chaco.²⁴ Para quienes no puedan visitarlo presencialmente, sugiere la ficha del Sitio Histórico Memorial Napalpí que forma parte del mapa interactivo “#MemoriasSituadas. Lugares de memoria vinculados a graves violaciones a los derechos humanos”.²⁵ A partir de una serie de preguntas, se promueve un acercamiento al tema que privilegia la dimensión material como forma de generar la transmisión de sentidos sobre lo ocurrido, aunque de una manera que consideramos alejada de la literalidad recurrente con la que, a veces, se enfocan estos procesos.²⁶ Para eso, se pregunta:

“¿Qué elementos —históricos, estéticos, tipo de materiales— se tuvieron en cuenta para construir el espacio de memoria? ¿Qué manera de «representar el pasado» proponen? (...) ¿Cómo fue el proceso de construcción del memorial? ¿Qué debates o discusiones se generaron en el proceso?” (DEDHGE y PNEM, 2023)

La indagación sugerida orienta el trabajo de las/os estudiantes hacia el proceso de creación del sitio, dejando a un lado la descripción de los hechos históricos (ya definidos por la sentencia antes trabajada) y visibilizando la complejidad de los procesos de construcción de marcas territoriales. A diferencia del trabajo propuesto con la sentencia, que en sus disposiciones se presentaban como un resultado compacto descriptivo de los hechos cuya construcción no reconocía matices, en esta oportunidad sí se explicita el carácter selectivo, agencial y contencioso de los procesos de construcción de políticas de memoria.

Además de esto, se propone generar vinculaciones con otros sitios y espacios de memoria que las y los estudiantes conozcan, tanto relativos al terrorismo de Estado como a otros crímenes cometidos contra pueblos indígenas. Esto traduce una intencionalidad de extrapolar un conjunto de coordenadas de encuadre e interpretación con los que se piensan determinados hechos a otros, que expresa en el presente la convivencia de memorias de distintas temporalidades del pasado. Siguiendo a Da Silva Catela (2010), observamos que en la difusión de sentidos sobre de Napalpí operan memorias largas (relacionadas con las violencias perpetradas por el Estado contra las poblaciones indígenas durante el siglo XX, así como a lo largo de todo el proceso de construcción del Estado Nación) y memorias cortas (ligadas a la represión estatal durante la última dictadura). Si bien no parecería existir una impugnación de las memorias largas a efectos de una preminencia de las cortas -dado que el eje de la propuesta educativa versa sobre una sentencia judicial que visibiliza las violaciones cometidas contra las poblaciones Mocoví y Qom en 1924, y entiende que estas se dieron en el marco de un “genocidio fundacional” (FRE9846/2019, s/n), es decir, en el marco de un proceso genocida que se remonta a los albores de la construcción del Estado Nación -, sí es posible advertir el funcionamiento de marcos que determinan qué y cómo debe recordarse el pasado sobre la base de significados construidos producto de la experiencia del terrorismo de Estado.

Un ejemplo de esto se encuentra, precisamente, en el memorial indicado para realizar las actividades. La placa emplazada en el Sitio Histórico Memorial Napalpí es una unidad característica de la cartelería con la que la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, en el marco de la política de señalización antes mencionada, indica los lugares vinculados al accionar represivo del terrorismo de Estado.²⁷

Figura 1



Fuente: Placa Sitio Histórico Museo Napalpí. Autor: Esteban Bernald. Extraída de www.cipdh.gob.ar

La yuxtaposición de temporalidades se vuelve visible en este emplazamiento, dando cuenta de la centralidad otorgada a un proceso histórico de lucha por Memoria, Verdad y Justicia que ha tenido lugar en Argentina -en un contexto específico de resistencia a la represión de la última dictadura y a las políticas de

impunidad- que funciona como lente desde la cual pensar los modos en los que el Estado debe hacer frente, también, a otras violencias, tal como sucede con el proceso judicial penal.

Con base en lo analizado, la propuesta incorpora el trabajo con esta marcación territorial no con el objetivo de transmitir información sobre lo ocurrido durante la masacre, sino de inscribir el acontecimiento en un universo de hechos históricos que, como indicamos antes, expresan graves violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado, a la vez que son objeto de políticas de las cuales depende que la sociedad los recuerde.²⁸ Encontramos allí, un punto de coherencia en la política educativa de la gestión gubernamental que le dio lugar a la inclusión del tema en el PNEM que, en palabras del Ministro de Educación, definió:

Los sitios de memoria se han convertido en decisivas referencias pedagógicas, además de insoslayables intervenciones políticas destinadas a impulsar una nueva ética humanitaria. Profundizar el encuentro entre escuelas y sitios de memoria es entonces el objetivo principal de este libro... (MEN, 2021, p. 5)

En función de lo analizado, a la hora de planificar la transmisión escolar de las memorias de Napalpí, el equipo del PNEM recurrió al trabajo con un sitio de memoria, como un modo “consagrado” de promover el recuerdo colectivo sobre experiencias traumáticas.²⁹

Por último, al observar la forma en que el PNEM propone el abordaje de lo ocurrido en Napalpí en las escuelas, se advierte un tercer modo “consagrado” en el tratamiento del hecho a partir de una fecha específica del calendario escolar. En el sitio web del Portal Educ.ar, se presenta la colección “Efemérides” como

una serie de producciones especiales elaboradas por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación para abordar algunas efemérides escolares del pasado reciente, junto con otros acontecimientos y fechas significativas del siglo XIX. En ellas se proponen recursos, fuentes documentales y sugerencias para el trabajo de docentes y estudiantes en las aulas de toda la Argentina. (DEDHGE y PNEM, 2024)

Si bien no se trata de una inclusión formal en el calendario oficial por vía legislativa, como la que instituyó el 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” en el año 2002,³⁰ constituye una inclusión que jerarquiza la temática al ponerla en un pie de “igualdad” con otras de las que también se sugiere su abordaje escolar. La entrada correspondiente al “19 de julio: un día para recordar a las víctimas de la masacre de Napalpí” (DEDHGE y PNEM, 2023) es casi una vía de entrada alternativa a la propuesta de trabajo sobre la sentencia que desarrollamos antes. Esto da cuenta, por un lado, de la reiteración de la sentencia emitida por el poder judicial como vía privilegiada para el conocimiento del hecho; al mismo tiempo que denota un acotado desarrollo de materiales específicos sobre la temática.³¹

Más allá de esto, el hecho de que los/as efectores del Programa jerarquicen su tratamiento de esta manera constituye una decisión anclada en una concepción acerca de las posibilidades que brinda el calendario escolar para abordar el pasado en el presente. Coincidiendo con Jelin (2017) acerca del calendario escolar, se trata de “un espacio destinado a la construcción de los símbolos de la comunidad y de la nación” (p. 156). Para este caso, aunque no se prevea un ritual de carácter público para esta fecha, se intenta establecer, mediante esta propuesta estatal, el 19 de julio como un vehículo para transmitir significados y sentimientos sobre el pasado a los más jóvenes.³²

El 24 de marzo se convirtió en una fecha relevante del calendario oficial en la conformación del régimen de memoria que estamos analizando, aunque su potencia como vehículo de sentidos sobre el terrorismo de Estado se remonta mucho atrás.³³ Las prácticas conmemorativas que en torno a ella se erigen año a año en el escenario escolar son disímiles y complejas, aun cuando su condición ritual haga suponer que se trata de

situaciones predecibles y repetitivas (Legarralde, 2020). Pero esto no anula el lugar que ocupa como marco de enunciación privilegiado que establece la necesidad de recordar socialmente un hecho determinado.

Tratándose de una de las manifestaciones públicas más importantes de la Argentina contemporánea que moviliza actores sociales diversos también fuera de la escuela, hace circular memorias antagónicas y da espacio a la incorporación de nuevos relatos (Lorenz, 2002), constituye una referencia ineludible para un Estado que promueve el recuerdo de un pasado con significados opuestos a la glorificación presente en otras fechas patrias. En este sentido, si bien los grupos indígenas no encuentran espacio activo en las narrativas patrias —a excepción del 12 de octubre— que representan la Argentina como resultado de la homogeneización cultural cuyos agentes históricos son europeos o sus descendientes (Carretero y Kriger, 2006), esta efeméride traza una variación que dota de agencia y visibilidad a la historia y el presente de estos pueblos.

5. Reflexiones finales

En este trabajo nos preguntamos por los sentidos difundidos por el MEN para el tratamiento educativo del genocidio indígena, tomando el caso de la masacre de Napalpí y analizando los materiales elaborados por el PNEM sobre éste. Hemos dado cuenta de aquellos aspectos que emergen como favorables de la incorporación de la masacre de Napalpí en el PNEM. Particularmente, destacamos la construcción por parte de ciertos actores estatales de una narrativa que transforma la representación históricamente difundida en las currículas escolares sobre las poblaciones indígenas. En efecto, la tematización de Napalpí en estos materiales pedagógicos se presenta como una novedad histórica por dos aspectos que consideramos fundamentales: por una parte, el reconocimiento del genocidio indígena y responsabilidad del Estado, aspecto dinamizado por la incorporación de la sentencia judicial entre los materiales propuestos; por otra, la posibilidad de transmisión de “nuevas” memorias y representaciones sobre los pueblos indígenas desde los/as propios/as actores involucrados/as. En este último aspecto, tanto la sentencia como la actividad sobre el sitio de memoria que propone reconstruir el proceso de creación del mismo, contribuyen en ello.

El Juicio por la Verdad de la masacre de Napalpí, que condenó por primera vez al Estado argentino por los crímenes de lesa humanidad cometidos en el marco de un proceso de genocidio contra poblaciones qom y moqoit, se erige como un precedente a escala global, tanto por el tipo de abordaje jurídico de estos crímenes como por su calificación y tipificación (Andriotti Romanin y Francischini, 2024). El fallo que, como hemos visto, ocupa un lugar central en la propuesta del PNEM para el abordaje del caso en las aulas, tensiona las memorias sobre la sublevación de indios que hasta ahora hegemonizaban la escena judicial sobre esta y otras masacres a través de la emergencia pública de nuevas memorias sociales sobre el caso, rompiendo el silencio y el olvido que atravesó la historia de los genocidios indígenas del siglo XX. Valorizadas en la propuesta oficial, estas memorias se transforman en un modo privilegiado para ingresar al abordaje del genocidio indígena en nuestro país. A su vez, la inclusión de Napalpí en los materiales pedagógicos rompe con la narrativa de extinción al dar cuenta, por medio de la inclusión de la sentencia y de las actividades propuestas para reflexionar sobre el memorial, del indígena como sujeto político que hoy construye memoria y políticas de memoria sobre el pasado de violencia estatal. Además, la crítica al accionar del Estado se ve profundizada.

Del análisis realizado sobre las formas de vehiculizar estos núcleos de sentido, advertimos el funcionamiento de tres modos de transmisión que denominamos “consagrados” en base a la preponderancia que les ha sido otorgada para transmitir significados sobre la experiencia dictatorial en Argentina. Al tratarse de un pasado referido a violencias de Estado y cuyo acercamiento a las jóvenes generaciones requiere mediaciones a través de vehículos y recursos, la transmisión de las memorias de Napalpí se apoyó en tres modos ya conocidos: la difusión de una verdad jurídica como fuente verificada y

legitimada de información; la materialidad de los sitios y espacios de memoria como forma de acercamiento a los hechos traumáticos; y el anclaje dentro del calendario escolar para establecer lo que debe ser recordado. Así como el Holocausto se ha convertido en un *tropos* universal que “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), podríamos sugerir que el terrorismo de Estado desplegado durante la última dictadura opera de manera similar motivando modos de recordar y elaborar otros hechos del pasado que involucran al Estado y las violaciones a los derechos humanos a nivel local. Algunos de los elementos centrales de esta narrativa son trasladados ahora a otros acontecimientos espacial y temporalmente alejados de la experiencia dictatorial que los articuló.

Ante un contexto de necesaria intervención de las agencias estatales educativas a nivel nacional por las condiciones antes descritas, se elaboró una propuesta no demasiado pretenciosa ni extensa sino más bien acotada y concreta, que se nutrió de las experiencias consolidadas en el tiempo para cobrar solidez a la vez que resolver urgencias. A partir del análisis realizado de la misma, es posible advertir la generación de determinados modos de retroalimentación de políticas implementadas por el Estado, que otorgaron a sus enunciaciones tanto fuentes de legitimación como soluciones a los desafíos que se debieron enfrentar. Intervenciones provenientes de distintos poderes del Estado, con distintos mecanismos de construcción y difusión, como el judicial y el educativo, se interrelacionaron a la hora de edificar una narrativa estatal propia sobre temas considerados de interés. La definición de los temas sobre los cuales los agentes estatales deciden y priorizan intervenir, si bien excede los objetivos de este trabajo, emanan de disputas políticas que se despliegan en tiempo presente y de las que participa un conjunto diverso de actores individuales y colectivos. Dentro de ellos, pero no en un mismo plano de igualdad, se delinear las intervenciones en función de la construcción de narrativas orientadas a determinados usos políticos que se hacen del pasado en el presente.

En el caso analizado, los modos “consagrados” en los que se ancló la propuesta pedagógica sobre Napalpí sirvieron para colocar al Estado en el centro de la responsabilidad de la comisión de los crímenes de lesa humanidad, trazando un paralelismo con la experiencia dictatorial (tal como sucede en el ámbito judicial) e insistiendo en sostener esta narrativa aun cuando ésta comienza a ser más frecuentemente cuestionada. Así, hemos advertido las formas en las cuales la agencia estatal, comprendida en su heterogeneidad y complejidad de intereses, opera de forma simbólica por medio de la elaboración de representaciones sobre Napalpí que se sirven y nutren una memoria social construida por actores indígenas que han tenido un alto grado de participación en el proceso de judicialización del caso. Por tanto, consideramos que esta incorporación contribuye a legitimar los reclamos de las comunidades víctimas de tales violaciones, y así delinear lo que podría ser, con el tiempo, un nuevo régimen de memoria sobre el genocidio indígena argentino, a la vez que sostener el régimen de memoria construido durante las dos décadas del kirchnerismo sobre la última dictadura.

Fuentes

DEDHGE y PNEM (2023, 20 de julio). Sentencia del juicio por la verdad de la masacre de Napalpí. <https://www.educ.ar/recursos/158884/sentencia-del-juicio-por-la-verdad-de-la-masacre-de-napalpi>

DEDHGE y PNEM (s. f.) Efemérides <https://www.educ.ar/recursos/158058/efemerides-educacion-y-memoria>

Documento marco de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Recogido de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/03/el007839.pdf>

Ley N° 25.633 (2002). *Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*. (22 de agosto de 2002).

Centro cultural de la Memoria Haroldo Conti, 3, 4 y 5 de octubre de 2019.

http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2019/04/seminario/mesa_5/bonavidafoschiatti_mesa_5.pdf

- Carnovale, V. (2006). Memorias, espacio público y Estado: la construcción del museo de la memoria. *Estudios AHILA de Historia Latinoamericana*, 2. <http://riehr.com.ar/archivos/Investigacion/Carnovale%20-%20Museo%20de%20la%20ESMA.pdf>
- Crenzel, E. (2014). *La historia política del Nunca más: la memoria de las desapariciones en la Argentina* (1ª reimp). Siglo Veintiuno Editores.
- Crenzel, E. (2015). Verdad, justicia y memoria. La experiencia argentina ante las violaciones a los derechos humanos de los años setenta revista. *Telar*, 13-14, 50-66.
- Crenzel, E. A. (2016). Sitios de memoria en la Argentina, una reflexión. *Ciencias Sociales*, 90, 62-65.
- 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.
- Da Silva Catela, L. (2009). Pasados en conflictos. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas. En E. Bohoslavsky; M. Franco y D. Lvovich (Eds.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (pp. 99-123). Prometeo-UNGS.
- Da Silva Catela, L. (2010). Memorias en conflicto. De memorias denegadas, subterráneas y dominantes. En E. Bohoslavsky et al. (Comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (Vol. 1). Universidad Nacional de General Sarmiento y Editorial Prometeo.
- Da Silva Catela, L. (2011). Pasados en conflicto. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas. En E. Bohoslavsky, M. Franco, M. Iglesias y D. Lvovich, (Comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (Vol. 2). Prometeo.
- Da Silva Catela, L. (2014). “Lo que merece ser recordado...”. Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 2, 28-47.
- Escolano, A. (1999). Los profesores en la historia. En J. Magalhaes y A. Escolano (Eds.), *Os professores na história*. Sociedades Portuguesa de Ciências da Educacao.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gosparini, J. (2021). La historia argentina reciente entre materialidades y apropiaciones. En M. P. González (Coord.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*. Ediciones UNGS.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado*. Siglo XXI.
- Jelin, E. y Langland, V. (2003). Introducción. Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente. En E. Jelin y V. Langland (Comps.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales* (pp. 1-18). Siglo XXI.
- Kesidou, S. y Roseman, J. E. (2002). How Well Do Middle School Science Programs Measure Up? Findings from Project 2061's Curriculum Review. *Journal of research in science teaching*, 39(6), 522-549.

- 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.
- Lenton, D. y Ramos, A. (2009). *Semeando nos campos da lei*. Ponencia en Congreso RAM, Buenos Aires.
- Lorenz, F. (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976. En E. Elizabeth (Ed.), *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"* (pp. 53-98). Siglo 21.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura militar desde 1984: Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. UNGS-Biblioteca Nacional.
- Messina, L. (2016). Reflexiones sobre la articulación estado-sociedad civil en las políticas de memoria en Argentina. *Revista Memória em Rede*, 8(15), 109-136.
- Messina, L. y Larralde Armas, F. (2019). Cruces entre lo memorial y lo estatal: actores y controversias en la creación, gestión e implementación de políticas públicas de memoria. *Clepsidra. Revista interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 6(12), 8-15.
- Mignoli, L. y Musante, M. (2018). "Los cuervos no volaron una semana". La masacre de Napalpí en clave de genocidio. *Revista de Estudios sobre Genocidio*, 9(13), 27-46. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/reg/article/view/256>
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Los sitios de memoria como desafío pedagógico. Una guía educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). *El camino de los Juicios: las luchas por Memoria, Verdad y Justicia en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Nagy, M. (2017). Educación y Pueblos indígenas: Ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 55-78.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Margen.
- 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*, 7(13).
- Puiggrós, A. (2004). La reforma de la educación: Camino a la fragmentación. *Encrucijadas*, 27.
- Rabotnikof, N. (2007). Memoria y política a treinta años del golpe. En C. Lida, H. Crespo, y P. Yankelevich, *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado*. El Colegio de México.
- Raggio, S. (2017). Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia*, 7(14), 1-12.
- Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.educ.ar/recursos/150894/educacion-memoria-y-derechos-humanos-orientaciones-pedagogicaspara-su-enseanza?from=150888>
- Said, J. (Coord.). (2015). *Espacios de memoria en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Secretaría de Derechos Humanos.
- Santos Ibáñez, J. (2024). *Construyendo memorias desde el Estado. Actores, sentidos y disputas en el surgimiento del Programa Nacional Educación y Memoria*. Eudem.
- Salamanca Villamizar, C. (2023). Genocidios indígenas en América Latina. Conceptos y métodos de exploración. En C. Salamanca Villamizar y A. R. Ramos (Comps.), *Genocidios indígenas en América Latina*. UNR Editora.

- Sabio Collado, M. V. (2015). *Diaguitas urbanos. Identidad, memoria y lucha política*. EUNSA.
- Sanjurjo, L. (2016). Las luchas por las memorias en la escena judicial: Una mirada etnográfica sobre los Juicios de Crímenes de Lesa Humanidad. *Cuadernos de antropología social*, 43, 161-177.
- Soprano Manzo, G. F. (2007). Del Estado en singular al Estado en plural: Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina. *Cuestiones de Sociología*, 4, 19-48. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3676/pr.3676.pdf
- Trincherero, H. (2009). Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. *RUNA XXX*, 1, 45-60.
- Veneros Ruiz-Tagle, D. y Toledo Jofré, M. I. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por La Paz Villa Grimaldi (Santiago de Chile). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 199-220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100012>

Notas

¹ Este tipo de abordaje requeriría de la triangulación de las fuentes analizadas en este trabajo con otras que permitan adentrarse en el universo subjetivo de los actores estatales, como las entrevistas en profundidad u observaciones. Si bien no fueron realizadas para esta etapa del trabajo, la continuidad de la reflexión sobre el objeto que aquí abordamos requerirá de una estrategia de este tipo que, siguiendo a Balé (2024), será “crucial para conocer los procesos de trabajo en los que se expresan nociones concretas de «memoria», las relaciones intersubjetivas y de poder que atraviesan las estructuras organizativas, así como las condiciones de trabajo” (p. 8).

² Existen mediaciones innegables entre lo regulado por la política educativa y las prácticas pedagógicas e institucionales de los docentes y las comunidades, que atraviesan y transforman a las prescripciones curriculares en general y al abordaje del pasado reciente en particular. A su vez, las heterogeneidades propias de un sistema educativo federalizado y fragmentado, requieren matizar las aseveraciones que se realizan acerca del alcance de las políticas de carácter nacional.

³ Aquí se entiende a la memoria como una práctica social en la cual cada representación del pasado supone resignificaciones que se encuentran siempre contrapuestas a otros significados y representaciones y que “se actualiza en su enlace con el presente y también con el futuro deseado en el acto de recordar, olvidar y silenciar” (Jelin, 2017, p. 15). En efecto, la memoria social supone una narrativa acerca del pasado que es construida por actores sociales en escenarios de confrontación y lucha frente a otras interpretaciones, a menudo contra olvidos y silencios (Jelin, 2002).

⁴ Durante los años 80 y 90, tanto en Argentina como también en gran parte del continente americano, se dio un proceso de re-visibility de los pueblos indígenas. En nuestro país, el reconocimiento constitucional de la pre-existencia étnica a la Nación abrió un escenario político social sin precedentes que permitió la adscripción pública de diversos movimientos indígenas (Sabio Collado, 2015).

⁵ También indagamos en otros materiales producidos por la cartera estatal del MEN sin encontrar propuestas que plasmaran alusiones específicas a la masacre de Napalpí.

⁶ El sistema de reducciones se trató de una institución estatal-civil de disciplinamiento y sometimiento de la población indígena que funcionó entre los años 1911 y 1955 en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa y que fue considerado exitoso por el gobierno democrático de turno (Musante, 2018). Bajo este sistema la población indígena pasó de ser una amenaza para el proceso civilizatorio a ser un sujeto plausible de ser reducido a un espacio físico para estar disponible como mano de obra (Mignoli y Musante, 2018).

⁷ Como destaca Bengoa (2000), a lo largo de América Latina, entre 1980 y 1990, se conformaron una serie de demandas llevadas adelante por actores colectivos indígenas cuya reivindicación central refería a la autonomía y autodeterminación. Al calor de las disputas y resistencias ante las celebraciones del V Centenario de la Conquista de América -y en un contexto regional de consolidación de políticas neoliberales-, las demandas, movilizaciones y organizaciones indígenas abrieron un proceso de cambios que operó desde lo simbólico hasta lo jurídico en muchos países de la región. Los gobiernos progresistas latinoamericanos consolidaron las tendencias hacia la institucionalización de políticas sociales y reparatorias hacia los pueblos indígenas que entonces había comenzado, abriendo una segunda etapa de estas demandas que se encuentra marcada por el cuestionamiento de las formas de ciudadanía (Bengoa, 2018).

⁸ La jornada fue organizada conjuntamente por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Fundación Napalpí, Fundación Luisa Hairabedian y Red de Investigadores/as en Genocidio y Política Indígena y participaron como expositores referentes de poblaciones qom y moqoit, integrantes de organizaciones, juristas, académicos/as, y periodistas entre otros/as.

⁹ En el año 2012 se creó la Comisión Permanente por Napalpí, en el marco de la CPM.

¹⁰ Juan Chico fue un historiador y escritor toba/qom que se ha dedicado a la reconstrucción de la memoria histórica sobre Napalpí a través de la recopilación de testimonios de los sobrevivientes de la masacre.

¹¹ Para un análisis de la posibilidad de realización del juicio por la verdad de la masacre de Napalpí centrado en los aspectos de las demandas vinculadas al terrorismo de Estado (en términos de proceso y período histórico) que presentan continuidad y rupturas, véase Andriotti Romanin y Francischini (2024).

¹² No obstante, advertimos que este aspecto no completa la demanda de reparación. El fallo de 2022 presenta disputas y tensiones vinculadas a las medidas reparatorias que dispone. Entre ellas se encuentra la falta de incorporación en la demanda de la restitución territorial a las comunidades demandantes ni su reconocimiento como territorio indígena.

¹³ Puede verse en Carnovale (2006); Raboutnikof (2007); Lvovich y Bisquert (2008); Da Silva Catela (2011), entre otros.

¹⁴ La noción de memorias subterráneas fue formulada por Michael Pollak para designar a aquellas memorias que circulan sólo en espacios reducidos pero que, en determinadas coyunturas particulares, traspasan el límite de lo decible en el espacio público y abandonan su condición de “subterráneas” para volverse “dominantes”. (Pollak, 2006). Más allá de los debates erigidos en torno a la forma que asumió la relación entre el Estado y las organizaciones integrantes del MDH durante este período (véase Andriotti Romanin y Tavano, 2019), coincidimos con quienes plantean que el 2003 constituyó un punto de inflexión en cuando al tratamiento estatal del pasado reciente. A partir de ese año se desplegaría, no sin disputas ni matices, una política estatal que representó, principalmente, a las víctimas del terrorismo de Estado, generando así la “estatalización de sentidos

gestados por el movimiento de derechos humanos en la década del noventa” (Crenzel, 2016, p. 65) Algunos hitos claves que expresaron este giro fueron la declaración de inconstitucionalidad de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida en 2005, luego de la derogación y nulidad parlamentaria; la creación del Archivo Nacional de la Memoria en 2003 (Decreto 1259) y la creación del Ente Público interjurisdiccional Espacio para la Memoria – exESMA en 2008 (Ley 26.415).

¹⁵ Para un racconto de las principales políticas estatales implementadas organizadas en cuatro líneas que las orientaron: verdad, justicia, compensación y memoria, véase Andriotti Romanin, 2024.

¹⁶ Siguiendo a Legarralde (2020), la abundancia de políticas y recursos destinados al tratamiento escolar de la temática de la dictadura ocurrió de manera paralela a otros dos procesos: un nuevo ciclo de reformas curriculares en el sistema educativo y el impulso de un conjunto de políticas de memoria que el gobierno kirchnerista impulsó para el juzgamiento de los represores y la reivindicación de las víctimas del terrorismo de Estado.

¹⁷ Entre el 2015 y el 2019 se vio interrumpido el gobierno de este sector político a consecuencia de la asunción al poder de la alianza Cambiemos, que colocó en la presidencia al ingeniero Mauricio Macri. Si bien no hay estudios que aborden las características que asumió la producción de narrativas estatales a través del MEN y el PNEM durante este período de gestión de la centroderecha, es sabido que las políticas públicas de memoria en general atravesaron una etapa de desfinanciamiento que, sin significar la clausura de muchos de los planes o programas, tradujo una voluntad gubernamental de no promoverlas ni impulsarlas como relevantes dentro de la política de gobierno. Esto fue en consonancia con una serie de representaciones que circularon en el discurso público de funcionarios de gobierno que, sin encontrar un correlato específico en materia de política pública, se posicionaron en posturas distintas a las que habían dominado la escena de los derechos humanos durante la década anterior. Sobre esto puede verse Barros, 2017.

¹⁸ “Memorias de la Dictadura: el terrorismo de Estado en Argentina”; “Malvinas: Memoria, Soberanía y Democracia” y “Holocausto y Genocidios en el siglo XX”.

¹⁹ Advertimos que, cuando referimos a esta cierta estabilidad, no hacemos alusión a una clausura de los debates abiertos sobre el sentido del pasado dictatorial, sino más bien a la permanencia de ciertos modos de representación y significación del mismo durante los gobiernos kirchneristas que, como analizamos aquí, fueron retomados por el PNEM en el gobierno de Alberto Fernández. No obstante, versiones impugnatorias de estas interpretaciones circularon de manera subterránea, muchas veces como “memorias denegadas” (Da Silva Catela, 2011) en el espacio público, e incluso fueron articuladas por integrantes de otras fuerzas políticas, como el espacio de extrema derecha de La Libertad Avanza que hoy las enuncia desde un lugar de estatalidad, en el gobierno de Javier Milei.

²⁰ Los tres apartados desarrollados de forma contigua son: “¿Qué es un juicio por la verdad?”; “Sentencia de juicio por la verdad (parte dispositiva)”; “¿Qué importancia tiene la sentencia?”.

²¹ Indicada como “Consigna de intercambio y producción de trabajo”.

²² Si bien no es esta dimensión la que más nos ocupa aquí, es necesario destacar los análisis que hace esta autora y otros en cuanto a los procesos de producción de verdad que los actores sociales llevan a cabo en escenarios judiciales, poniendo en juego definiciones y emociones que hacen a la construcción de un discurso sobre lo ocurrido.

²³ Aunque las primeras iniciativas de creación de sitios y espacios para la memoria, impulsadas por actores de la sociedad civil y militantes del MDH, se remontan a finales de la década del noventa, resulta de importancia para este análisis la significación que la concreción de estos procesos adquirió, posteriormente, en el marco de una construcción narrativa en torno al rol del Estado en la promoción de la memoria y la reparación sobre el pasado. Esto fue posible, en parte, debido a la cristalización legislativa que estas políticas obtuvieron con la sanción de la Ley Nacional N° 26.691 de Declaración de “Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado” en el año 2011; y a la labor de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación como autoridad de aplicación capaz de articular las áreas específicas del Estado nacional, provincial, municipal y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, según corresponda (Said, 2015).

²⁴ En la segunda de las Actividades sugeridas en la entrada del portal, denominada “Consigna de análisis e investigación”.

²⁵ Este proyecto es desarrollado por el Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos (CIPDH) bajo los auspicios de UNESCO, que se propuso “emprender un relevamiento de estos “lugares de memoria” asociados a graves violaciones a los Derechos humanos diseminados alrededor del mundo, construyendo un mapa interactivo que, sin aspirar a la totalidad, destaque la significación y la importancia de estos espacios para los grupos o comunidades que los han creado o impulsado.” (CIPDH, s.f.) La CIPDH es una entidad descentralizada en el ámbito del Poder Ejecutivo Nacional creada a partir de un acuerdo entre la UNESCO y el Estado argentino.

²⁶ Una crítica a la literalidad de los modos de promover procesos de transmisión en sitios y espacios de memoria emergió de una serie de debates entre sobrevivientes, académicos, militantes y trabajadores desde los inicios de los procesos de apertura de estos espacios. Los primeros consensos construidos por este conjunto de actores recuperaron las nociones de “literalidad” y “ejemplaridad” formuladas por Todorov (2008) desde una “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).

²⁷ No obstante, entre 2020 y 2023 se implementó, como política de la misma Secretaría de Derechos Humanos de la Nación pero bajo el ámbito de la Dirección Nacional de Políticas contra la Violencia Institucional, el Plan federal de señalizaciones contra la violencia institucional “que consiste en la colocación y posterior inauguración de cartelería en memoria de las víctimas, con el objetivo de promover la Memoria, Verdad y Justicia” (SDH, s.f.). En un movimiento similar, esta política expresó la (re)semantización de las demandas expresadas en esta clásica consigna del MDH en Argentina, proponiendo la ampliación del universo de las víctimas para su aplicación a problemas sociales del presente.

²⁸ Los “Otros materiales sugeridos” que aparecen al final de la propuesta son indicadores de esto. Se sugiere el trabajo con dos materiales educativos elaborados por el PNEM durante la misma gestión gubernamental: “Los sitios de memoria como desafío pedagógico. Una guía educativa” (2021) y “El uso pedagógico de los archivos. Reflexiones y propuestas para abordar la historia, la memoria y los Derechos Humanos” (2021). Aunque abordan las temáticas a las que venimos aludiendo, ninguna de estas publicaciones incorpora explícitamente el tema de la masacre de Napalpí.

²⁹ En esta misma línea, el Secretario de Derechos Humanos de la Nación, Horacio Pietragalla Corti, destacó en la publicación del PNEM antes citada a los sitios como una “experiencia pedagógica única”. Para los autores de la misma, el proyecto que desemboca en el libro “reconoce en los museos, sitios y lugares de memoria una enorme potencialidad para la enseñanza de pasados complejos y dolorosos, en tanto ofrecen a las nuevas generaciones diversas herramientas de la cultura para elaborar el pasado desde sus experiencias del presente y otorgando un espacio de libertad para construir un proyecto de futuro” (MEN, 2021, p. 9).

³⁰ Hacia finales del ciclo político impuesto por las leyes de impunidad y con la crisis social y política del 2001, el Congreso nacional sancionó la Ley N° 25.633 “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” que indicaba al Consejo Federal de Educación y al Ministerio de Educación de la Nación que se incluyeran en los calendarios escolares jornadas alusivas a esta fecha “que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.” (Ley N° 25.633, 2002)

³¹ Debajo de la entrada sugerida para trabajar la efeméride desde la sentencia, el PNEM sugiere “Otros recursos” que aluden al tema pero que son producidos por otras agencias estatales o en el marco del tratamiento de otras temáticas: dos micros de Canal Encuentro que reconstruyen la historia de la masacre y los procesos que llevaron al juicio, uno del mismo canal que relata las violencias sufridas por las comunidades, un Podcast de INTA Radio sobre la situación productiva en 1920, un escrito del poeta gom Juan Chico en el marco del Plan Nacional de Lecturas, y un material de la colección «El género de la patria» en que la investigadora Silvia Ratto analiza los diferentes modos de nombrar y de recordar Día del Respeto a la Diversidad Cultural.

³² Cabe destacar que, con motivo de conmemorar los 100 años de la masacre, se presentó en la Legislatura chaqueña un proyecto de ley para establecer el 19 de julio de cada año como Día de Duelo por Napalpí (Proponen establecer el 19 de julio como Día de Duelo por Napalpí, 23 de julio de 2024).

³³ Para esto véase Lorenz, 2002.