

¿Con qué imágenes los jóvenes cuentan la dictadura?

## MIRAR PARA SER VISTO, NARRAR PARA SER MIRADO

Por Diego Martín Díaz

Desde hace ocho años, el programa *Jóvenes y Memoria. Recordamos para el Futuro*<sup>1</sup> nutre de experiencias novedosas la reflexión en torno a los procesos de elaboración de la memoria social de la última dictadura. Con el acento puesto en el ámbito local, son las historias de las diferentes comunidades de la provincia de Buenos Aires las que han sido reveladas por el impulso y la voluntad de conocimiento de los jóvenes. El trabajo sostenido de todos estos años, permite hoy pensar no sólo en la emergencia de nuevas memorias, más subterráneas, menos encuadradas; sino también, en los modos de apropiación y significación de la experiencia pasada que protagonizan las nuevas generaciones. Uno de los más interesantes tiene que ver con el eje narración y representación.

Para *contar* las investigaciones realizadas durante todo un año, los jóvenes utilizan en su mayoría *el lenguaje audiovisual y el soporte video*. Esta modalidad, ha dado lugar a más de 200 cortos documentales en todo este tiempo. Estos materiales constituyen un basto registro de historias no contadas, que poseen un potencial para estudiar cómo las nuevas generaciones se aproximan a las experiencias de la última dictadura, las investigan, las cuestionan, las elaboran y, sobre todo, las representan al narrarlas.

Los dilemas de la representación en general se profundizan y se tornan más complejos cuando se trata de producir y poner en diálogo imágenes que dan cuenta de experiencias traumáticas del pasado, y más aún, cuando la definición del relato que se arma está en manos de los jóvenes que no han vivido el tiempo referido. Emergen cuestiones que no solamene están asociadas con el acontecimiento pasado, en el sentido de decidir qué y cómo contar, sino que fundamentalmente, se enlazan con el presente en la medida que el principal interrogante está vinculado con pensar cuál es el sentido de contar.

En los modos de vincularse con las memorias de la dictadura que los jóvenes despliegan en sus narraciones, se advierte un conjunto de operaciones que no se limitan al ejercicio de *hacer encajar* piezas de un rompecabezas, sino que intentan descifrar la importancia que el armado de ese ropecabezas podría tener en el tiempo actual. En ese encuentro con un pasado que exige ser narrado, se abre para los jóvenes el juego de la conformación/confirmación de sus propias subjetividades. Y la posibilidad de contar con imágenes habilita modos particulares de tramitar la experiencia, que alcanzan importantes grados de visibilidad y permiten ser estudiados en su complejidad.

---

<sup>1</sup> El programa *Jóvenes y Memoria* es una propuesta educativa del Área de Investigación y Enseñanza de la Comisión Provincial por la Memoria, destinada a jóvenes estudiantes de nivel secundario de escuelas de la provincia de Buenos Aires, para que diseñen y desarrollen proyectos de investigación local sobre el eje *autoritarismo y democracia*. Durante un año, los jóvenes realizan entrevistas, consultan archivos, analizan documentos, recorren lugares, tratando de reconstruir las memorias del pueblo o ciudad donde viven. Al final, elaboran una producción para contar lo investigado. Así surgen video documentales, obras de teatro, libros, muestras fotográficas, páginas web, etc. El objetivo de este último momento es poder narrar esa investigación, propiciar que los jóvenes sean no sólo los protagonistas de la investigación realizada, sino también los artífices de nuevos relatos sobre el pasado.

Como señala Leonor Arfuch “*la imagen no es solamente visual, sino también – y tomando otra de sus acepciones clásicas- la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de un “imaginario social” (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una identificación imaginaria (ser como...). Todas estas imágenes confluyen entonces en esa configuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos.*”<sup>2</sup>

En muchos sentidos, las imágenes que los jóvenes producen para narrar el pasado, por cómo dialogan unas con otras, el sentido que construyen, y el modo en el que se articulan en el relato, pueden ser leídas al mismo tiempo, como discursos donde hablan de sí mismos en el presente. La narración del pasado es una posibilidad de anclar la propia subjetividad en el aquí y ahora.

Este planteo preliminar es conducido por una pregunta que surge de la sorpresa, la inquietud y quizá la incomodidad, que generan estas producciones: ¿qué modos de representación, y por lo tanto de significación, de la última dictadura emergen a partir de la intervención de las jóvenes generaciones en el proceso de elaboración del pasado? A continuación se presentan algunas reflexiones generales sobre estas cuestiones, que ponen de manifiesto esta relación entre jóvenes, subjetividad, transmisión y narración audiovisual. Aunque todas las consideraciones se corresponden con un trabajo de observación amplio, se tomará como caso nodal la experiencia realizada en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ubicada en el barrio de Lugano, frente a Villa Cildañez.

### Cuando *narrar* no es simplemente *contar*

Durante el año 2007, por única vez, la experiencia del Programa Jóvenes y Memoria se replicó en la ciudad autónoma de Buenos Aires<sup>3</sup>. Alrededor de 50 escuelas de nivel medio participaron de la convocatoria, cada una con un proyecto de investigación específico, llevado adelante por docentes y alumnos. Entre ellas, estuvo la Escuela de Comercio N° 6 “América”, ubicada en el barrio de Lugano, frente a Villa Cildañez.

Así trazada la geografía, la *villa* constituye uno de los principales *desafíos* para la escuela, porque la mayoría de los alumnos viven allí. Este dato no es menor, ya que constituyó el punto de partida de las motivaciones que varios de los jóvenes encontraron para participar del Programa. Cuando las profesoras que coordinaron el proyecto dijeron a sus alumnos *en este lugar hay una historia que debe ser contada*, intervinieron de manera positiva en la compleja relación escuela-barrio. En el imaginario de todos, la *villa* empezaba a ser importante, y podía ser mirada, quizá por primera vez, de un modo diferente. Pero sobre

---

<sup>2</sup> ARFUCH, Leonor. Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En Educación y cultura. Políticas y pedagogía de la imagen. Ediciones FLACSO. Buenos Aires, 2006.

<sup>3</sup> En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el programa se denominó Memoria Joven, y fue convocado por el Ministerio de Desarrollo Social y Derechos Humanos.

todo, la *villa* empezaba a ser importante para la escuela. Este reconocimiento inicial captó la atención de los jóvenes y los movilizó.

¿Cuál era la historia que según las profesoras debía ser contada y que ni siquiera sus alumnos conocían? En ese lugar, como en tantos otros, durante la última dictadura los vecinos se organizaron y opusieron una fuerte resistencia al plan de erradicación de villas impulsado por el entonces intendente de facto brigadier (RE) Osvaldo Cacciatore. Hoy, Villa Cildañez sigue estando donde estuvo siempre. Se extiende hacia el sur de la Avenida Escalada al 2900, en la ciudad de Buenos Aires. Pero sigue estando allí porque muchos de sus vecinos dieron vida a un genuino movimiento de resistencia en los años del terrorismo de estado. Amparados por los curas del tercer mundo, y articulados luego en el movimiento villero que reunía grupos de otros lugares en luchas parecidas, los vecinos de Villa Cildañez fueron protagonistas de una historia hasta entonces no contada. Los jóvenes del barrio no sólo desconocían los acontecimientos, sino que ni siquiera sabían que sus familias habían sido protagonistas de una historia en estrecho vínculo con el presente. Una historia donde además del horror implementado desde el estado, tuvieron su peso propio el prejuicio, la estigmatización, el miedo, la complicidad y el silencio.

En una de las primeras reuniones del grupo, para conversar sobre el proyecto y definir el trabajo de la investigación, Amira (13) una de las integrantes, anunció: *“Mi tía estuvo en esa época pero está loca, pobrecita, así que mejor busquemos otras personas”*. Y no hubo manera de que accediera, pese al reclamo de sus compañeros. Delia Pucheta, la tía de Amira, fue una de las protagonistas de la organización de vecinos que *resistió a las topadoras*. Sin embargo, todo lo que tenía para contar era, según su sobrina, *cosas de loca*. En su modo de advertirlo, Amira planteaba una situación clave en el proceso de indagación de las memorias locales de los sectores populares, subterráneas: al mismo tiempo, y de manera paradójica, la ubicaba en el lugar del testigo y le obturaba la posibilidad de dar testimonio. Se confrontaban en su valoración, lo que la tía había significado en la vida pública del barrio, con el modo en el que era valorada en el mundo privado de la familia.

Para poder narrar el pasado los jóvenes deben indagarlo y conocerlo. Esa necesidad inaugura un ejercicio crucial que pone en relación un *nosotros* con un *otros*, y donde los límites y las separaciones, a pesar de la distancia generacional, no siempre son tan claros ni generan tanta comodidad para preguntar. La acción de narrar no comienza frente a la computadora donde se editan los fragmentos del relato, sino en la toma de las primeras decisiones.

Quince días después de aquella reunión, Delia Pucheta fue la primera entrevistada de la investigación. Los jóvenes hicieron el contacto, la convencieron para hablar, diseñaron un cuestionario, y fueron a preguntar. Amira asumió el rol de entrevistadora, se sentó frente a su tía, cámara de video mediante, y la escuchó decir otra vez *eso* que quizá ya había dicho tantas veces. Dos horas de registro audiovisual. Habían pasado quince días entre la primer reunión y la entrevista, y la tía empezaba a quitarse el mote de *loca* que supo tener. Había dado testimonio, y con sus memorias, sumadas a la voluntad de Amira y sus compañeros por registrarlas y contárselas a otros, toda su familia, y también el barrio, entraban en la historia.

Algunos días después de la entrevista, todo el grupo de trabajo se reunió en la escuela para mirar la filmación. Y todos escucharon el testimonio de una mujer que conocían de las calles y esquinas de la *villa*, pero que ahora estaba en la pantalla. Así, una parte del valor

histórico que tenía lo que estaba diciendo se completó, en los jóvenes, no solamente por el hecho de haber sido testigo y protagonista de los hechos, sino también por el lugar en el que lenguaje audiovisual ubicaba ese testimonio. Delia hablaba a cámara por primera vez, y así, la cámara puesta ahí por voluntad de los jóvenes, confería un nuevo estatus a lo que *tenía para decir*. Su imagen estaba en el televisor, y ya no era la *loca* del barrio. Las memorias de su experiencia eran historia, porque su testimonio había encontrado escuchas. Y su cuerpo era ahora una imagen que se podía reproducir por cientos y miles, como el sonido de su voz. Ya no era solamente la *loca*, ni la vecina, ni la mujer que vino de Paraguay y vivió toda su vida en una *villa* de Buenos Aires. Era todo eso, y además, la voz de un pedazo de historia. El registro audiovisual de su testimonio, y la voluntad de reproducir lo escuchado para narrar una historia silenciada, estaban en las manos y la ideas de unos jóvenes de 14 años, que también habían vivido toda su vida en la *villa*, y empezaban a descubrir sus ganas de darle un nuevo sentido al presente, visitando el pasado.

Este fenómeno se repitió una y otra vez durante la investigación. Cada jornada de filmación era luego visualizada y analizada en la escuela. Entonces, además de los testimonios de los vecinos, ese televisor donde tantas veces habían visto películas de cualquier tipo, se cargó con imágenes de la *villa*. Fragmentos al azar, que ellos mismos habían decidido registrar, y que al reproducirse en el televisor tomaban una potente y novedosa significación.

La etapa del registro es la primera y crucial en el proceso de intervención del lenguaje audiovisual para apropiación de una experiencia. La cotidianeidad, la experiencia, todo ese mundo de la *villa* tan familiar a los jóvenes, se fue convirtiendo en un texto audiovisual. Lo que apareció en los primeros momentos del ir y venir con la cámara fue el descubrimiento colectivo de que eran ellos los que estaban narrando la *villa*, representándola. Y ese mismo grado de reconocimiento, fue generando reflexiones sobre los límites y las posibilidades del registro. Pensar en la posibilidad de ser autores del barrio, implicó al mismo tiempo, pensar en qué barrio era el que se quería mostrar.

Esta condición del registro atraviesa de modo generalizado la experiencia que tienen los jóvenes del Programa que realizan trabajos audiovisuales. Y además de los conflictos y tensiones que plantea, también habla de algunas facilidades; pone en evidencia la capacidad de las tecnologías del video y el uso del lenguaje audiovisual, para la indagación, el registro y la posterior narración de las memorias locales. El video amplía y profundiza las posibilidades de producción de relatos; pero además, como artefacto cultural, habilita nuevos modos de intervención. Desde el inicio, cuando la cámara va a las calles, va a las instituciones, va a los lugares donde sucedieron los hechos. En el uso del video se advierte entonces un modo particular de intervención social, que produce extrañamiento sobre lo cotidiano; que va hacia lo público en la medida que intenta romper el silencio, el secreto, lo no dicho, y que en esa operación desprejuiciada y sin tabúes que motorizan los jóvenes, permite representar el espacio público y reclamarlo como el escenario para la elaboración del pasado y la disputa por el presente.

### **Haciendo el montaje de la propia vida**

Este punto introduce un problema interesante que se completa con la segunda etapa que exige el uso del lenguaje audiovisual: definir y construir el relato. Esta etapa es un

interesante complemento de la primera, en la medida que la despoja de todo lo que pueda tener de fascinación (tecnológica) y habilita un nuevo proceso de interpretación, valoración y reflexión sobre ese primer registro. Aquí son los jóvenes los que deben completar el proceso de representación de la experiencia construyendo el relato final, pero en el armado de esta narración sobre el barrio no interviene solamente la capacidad de registro del lenguaje audiovisual, sino sus ideas, deseos, discusiones, valores y decisiones sobre qué y cómo contar esa historia.

La actividad de esta segunda etapa que podría asociarse con la definición de un guión y la posterior edición, podemos concentrarla centralmente en torno a la idea de montaje. El montaje de una narración audiovisual exige en primer lugar un trabajo creativo que es a la vez reflexivo, atravesado por los conflictos ideológico que ponen a los jóvenes frente a las imágenes, frente a la valoración de las experiencias del pasado, y que atraviesan todas las condiciones de producción de cualquier discurso.

¿Cómo narrar audiovisualmente la historia silenciada del la *villa* en la que ellos viven? ¿Qué retazos de imágenes, qué fragmentos de qué testimonios, resultan más útiles para narrar lo investigado? ¿Qué momentos de la historia resultan más pertinentes y cuáles no? ¿Cómo traducir la relación entre pasado y presente que aparece en las calles de la *villa* y en la voz de sus vecinos en el relato audiovisual? ¿Para quiénes hacer esta película?

Una de las hipótesis de este trabajo es que los procesos descritos más arriba (donde la experiencia del pasado se vuelve significativa en el presente de las nuevas generaciones, y la importancia que en esta operación adquiere la proximidad de las historias locales) están potenciados por los modos de apropiación de las tecnologías audiovisuales que los jóvenes desarrollan tanto en el proceso de investigación como en la elaboración del producto final. Es decir que la mediación que el lenguaje audiovisual produce entre la experiencia de la *villa* y el registro y posterior relato de esa experiencia, es fundamental para el proceso de apropiación, pero también para la valoración crítica por parte de los jóvenes de lo que se ha investigado.

El proceso de decisiones sobre el armado final de la película fue genuinamente protagonizado por los jóvenes de Villa Cildañez. Allí ellos volvieron a encontrarse con la historia de su lugar, y debieron decir qué contar y cómo hacerlo. Este momento es el que termina de ubicar a los jóvenes en un lugar especial, donde sienten que el pasado está relacionado con ellos en la medida en que pueden intervenir sobre él. Es allí donde sus subjetividades se movilizan, entrando en tensiones, y transformándose en la medida que sobre ellas impacta no sólo el peso del pasado, sino la valoración que hacen de ese pasado. Además, esta operación redundante en un nuevo esquema de comunicación en la lógica educativa de la escuela, donde son los jóvenes los que embestidos de conocimiento exponen su palabra y elaboran el sentido de la historia. Como explica Jesús Martín Barbero al respecto: *“si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las*

*literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es desde donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro.*<sup>4</sup>

De este modo, el desarrollo de un esquema de comunicación abierto, donde las subjetividades se construyen a partir de la búsqueda y la confrontación con otros y en la elaboración de relatos propios, aparece como una apuesta para el desarrollo de proyectos educativos. Al establecer el marco en el cual los jóvenes pueden expresarse libremente, sus subjetividades se transforman y aparecen nuevas formas de valoración del joven en la escuela.

Cuando iniciamos la experiencia en Villa Cildañez, las docentes coordinadoras, que siempre tuvieron la mejor voluntad y el más alto compromiso con los jóvenes y con el proyecto, tenían la percepción que los chicos que se habían sumado *eran los más terribles*. ¿Qué significa *terrible* en el contexto de una escuela secundaria tensionada por la realidad de su inmersión geográfica? ¿Cómo no asumir esta denominación como un estigma que cristaliza de manera tendenciosa la personalidad del joven y aprisiona su subjetividad? ¿Con qué estrategias los jóvenes pueden romper este pesado estigma en el marco de crueldad que a veces impone el sistema educativo?

Para desandar tantas preguntas, una anécdota, a propósito del armado final del video documental. En el grupo, el más *terrible* de todos era Pablo (14). En una de las caminatas por la *villa*, el equipo conversaba sobre la música que debía tener la película una vez terminada. Las profesoras proponían utilizar una canción de Víctor Heredia, *Coraje*, argumentando que la frase “*la unión hace la fuerza*”, explicaba sintéticamente lo que estaban narrando. Parecía la canción ideal para coronar este relato de vecinos que se juntaron y armaron la resistencia. Pero para los jóvenes de Villa Cildañez, que no paraban de repetir letras de hip-hop o cumbia villera, Víctor Heredia era lo mismo que nada. En esa caminata Pablo, se acercó al equipo de coordinación, y medio tímido comentó: “*yo hago música, soy compositor de hip hop, escribo canciones, y ahora estoy haciendo una que me parece que puede ir en la película*”. Una vez que venció la vergüenza, y medio a escondidas de sus profesoras, cantó los versos de la canción: “*Señor presidente abra la mente, yo soy un cantante no un delincuente. Tenga muy presente que nunca voy pa atrás, siempre voy pa frente. Mire a la calle, miles de accidentes y usted sigue ausente lavándole el cerebro a mi gente, diciendo que se va a acabar toda la violencia, me parece que no tiene experiencia.*” Esa era la canción de Pablo, *el terrible*. Las docentes no sabían que Pablo escribía canciones. Luego de varias insistencias, Pablo accedió a grabar la canción y se puso en el cierre de la película.

Ese día el proyecto dio un nuevo giro. Porque no era sólo la canción lo que importaba, sino la sensación que nadie había escuchado a Pablo, o que más allá de las buenas voluntades de los docentes, es el modelo comunicacional del sistema educativo el que está desfasado, y no

---

<sup>4</sup> BARBERO, Jesús Martín. Entrevista publicada el 3/11/2004 en [www.portal.educ.ar](http://www.portal.educ.ar)

permite la expresión, no estimula la creación, y no promueve ningún tipo de motivaciones. El programa Jóvenes y Memoria se acerca a la escuela, a los docentes y a los jóvenes, con la propuesta de atravesar un proceso de producción de conocimiento colectivo sobre la base de una lógica comunicacional diferente: el objetivo es abrir la comunicación, estimular la palabra, la expresión, la confrontación, el sentido.

En Villa Cildañez, en el transcurso del proceso de investigación y armado del documental, cada uno de los jóvenes fue encontrando su lugar. Pero no a la manera de roles asignados, sino como resultado de la búsqueda de su lugar, y la decisión de querer estar ahí y no en otra parte, haciendo aquello en lo que más útiles se sentían, o desde donde más se conectaban con el trabajo. Amira fue la entrevistadora oficial. Judith y Chipi se dedicaron al uso de la cámara. Connie fue apuntadora, asistente, desgrabó entrevistas. Pablo hizo la música. Y así, cada uno desde su lugar, con su aporte, descubrieron no sólo una parte de la historia del barrio, sino la mejor forma de contribuir a la creación colectiva. No sólo aprendieron LA historia, sino que además, fueron creando y aprehendiendo estrategias para inscribirse ellos mismos en esa historia.

### Los testimonios que rompen la tranquilidad

En el armado final de la película, una decisión del grupo dejó afuera uno de los testimonios más controvertidos que se habían tomado durante la etapa de registro. Un vecino de la *villa* que había llegado cansado y medio perdido una tarde de calor, pero dispuesto a entablar un diálogo que partió de la pregunta de Amira: *¿cómo recuerda usted aquella época?* El testimonio si inició con una fuerza perturbadora: *“yo recuerdo que en aquella época no tomaba”*. Fue una entrevista de saldo confuso, donde las memorias de este hombre de alrededor de 50 años no encuadraban con la historia que no sin complicaciones estaban tramando los jóvenes. Este testigo se reveló cómplice de la dictadura, y narró situaciones de conflictividad donde su postura evidenciaba colaboración con las fuerzas represivas.

Los testimonios que rompen la tranquilidad con la que se formula una explicación sobre el pasado, también perturban en el presente. La entrevista fue muy estresante para los jóvenes, pero no sólo por lo que se contaba respecto del pasado, sino por lo que significaba para ellos darle a este hombre el mismo estatus en la narración que ya tenían las otras testigos que claramente eran lo que ellos esperaban, pretendían o necesitaban de los vecinos de la *villa*. El problema no era tanto quién había sido este hombre en la historia, sino qué representaba para los jóvenes en tanto pares, vecinos.

En la revisión del pasado, se descubrió una trama de compromiso, solidaridad y resistencia en la que no todos los personajes de la *villa* encajaban del mismo modo. Tanto como en el presente vivir en la *villa* no los hace a todos iguales. Para los chicos, este hombre fue *el borracho*, parte de ese grupo de vecinos que hacen que fuera de la *villa*, ellos no puedan romper con el estigma de ser *villeros*. ¿Con qué propósito entonces iban los jóvenes a recuperar esta memoria y darle entidad en su relato? El resultado fue que en el armado final del trabajo, este testimonio no apareció. Los testimonios que finalmente fueron trabajados e incluidos son los que dan cuenta, de un modo particular, de aquello que a los jóvenes les resulta más útil en relación con el presente y más tranquilizador en relación con el pasado. De todos modos, esta operación de montaje que arma un relato a partir de la selección,

filtra una perspectiva ideológica interesante, y pone en evidencia la necesidad de unir pasado con presente.

Los jóvenes se interesan por el pasado en la medida que eso les permite discutir, pensar o reflexionar algo sobre el presente. Ahí es donde la posibilidad de construir un sentido propio sobre la dictadura, genuinamente propiciado por las nuevas generaciones, se vuelve condición fundamental para el involucramiento, la acción y la participación. Sucede en la medida que los jóvenes advierten que hay algo del pasado que les permite poner en cuestión el presente. En Villa Cildañez eso fue la *villa*. Pero no como espacio o territorio simplemente, sino fundamentalmente la experiencia en el cuerpo, en la ideas, y en los deseos de cada uno de los que viven allí. Porque la vida en la *villa* se despliega, como en cualquier otra parte de la ciudad, sobre una compleja trama de vínculos entre vecinos, prácticas rituales, signos y señales, relatos, discursos, estigmas y prejuicios que configuran los modos de la interacción social. Y esa vida que se despliega para los jóvenes de hoy estaba, sin que ellos lo supieran, profundamente asociada con los modos en que el pasado había atravesado esa dinámica.

Sobre el final de la investigación, Amira reflexionaba: *“Tenemos que estar unidos. Aprendimos que tenemos que estar más unidos. Si mañana vuelve a pasar y yo con el vecino estoy que no me puedo ni ver, no podemos hacer nada. En cambio si estamos unidos podemos evitar que nos pase”*. No importa como se vive más allá de la avenida Escalada. En Cildañez, los vecinos, unos con otros, a veces tampoco se quieren ver. Sin embargo, el trabajo deja esta reflexión, difícil e incompleta, sobre la relación del *yo* con el *otro*. ¿Con qué podría estar asociada esta posibilidad de volver tangible en el presente aquella lección del pasado? Quizá con una idea de memoria que se aleja de aquella que pretende narrar todo el pasado y de manera correcta, y que se aproxima más a la idea de encontrar las formas (múltiples y diversas) con que el peso del pasado puede gravitar en las experiencias presentes.

### Subjetividad e intervención política

En *La representación de la realidad*, Bill Nichols afirma que un documental alcanza su máximo objetivo cuando el tema del que trata produce más reflexión en la audiencia que la forma con que está realizado<sup>5</sup>. Todas las producciones realizadas por jóvenes de la provincia de Buenos Aires en el marco del programa Jóvenes y Memoria, cuyas cualidades técnicas son disímiles y variadas, tienden a fortalecer este enunciado. Hay algo contenido en relato que trasciende lo estrictamente estético o técnico. Y eso que se percibe no es simplemente el descubrimiento de una historia original, sino una original forma de descubrir y narrar una historia asociada con la dictadura militar. Esa forma original está generalmente atravesada por la posibilidad creativa, expresiva y reflexiva de los jóvenes y se potencia con el uso del lenguaje audiovisual.

En este sentido, el montaje es una operación clave en el armado de relatos audiovisuales, clave en el proceso de apropiación y significación de la experiencia del pasado. Narrar las historias es una forma de procesarlas, armarlas para contárselas a otros. Y en la medida que

---

<sup>5</sup> NICHOLS, Bill. *La representación de la realidad*. Editorial Paidós. Barcelona, 1997.



el relato tiene que convertirse en algo asimilable para otros, resultar significativo para los espectadores, también se vuelve significativo para aquellos que lo están produciendo. Y cuando los que lo producen son jóvenes, el uso que se hace del lenguaje audiovisual, despojado de condicionantes teóricas o conceptuales, se convierte en un factor novedoso y desestructurante para la transmisión de las memorias.

El montaje es una operación de *síntesis* del sentido, no sólo por los datos que la investigación arroja, sino por la obligación que lleva a pensar esos datos a la luz del armado de un relato final coherente, estable y reproducible. En esta instancia todos los trabajos ponen de manifiesto no sólo la intención de investigar, descubrir y conocer, sino también, y fundamentalmente la de contar y narrar. El sentido que los jóvenes construyen en torno a la experiencia de la dictadura que investigan no se completa en la medida que más y más datos aparecen, sino que se termina de construir en la voluntad de armar un relato transmisible a otros. Los jóvenes son concientes, al mismo tiempo que investigan y descubren historias nuevas, que eso formará parte de una historia que otros no saben y que ahora ellos podrán contar.

Su necesidad de recomponer una cadena de transmisión de memorias se traduce en el modo en el que ellos mismos se inscriben en estos relatos audiovisuales. Es bastante común, y en la película de Villa Cildañez está presente, que en algún pasaje del cortometraje, sobre el final, el rostro y la palabra de los jóvenes aparezca. Como si no bastara haber hecho la película, haberse constituido en autores, también se les vuelve necesario enunciar en primera persona sus reflexiones. Y cuando no lo hacen directamente a cámara, son otros recursos como las placas de texto, la voz en off, o la musicalización, los que se despliegan como aparente mecanismo de refuerzo de las ideas expresadas.

Pero de lo que también dan cuenta estos modos de clausurar los relatos, es de la necesidad de los jóvenes de anclar la experiencia. Investigar, conocer y narrar ha sido la experiencia vital que los ata de un modo particular al tiempo presente. Como si se pusiera de manifiesto la idea de que todo eso que se ha contado, también, en algún sentido, le ha sucedido a ellos. Una estrategia potenciada por los recursos audiovisuales, para posicionar en primera persona a los jóvenes en el intento por recomponer una trama cultural y una cadena de transmisión, desarticuladas.

El documental sobre Villa Cildañez se terminó en noviembre del 2007 y lleva por título "*Historias que no se dicen*". El nombre es una especie de cita de uno de los fragmentos de la entrevista con Delia Pucheta. Los jóvenes captaron el sentido de la frase, y le dieron el relieve que exige al colocarlo en el título.

De todo el material filmado, más de 10 horas, quedaron 22 minutos. De los testimonios tomados, muchos no fueron utilizados. Y para narrar la *villa*, y en definitiva a ellos mismo, no sólo tomaron las voces de adentro, sino que también se animaron a salir para saber como la ven y la vieron los que están enfrente. La historia recupera entonces no sólo la lucha y la resistencia sino también la mirada del afuera. Y en ese contraste, se recrean los estigmas y prejuicios que desde antes y hasta ahora han existido sobre la *villa*. Está filmado. Y seguramente el trabajo final no sea nada comparado con el proceso. Pero este trabajo final tiene además otro valor específico para los jóvenes: el de la obra terminada, de la palabra

edificada, el del propio juicio crítico sobre el pasado, y también el del autor que es reconocido por lo que hace.

A fin de año, se realiza un encuentro plenario en el complejo turístico de Chapadmalal, donde todas las escuelas que participaron del programa asisten y presentan sus trabajos finales. Allí estuvieron los jóvenes de Villa Cildañez presentando *“Historias que no se dicen”* para más de otros mil jóvenes de diferentes lugares. Y contaron su historia. Y dijeron sus cosas. Y fueron aplaudidos. Y entre todos fueron comprendiendo aún más la potencia contenida en el título de la película.

Lo que emerge en esta aproximación de los jóvenes a la experiencia de la última dictadura, es la necesidad de construir un relato, y como consecuencia, la posibilidad de revalorizar el sentido de la experiencia (la propia y la ajena) en el tiempo. Las condiciones en las que se va haciendo esta narración (el descubrimiento de lo oculto o silenciado; el anclaje en lo local; la denuncia y exposición de la complicidad y el olvido; las estrategias para transmitírselo a otros) deviene en un conjunto de *prácticas del narrar* que ponen de manifiesto la intención de los jóvenes por intervenir en el modo en que sus comunidades elaboran el pasado, y ponerlo en discusión en el presente.

Así el uso del lenguaje audiovisual adquiere un sentido novedoso, restituyendo a las imágenes y los sonidos un sentido político, en la medida que recuperan el sentido del tiempo como devenir histórico y lo significan. Ya no sólo registran, sino que conocen, piensan y escriben. Narran, representan. Se convierten ellos mismos en cineastas o historiadores. Pero en la medida que es su propia experiencia la que también se pone en juego en esta acción, se reelaboran sus subjetividades, y al mismo tiempo, es revalorizado el potencial político de las formas audiovisuales del narrar.

## Bibliografía

- ADORNO, Theodor. La educación después de Auschwitz en Educación para la Emancipación.
- BAER, Alejandro. El testimonio audiovisual. Imagen y memoria del Holocausto. Siglo XXI editores. Mdríd, 2005.
- BARBERO, Jesús Martín. La educación desde la comunicación. Editorial Norma. Buenos Aires, 2002.
- BARBERO, Jesús Martín. Entrevista publicada el 3/11/2004 en [www.portal.educ.ar](http://www.portal.educ.ar)
- DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela (compiladoras). Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen. Ediciones FLACSO. Buenos Aires, 2006.
- NICHOLS, Bill. La representación de la realidad. Editorial Paidós. Barcelona, 1997.