



# A 50 años del Golpe: Memorias, huellas y desafíos en la educación inicial. Una conversación con Ana Malajovich, Liliana Labarta y Natalia Vázquez

**Flavia Gispert** | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - ISPEI "Sara C. de Eccleston - Universidad Pedagógica Nacional

**Claudia Loyola** | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Río Negro

**Liliana Labarta es Jefa de Trabajos Prácticos de la materia Problemáticas Pedagógicas y Didácticas del nivel inicial (FFyL, UBA), docente regular de la Maestría en Educación Infantil y de la Especialización en Educación Infantil (FFyL, UBA), y formadora de docentes en Institutos Superiores de Formación Docente de Provincia de Buenos Aires (PBA). Es coautora del Diseño Curricular para la educación maternal (PBA) y actual asesora de la Dirección Provincial de Educación Inicial (PBA).**

**Ana Malajovich es ExProfesora regular de la materia Problemáticas Pedagógicas y Didácticas del nivel inicial (FFyL, UBA). Actualmente, es directora y docente regular de la Maestría en Educación Infantil y de la Especialización en Educación Infantil (FFyL, UBA). ExDirectora de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Inicial. Ocupó distintos cargos institucionales en el campo de la educación inicial a lo largo de su trayectoria y es referente de la Educación Inicial en nuestro país y en la región.**

**Natalia Vázquez es Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA), docente de Educación Inicial y de Educación Especial y profesora en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial Sara C. Eccleston . Codirigió, junto a Mónica Paulino, la investigación Construyendo Memoria en el ISPEI Sara C. Eccleston , centrada en la reconstrucción de la historia del profesorado durante el terrorismo de Estado. Cursó la Maestría en Políticas Públicas de Educación en la UNIPE, y actualmente desarrolla su tesis sobre Pedagogía de la Memoria y formación docente.**

La decisión de la dictadura de fundar un "nuevo orden" alcanzó a todos los espacios sociales y, especialmente, a los distintos niveles del sistema educativo. La educación de la primera infancia en sus distintos ámbitos, tanto en la vida cotidiana de los jardines como en las instituciones de formación docente (FD) no quedó exenta de su alcance, y algunas de aquellas huellas hoy retornan. Tal como se expresa en esta conversación, control, disciplinamiento y despolitización fueron los sesgos que primaron en aquel tiempo de terror.

Ana Malajovich, Liliana Labarta y Natalia Vázquez intercambian sus miradas, sus experiencias pasadas y presentes. Tres voces, implicadas profundamente por el tema, aportan su experiencia personal y profesional que transita, de modo espiralado, las memorias del pasado, las preocupaciones y construcciones en el presente y el impulso por un porvenir más justo y solidario para sostener a las infancias. Construir una Pedagogía de la Memoria desde la Educación Infantil es un desafío que requiere acudir a estas historias para dar carnadura a narrativas que requieren actualizar su vigencia y su capacidad de interlocución a las nuevas generaciones.

**— Ana y Liliana ¿Cómo vivieron ese tiempo de dictadura? ¿Qué alcance tuvo en la vida cotidiana de los jardines y de los espacios institucionales destinados a la primera infancia?**

**A.M.:** El relato tendría que iniciar un poquito antes del año 74, cuando se daba un doble proceso: por un lado, los que estábamos formados en los profesorados bajo la mirada de las nuevas orientaciones de la Escuela Nueva en el nivel inicial y teníamos una especie de mandato militante de llevar la Escuela Nueva a todos lados; pero, por el otro lado, había también una idea fuerte de que la educación modificaba la sociedad, y en función de eso había un alto grado de compromiso con la tarea. En ese momento los que estábamos en la universidad empezamos a leer, por ejemplo, Althusser, los Aparatos Ideológicos del Estado y toda la perspectiva crítica del reproductivismo. Teníamos esa responsabilidad.

Yo estaba coordinando una guardería, que en ese momento dependía de un Centro de Acción Familiar dependiente del Ministerio de Bienestar Social. Allí, teníamos bebés desde días hasta chicos de cinco años. O sea, teníamos todo lo que hoy es el nivel inicial. Y, como trabajábamos con la comunidad de la villa de Retiro, había un compromiso muy fuerte con todo lo educativo, pero en esa guardería estábamos nosotras pero además estaban las madres de la comunidad, que trabajan como auxiliares en las salas o en la cocina. Entonces una de las cuestiones que nosotros encaramos, ya en el año 72 y 73, fue luchar para que Bienestar Social reconociera tanto los cargos docentes como los de los auxiliares. Esa fue una lucha complicada porque la mayoría del personal auxiliar no tenía la escuela primaria y para entrar en el Estado era necesario tenerla. De cualquier manera, logramos la famosa estructura que permitió que todos empezáramos a tener un lugar en el Estado, sin tener el reconocimiento docente, pero con un cargo que se llamaba de supervisión, y el personal auxiliar con cargo técnico. Eso generó un giro importante en las condiciones laborales.

Algo interesante es que nosotras no teníamos experiencia de trabajo con los niños más pequeños porque estábamos formadas para trabajar en las salas de tres, cuatro y cinco, de tal manera que tuvimos que estudiar para hacer una propuesta educativa posible. Éramos muy jóvenes y ninguna de las docentes teníamos experiencia de haber tenido hijos, por lo cual tuvimos que aprender a cambiar a un bebé, por ejemplo, o a cómo darle la mamadera y, por el otro lado, con toda la línea que bajaba la pediatría en relación a cómo se debían hacer las cosas, en tensión con las prácticas que desarrollaban las familias. Por ejemplo, nosotras considerábamos que los niños tenían que dormir en las cunas boca abajo y el personal auxiliar, cada vez que nosotros salíamos de la sala, ponían a los chicos boca arriba; y esto era una discusión que teníamos todo el tiempo. O, por ejemplo, el tema de que hasta los seis meses dar la teta está bien pero más allá no, y entonces hacer todo el trabajo con la mamá para que no le den la teta hasta los dos años... Todas estas cuestiones, que tenían que ver con entender todas las formas de comunicación de esa cultura, fue para nosotras una experiencia increíble tratando de relacionar nuestras prácticas con las prácticas culturales de

las familias. Toda una búsqueda. Hoy hay cosas, que uno ve, que fueron disparatadas; pero siempre era en función de tener muy presente la no reproducción del sistema.

**L.L.:** Yo vivía en Morón en ese momento, lugar donde nací y sigo viviendo, en la PBA. Ingresé a un profesorado privado en Haedo, que ya no existe más, del año 74 al 76, fue una opción viable para concretar la FD en ese momento. Pero paralelamente yo empecé a trabajar en Ciudad Evita, Partido de La Matanza, y la verdad es que fueron años muy convulsos en relación a cuestiones sociales, políticas y económicas. Vivíamos con mucho compromiso el tema de las marchas docentes. En aquel momento salían de la Escuela Normal e iban pasando por las diferentes instituciones.

Pensaba, cuando Ana hablaba de algunos teóricos de la época, yo estaba en Ciudad Evita y mi intención era estudiar Psicología y no Ciencias de la Educación; pero conocí la carrera gracias a una compañera que la estudiaba en La Plata y ella me traía bibliografía que estaban abordando en la universidad. Cuando termino el profesorado, me fui a anotar a Psicología, pero la primera vez me faltaba un papel y la segunda vez nos sacó la caballería. Pensemos que ya estábamos en 1976 luego del golpe, era bastante complejo y entonces la opción más próxima y más "protegida" era la Universidad de Morón, donde no había Psicología, porque era una "carrera subversiva" para el momento, y sí había Ciencias de la Educación y en ese lugar "protegido" fue muy crítica y política la formación.

Pero también en la puesta en marcha de la práctica docente era muy fuerte el compromiso social y me parece que esto de alguna manera también fue marcando el camino. Con los años, ya egresada, empiezo a trabajar en el Instituto Riglos, en Moreno, pero previo a esto hay algo que, en mi caso, me marca mucho, que es la entrada a una institución privada como maestra jardinera, el Sagrado Corazón de Castelar. Esa congregación era francesa, a ella pertenecían las tres monjas que luego son desaparecidas y los sacerdotes que Monseñor Bergoglio, alberga y salva. El 7 de marzo de 1977 entramos a la primera reunión plenaria y nos encontramos con que Josefina Eyriey de Murphy, directora de primaria, relata que renunciaba y se iba del país ya que habían asesinado a su hijo y desaparecido a su nieto. Luego logra recuperar al niño de la casa cuna de La Plata y se lo lleva a vivir con ella, que emigra. Esa fue una marca muy impactante, pero también muy preocupante, que generó cierto hermetismo porque había una idea de que algo muy grave estaba ocurriendo; pero teníamos cierta idea de estar bajo "cobijo" en una institución privada y religiosa con un grupo de gente que pertenecía al movimiento del peronismo católico.

Ahora bien, esta institución también estuvo atravesada por algunos criterios dictatoriales que no eran particulares de ese jardín, sino que se daban en la PBA, como que el juego libre debía quedar, por orden de las inspectoras, librado sólo a los días de lluvia o de mal tiempo donde los niños y las niñas no podían salir al parque y lo que había que hacer era "juego trabajo" y no se podía planificar explícitamente. O sea, no tenía que aparecer en las carpetas didácticas, así como no aparecían algunos textos literarios, no aparecía el juego libre en sectores o en rincones, en las planificaciones. Otra pauta característica de la dictadura tuvo que ver con la no utilización de los delantales a cuadrillé en las fiestas patrias, teníamos que usar delantal blanco y no pantalones. Luego, ya egresada de la universidad, al entrar a trabajar al Instituto Riglos de Moreno, me encontré con la noticia de la desaparición de María Cristina Acosta que había sido egresada de esa institución y, además, nos enterarnos que el hogar de minoridad había sido también un centro de alojamiento ilegal de niños apropiados por la dictadura. Esto no se sabía durante ese período, se supo posteriormente.

**— Me preguntaba, Nati, si en la investigación que vos desarrollas, y la que se hizo en el Instituto Sara Eccleston en términos de formación docente, aparece alguna de estas problematizaciones o algunas de estas cuestiones que nos planteaban Liliana y Ana.**

**N.V.:** Sí, me parece interesante en primer lugar remontarnos a antes de la dictadura, como decía Ana, porque todo lo que nombraban sobre la Escuela Nueva y especialmente la Pedagogía crítica es justamente lo que viene a terminar el terrorismo de Estado, el libre pensamiento y demás. No se puede entender el golpe de Estado sin entender muchas de estas cuestiones que fueron desarticuladas. Docentes que fueron perseguidas, como decía Liliana, expulsadas, desaparecidas, un modelo educativo basado en el disciplinamiento, en el silencio. Esta investigación que se hizo en el Eccleston en los años 2018 y 2019 da cuenta de los sistemas de control. La investigación partió de pensar al Eccleston situado. Muchas veces se pensaba que el Eccleston era una burbuja por la ubicación geográfica, por la población que asistía, muchas estudiantes de clase alta, muchas hijas de militares, entonces la pregunta central fue: ¿qué ocurrió durante la dictadura en el profesorado? Partimos del concepto de burbuja y después, a partir de sesenta entrevistas que realizamos, empezaron a surgir nombres e historias que habían permanecido silenciados durante muchos años. Muchas de las entrevistas nos decían "esto es la primera vez que lo cuento" y eso también da cuenta de cómo caló hondo el silencio. Y ahí comprendimos que no era que "no había pasado nada", sino que la presencia del silencio fue muy profunda, y se instaló de una manera que llevó muchísimos años, cuarenta años, lograr que alguien pudiese contar algo. Uno de los hallazgos más importantes para nosotros fue enterarnos de la historia de Susana Libedinsky, que fue alumna de nuestro profesorado hasta el mismo día de su desaparición. Esto lo sabemos porque tenemos los apuntes fechados el 18 de mayo de 1976, y a la noche fue llevada de su domicilio y desde entonces permanece desaparecida.

**L.L.:** Una pregunta ¿esta estudiante provenía o trabajaba en zona norte?

**N.V.:** Si, Susana Libedinsky fue desaparecida en zona norte y fue a la escuela en San Fernando. Para mí lo más importante no es sólo conocer la existencia de Susana sino darnos cuenta de que durante cuarenta años esa historia no formó parte de la historia institucional. Nosotres la desconocíamos y muchas generaciones de estudiantes y de docentes transitamos cotidianamente los pasillos del Eccleston sin saber que esta compañera había sido víctima del terrorismo de Estado. Por eso, recuperar su nombre como comunidad del Eccleston es una forma de devolverle un lugar en la historia del profesorado. La memoria también implica esas ausencias.

**— Y esas búsquedas**

**A.M.:** Pero además hay dos cosas: una, entender que a partir de 1973 hubo Centro de Estudiantes, que antes no existía; y la otra, es que una de las profesoras del Eccleston denunció a otras profesoras del propio Eccleston, y eso era sabido.

**N.V.:** Sí, y eso también forma parte de las conclusiones de la investigación. Por un lado, profesoras perseguidas y separadas del cargo como el caso de Cristina Frietzche. Por otro lado, también la persecución de estudiantes. En una entrevista con una graduada que vivió como alumna aquella época nos contaba que, luego de haber participado como estudiante en una carta hacia una de las profesoras que varias entrevistadas nombraron como "delatoras", cuando bajaba del tren todos los días en el camino hasta el

profesorado, era "escoltada", en realidad era perseguida, por un Falcon. También situaciones con otras estudiantes que mencionan que hubo policía pidiendo documentos en la esquina o incluso, en una ocasión, la policía yendo a buscar a una estudiante. Son varios testimonios que dan cuenta de eso. También por otro lado, en línea con lo que decía Liliana, a partir de la investigación aparecen pequeñas resistencias pedagógicas donde algunas profesoras —pese al riesgo que esto implicaba— tomaban autores que estaban prohibidos por la dictadura. Por ahí les cambiaban el nombre, o llamaban a Piaget por el nombre de la madre Jackson o daban la bibliografía sin la tapa del libro, que parecen hechos muy aislados o pequeños, pero que en realidad significaron mucho para la formación de las docentes de esa época. Y esto también me parece importante reconocer porque eran docentes que entendían que enseñar era defender el derecho a pensar. No quiero dejar de mencionar que, a partir de esta investigación, también se supo que **Maria Inés Villalobos** que fue egresada de nuestro profesorado y **Beatriz Neuhaus**, quien no continuó con la carrera, pero pasaron por nuestro profesorado y fueron estudiantes de *Filo* (FFyL, UBA); ambas desaparecidas. Beatriz estaba embarazada de cuatro meses al momento de su desaparición. Su madre y su suegra fueron madres y abuelas fundadoras de Plaza de Mayo.

**A.M.:** La verdad es que yo tengo una situación muy particular porque a mí me dejan cesante. O sea, el golpe fue el 24 de marzo y el 30 me sacan de la guardería "Bichito de Luz", me mandan a trabajar a Mataderos a otro Centro de Atención Familiar durante dos o tres meses y después me dejan prescindible. Así que yo no tengo el registro, porque a partir de ese momento tuve la oportunidad de irme a trabajar a Venezuela.

**— Podemos nombrarlo como oportunidad, pero también como un exilio ¿no?**

**A.M.:** Digamos que fue un golpe fuerte. Cuando me dejaron prescindible, y yo me fui a Venezuela, todo el grupo de esos chicos con sus madres me vinieron a despedir a Ezeiza. Eso fue una cosa muy muy fuerte, muy impactante y, después de todo eso, la dictadura. En 1978 directamente la guardería la cerraron y ahí se construyó la terminal de ómnibus de Retiro y los otros servicios que quedaron pasaron a depender de la municipalidad, con mucha gente que trabajaba, sobre todo asistentes sociales y psicólogas que también quedaron prescindibles. Mucha de la gente que habíamos logrado que entrara en la estructura logró seguir teniendo trabajo, sobre todo, no el sector docente que tenía la posibilidad de incorporarse en el sistema, pero sí el personal auxiliar que no tenía otra oportunidad de laburo.

**— Pensaba en todo ese acumulado de saber, de construcción de conocimiento, que ustedes habían hecho en la práctica —en torno a la recuperación de la experiencia cultural de las familias en la comunidad, a la comunicación, al trabajo con les niñes, a la construcción colaborativa con ese entorno— aparece interrumpida como experiencia de producción de conocimiento en la práctica, para avanzar luego una lógica tecnocrática como sesgo que se impone durante la dictadura.**

**A.M.:** Sí, pero nosotras ahí lo que logramos —antes de que yo me fuera a Venezuela y ya sabiendo que me iban a dejar prescindible— fue que escribimos con Hebe Duprat y con Silvia Wolodarsky "Hacia el jardín maternal", que fue el primer texto que se hizo sobre la tarea educativa con los menores de 3 años. Ahí recuperamos las voces de los propios docentes que habían trabajado conmigo y con Silvia, porque Silvia dirigía en ese momento también la guardería que dependía del sindicato de comercio del cual Hebe era la asesora. Ahí también a Hebe la dejan prescindible porque en ese momento, creo que fue en 1974, se crean nuevos profesorados. O sea, el Eccleston deja de tener el monopolio de la formación de maestras de jardín

y se crean profesorados en distintas escuelas normales, entre ellas en el Normal 10. Al Normal 10 asistía la alumna Ana María González que concreta el atentado contra el jefe de policía, padre de su compañera del profesorado, y ahí se acusa al profesorado y muchos de esos docentes quedan prescindibles o renuncian.[1] Yo me fui en 1976 y Hebe (San Martín de Duprat) con Silvia (Wolodarsky) y los docentes de "Bichito de luz" arman una primera institución de capacitación docente que fue "Propuestas", y esa institución tuvo un desarrollo de capacitación a docentes en servicio con una mirada crítica a todo lo que estaba pasando, ¿no? Y bueno, tuvo su vida, después tuvo sus bemoles...

**— Liliana, ¿querés agregar algo de esos actos de resistencia en época de dictadura?**

**L.L.:** Yo creo que lo que hacíamos en general, porque no era algo privativo de una institución o de un lugar determinado en términos de distrito; eso era compartido, lo supimos después por la mayoría de los compañeros y compañeras. Nosotras trabajábamos a puertas cerradas con el material que estaba prohibido. Tuvimos una profesora de literatura que formó un club de narradoras, íbamos a narrar al interior del país incluso a grupos de docentes, y Elsa Borneman y Laura Devetach eran las autoras de privilegio que teníamos en la formación. Estaban prohibidos esos textos; pero para nosotras no tenían esa significación, los narrábamos igual, utilizábamos los libros igual y estaban en las bibliotecas de los jardines. Las visitas de las supervisiones eran un control formal

**A.M.:** Pero no en todos los casos, Liliana, porque a Irma Parentella la dejan prescindible porque justamente la denuncian por los cuentos que contaba en el jardín en PBA.

**L.L.:** Digo, la utilización de esa literatura prohibida se hacía "a pesar de...". Después había, como en este caso con Irma, las consecuencias no deseadas. Pero no era esto en la mayoría. Sí dejaban asentadas en las actas de los libros de inspectoras de la institución, por ejemplo, esto respecto del juego libre o cuestiones formales/disciplinares: que no se había saludado correctamente "Buenos días, señora inspectora" y que habíamos dicho "Hola, ¿qué tal ? cómo está?". La verdad es que tratábamos, en la medida de lo posible, de resistir con este tipo de acciones, por supuesto esto también tenía que ver con el cuidado y había alguna situación que no se podía evadir: el uso de los delantales blancos en una fiesta patria, eso había que cumplirlo, porque era demasiada exposición no hacerlo. Hubo también movimientos muy potentes, sobre todo en Matanza el primer paro que se hizo a la Dictadura, con la reunión de los docentes que venían desde diferentes puntos en la plaza de Ramos Mejía, con la presencia de muchas docentes de nivel inicial participando. Eso fue creo que los primeros días de junio de 1983, si mal no recuerdo. Fue el primer paro que se hizo. Ahí se une el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), estaba Mary Sánchez como referente en ese momento.

**C.L.:** ¿Consideran que hay, en las actuales condiciones históricas, algunas marcas de aquella época que retornen y que sea necesario estar alertas?

1 Para ampliar el conocimiento de este atentado en el que falleció al jefe de policía de la dictadura Cesáreo Cardozo, sucedido el 18 de junio de 1976, recomendamos el libro de Federico Lorenz, *Cenizas que te rodearon al caer. Vidas y muertes de Ana María González, la montonera que mató al jefe de la Policía Federal*, editado en 2017 por Sudamericana.

**A.M.:** Me parece, primero, que uno tiene que hacer una diferencia entre lo que es Ciudad y la Provincia. O sea, PBA tiene en desarrollo una línea política de respeto a los Derechos Humanos (DDHH), de democracia real, de libertad de expresión, de la posibilidad de discusión, una postura republicana. En cambio, lo que sucede en la Ciudad de Buenos Aires (CABA) tiene una postura acorde con el gobierno nacional, de persecución, de delaciones, de control, de achicamiento de los servicios frente a la situación de baja de natalidad, con las consecuencias de pelea de las familias, de las comunidades, de los docentes en contra de esas políticas dentro de lo que uno conoce. De hecho, da la sensación de que, en relación con el nivel inicial, hay poco movimiento. Se ve más la pelea con relación al tema del cierre de escuelas, de la modificación de la formación en el secundario con la pelea de los estudiantes. En el nivel inicial están ocurriendo cosas muy graves con relación a la formación sobre todo de los pibes de las salas de cinco por la modificación curricular que se hizo. Me parece que no hay voces que alerten, no se escuchan. A lo mejor hay, pero uno no lo conoce porque uno no está en la interna. Lo mismo el tema de la lucha contra la Educación Sexual Integral (ESI), hay toda una situación de miedo, me parece muy fuertemente, en el caso del nivel inicial.

**N.V.:** En el contexto actual vemos procesos que debilitan la democracia. Vemos cotidianamente individualismo, fragmentación social, desvalorización de lo colectivo, estas discusiones vinculadas también con el lugar del estado, la pérdida de los espacios de debate pedagógico. Por supuesto que hay que hacer una salvedad en lo que es PBA; pero a nivel nacional, pensando en el acceso a los medios que tiene la sociedad en general, es una cuestión bastante preocupante, porque aparece una tendencia a pensar a la educación desde un lugar tecnocrático, sobre todo en CABA, donde aparecen respuestas vinculadas a los indicadores, a las plataformas, a la inteligencia artificial, donde pareciera que lo pedagógico queda en segundo plano y no se puede ni hablar de la construcción colectiva del conocimiento. Eso me parece que es importante traerlo porque sin el trabajo colaborativo entre docentes, la tendencia es a correr el sentido político de la educación.

**— El último punto a abordar son los desafíos actuales para el fortalecimiento de un efectivo "Nunca Más" en la construcción de una pedagogía de la memoria en la educación de la primera infancia.**

**L.L.:** Pensaba que en la PBA se ha venido construyendo acciones muy fuertes con relación a la memoria en los jardines de infantes: desde la imposición del nombre de algunas instituciones educativas con los nombres de "Madres" o de "Abuelas" hasta la línea de trabajo "El Árbol de la Memoria", en conjunto con la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).[2] Se hizo una tarea de distribución de semillas de la "Acacia Carnaval" y de revalorización del 24 de marzo justamente reconociendo el Nunca Más, sobre todo desde el 2020 en adelante. No sé si ha tenido la suficiente pregnancia en las docentes, en las instituciones, en las familias y si esto tendrá la continuidad que requiere porque también es cierto que muchas veces las formas de gestión se van modificando y ponen de relevancia algunos aspectos u otros.

**A.M.:** De cualquier manera, el propio diseño curricular actual eso lo establece claramente.

**N.V.:** Y la Ley Nacional de Educación.

2 Se alude aquí al proyecto de Provincia de Buenos Aires, desarrollado por la Dirección General de Cultura y Educación y publicado en 2023: El árbol de las abuelas: itinerarios entre infancias y memorias .

**— Y un diseño que en PBA fue elaborado con participación real de los docentes en términos de diferencias con CABA.**

**L.L.:** Sí, me parece que un diseño curricular es político, marca un posicionamiento claro en relación a cuál es el recorrido y la impronta que se le quiere otorgar al nivel. O sea, desde la Dirección General de Cultura y Educación y desde la Dirección de Educación Inicial también hay signos que son muy importantes y me parece que son los que van dando sentido a esto en las instituciones, porque vemos el trabajo de los chicos, de las chicas, en las carteleras, en los videos que nos envían las docentes en relación con algunas propuestas y me parece que esto es muy valioso.

**— ¿Quieren ampliar algo sobre la viabilidad del trabajo desde la pedagogía de la memoria en la primera infancia?**

**A.M.:** Es un tema complejo de abordar siempre. La idea es cuidar a las infancias, pero por el otro lado, ir marcando el inicio de un camino que se va a profundizar después, tanto en la primaria como en la secundaria y, fundamentalmente, en el trabajo con la comunidad. Por ejemplo, en el trabajo con las semillas que mencionó Liliana en las instituciones de PBA, es interesante cómo se promueve la participación de las familias, como un camino de siembra también. El nivel inicial encontró en la literatura una forma de abordar el tema de la memoria a partir de la prohibición de los cuentos, y el tema de poder reflexionar con los chicos: ¿por qué se habrán prohibido esos cuentos?, ¿qué es lo que esos cuentos transmitían que no quería ser conocido?, etcétera. Esa fue una manera inteligente de poder empezar a formar a las infancias en todos estos temas que son muy dolorosos, que son muy difíciles, pero que forman parte de la historia. Y, así como tenemos que recordar el 25 de mayo, también recordamos el 24 de marzo. Es formación de ciudadanía.

**— Natalia, vemos desde las Pedagogías de la Memoria una sinergia con aportes de organismos de DDHH, ¿esto también sucede en relación al nivel inicial y a la FD para el nivel?**

**N.V.:** Primero, quería recuperar que me parece un gran desafío y un gran logro pensar la memoria y los DDHH en el nivel inicial. Es justamente dejar de lado la idea de que son muy pequeños para trabajar con estos temas. Si bien no se trata de enseñar el horror de la dictadura —como señaló Ana ya tendrán años de escolaridad por delante para conocer la historia—, sí se trata de formar ciudadanos y ciudadanas. Se trata de construir una "Pedagogía de la memoria" adecuada para los primeros años en donde los lenguajes artísticos expresivos, tienen un lugar central. Lo que buscamos es construir las condiciones para que los niños y las niñas puedan crecer en una cultura democrática y eso es lo que hacemos diariamente en las salas de nuestro nivel. Tiene que ver con vínculos de respeto hacia el otro, la escucha, la solidaridad, la participación, por supuesto la identidad y el ejercicio de los derechos. Son importantes algunas fechas que trabajamos en el nivel, como el 24 de marzo y el 22 de octubre, del día de la identidad, son efemérides que nos permiten poner en agenda algunas condiciones y situaciones. Por ejemplo, actualmente en PBA está "A 50 años del Golpe", una mesa que está trabajando el tema, de la cual el nivel inicial también forma parte. Pero, además, tiene que ser necesariamente algo cotidiano. Si cotidianamente no habilitamos la participación, si no promovemos acuerdos colectivos o si no fomentamos el diálogo como forma de resolver los conflictos en la sala, no estamos enseñando democracia. No es que se enseña solamente el 24 de marzo. Hay un montón de experiencias que vienen desarrollando tanto docentes como estudiantes del

profesorado donde nos preguntamos: ¿cómo se enseña identidad, democracia y derechos humanos en las salas? Les quería compartir una experiencia muy cortita de un taller 5 que estuvimos realizando hace poco. Uno de los grupos trabajó con la temática: "Huellas que construyen identidad". A partir de conceptos muy complejos como la memoria y la identidad, pudieron pensar experiencias significativas tanto para los niños como para las niñas sin necesidad de recurrir a los hechos más traumáticos de nuestra historia, sino que toda la propuesta estaba organizada sobre la idea de la huella como metáfora de la identidad y memoria. ¿Cuáles son las huellas que dejan huellas en nosotros? También partieron algunas preguntas como: ¿qué huellas se ven?, ¿qué huellas no se ven? Algunas huellas permanecen y otras no. ¿Qué huellas queremos dejar en los demás?, ¿qué recuerdos nos traen los sonidos, los aromas, las imágenes? En definitiva cómo construimos nuestra identidad. Para estas futuras docentes, porque les faltaba poquito para recibirse, fue todo un desafío diseñar un recorrido para que niños y niñas exploren distintas formas de dejar y reconocer esas huellas. Y no se trata solamente de la huella gráfica como muchas veces se planifica, sino de huellas sonoras, huellas de los aromas, de las voces, de los objetos, de las imágenes. Y ahí los lenguajes artísticos logran reponer la experiencia de cosas que con las palabras todavía no pueden expresar. Fue una propuesta súper potente porque cuando una niña, por ejemplo, deja una huella de una mano sobre una tela compartida, o cuando se acerca a un almohadón y reconoce las voces de sus compañeros, cuando un aroma la lleva a recordar… son esas experiencias sensitivas que sensibilizan, como primeros acercamientos a la memoria, a través de canciones, así como los cuentos que mencionaba Ana. No es casual que justamente la última dictadura cívico militar haya tratado de censurar la literatura, las canciones. Esto también se trabaja con las estudiantes.

**— Pensaba Naty cómo el trabajo con la huella de la mano que es una actividad muy típica y hasta estereotipada en el nivel inicial, en el marco de otra propuesta que tiene toda esa poética y esa narrativa puede cobrar otro sentido, y un sentido más denso y más pregnante para el trabajo con los niños pequeños.**

**N.V.:** Sí, y en este sentido, nosotras tomamos mucho del trabajo que hacen las Abuelas de Plaza de Mayo, vinculado a pedagogía de la memoria. Es uno de los organismos que trabaja muchísimo el aspecto educativo y ahí aparece la huella, el pañuelo como símbolo de nuestras memorias, algunas campañas como la de este año "Tejiendo memoria", también se invitó a los jardines en la PBA y también de la Ciudad a tejer memoria.

**L.L.:** Hay algunas acciones o propuestas que trascienden una fecha determinada, que tiene que ver con este proceso de construcción que intentamos hacer. Los chicos y las chicas del jardín 916 de Chacabuco, por ejemplo, al que concurren muchas familias bolivianas y han tenido migrantes del noroeste de nuestro país, construyeron un tapiz colectivo y bordaron (me acordé por esto del bordado colectivo). Y no fue algo que se inició el 24 de marzo sino el "Dia de las Familias", pero que tiene que ver con la construcción de la identidad y con la tarea colectiva como sociedad. Se invitó en principio a padres y abuelos; pero se transmitió de tal manera que se sumaron primos adolescentes, varones que fueron a bordar una parte de lo que se había iniciado.

Una cosa que a mí me preocupa mucho y que tiene que ver, Natalia, con esto que decías en relación a la construcción de la identidad, es cómo se construyen los espacios de la sala, con una identidad propia, porque me parece que da cuenta de un abrigo colectivo. Estamos visitando salas cada vez más despojadas. No sé

si tendrá que ver con resabios de la pandemia, creo que ahí también hay una construcción de identidad colectiva que tendríamos que trabajar con fuerza porque este lugar al que pertenecemos, donde se producen procesos de enseñanza y de aprendizaje también es donde nos cobijamos, donde compartimos, donde nos comunicamos, donde nos respetamos. Para no pensarlo solo en términos de la huella o la identidad personal o individual sino también en lo institucional, este espacio que nos da identidad como grupo también es relevante, porque nos identifica como un colectivo de niños y niñas.

**— Estamos cerrando ¿algo más que nos quede como desafío hoy?**

**N.V.:** Me parece importante entender que la memoria no se trata solamente de recordar el pasado, sino también construir experiencias presentes que hacen a una comunidad democrática, además de decidir qué historias como comunidad nos parece indispensable transmitir a las nuevas generaciones. Esto es lo que implicó el proyecto de investigación en el Eccleston. A raíz de mi trabajo de maestría, estoy haciendo entrevistas a estudiantes que han participado de los distintos actos de memoria de la investigación, tratando de indagar qué marcas dejó en ellas la experiencia y les pregunto cómo repercute eso en las salas. Y muchas veces la respuesta que encuentro es: "no solo en la sala, sino en la vida, en cómo vincularme con los otros, en la escucha atenta". Y justamente son las docentes que queremos formar hoy.

**A.M.:** Me parece que es un camino que estamos recorriendo, que también tendríamos que ir evaluando. Ojalá que las experiencias se multipliquen porque eso también hace que el tema siga vivo y no sea algo que se ritualiza, se congela, hacemos siempre lo mismo y entonces es un "como si" que no convence a nadie. En la medida que todas estas experiencias se pueden multiplicar y sigan siendo un desafío para las docentes, la memoria va a seguir viva. Eso es lo más significativo, me parece.

**— Subrayemos, entonces, esta preocupación por no ritualizar ni banalizar el abordaje. La imperiosa necesidad de ir analizando en profundidad las propuestas, no sólo las vinculadas a fechas claves, sino fundamentalmente las que se sostienen de modo cotidiano en las salas y en las instituciones. Y, también, continuar impulsando la implicación en la reconstrucción de las memorias situadas, locales como un abordaje valioso para sustentar el *Nunca Más* en lo cotidiano.**

Les agradecemos muchísimo la participación en esta entrevista.