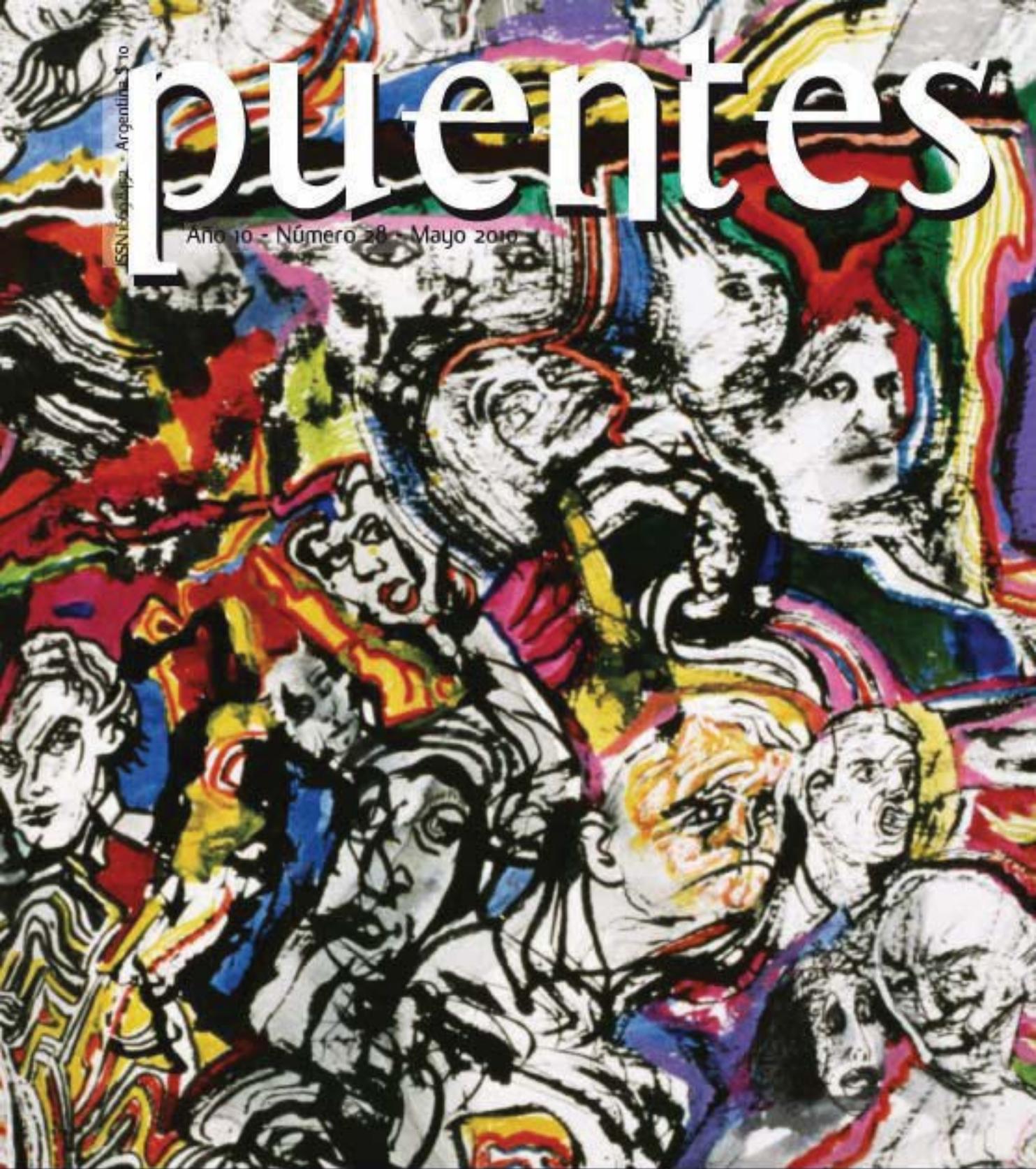


ISSN 1566-1474 - Argentina \$ 10

Puentes

Año 10 - Número 28 - Mayo 2010



Pasado reciente y nuevas generaciones

Los debates acerca de la pedagogía de la memoria. Escriben: Sandra Raggio, Martín Legarralde, María Elena Saraví, Andrés Nader (Alemania), Luis Alegria (Chile). Políticas de memoria en España: escribe Ricard Vinyes. Dossier documentos: el conflicto laboral de la sidergúrgica La Cantábrica en 1980 visto por la D.I.P.B.A.

SUMARIO



PÁGINA 8

El pasado reciente en la escuela. Entre la historia y la memoria.

Por Sandra Raggio y Martín Legarralde.

PÁGINA 44

Alemania ante el genocidio. Pedagogía de la memoria y educación en derechos humanos.

Por Andrés Nader.



PÁGINA 48

España: Ideología de la reconciliación y memorias en conflicto.

Por Ricard Vinyes



PÁGINA 5. Editorial. Solidaridad con el juez Baltasar Garzón. PÁGINA 16. Representaciones juveniles del mundo del trabajo en el pasado. Por María Elena Saraví. PÁGINA 24. Lo público y lo íntimo, entre Historia e historias. Por Silvia Tandeciarz. PÁGINA 26. Reflexiones al interior de una política nacional. Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación. PÁGINA 50. Villa Grimaldi, Chile: Educación en derechos humanos en un sitio histórico. Por Luis Alegría. PÁGINA 56. Calle Tomada. Muestra de arte urbano en el Museo de Arte y Memoria. PÁGINA 92. Comisión Provincial por la Memoria. PÁGINA 60. Arte y comunicación. Obra, autor y más allá. Por Matías David López. PÁGINA 64. La cárcel revelada por el teatro. Por Paula Bonomi. PÁGINA 68. Videoteca. PÁGINA 70. Bibliográficas. PÁGINA 72. Actividades de la Comisión Provincial por la Memoria. PÁGINA 75. Dossier documentos, de lo secreto a lo público: el conflicto laboral en La Cantábrica / 1980. Por Magdalena Lanteri y Lucía Abbattista.

Solidaridad con el juez Baltasar Garzón

La justicia universal y las fronteras de la impunidad

La humanidad ha sufrido masacres, exterminios masivos, genocidios, y quienes implementaron esos crímenes, por lo general, han eludido el juicio y castigo que merecen.

En Argentina sufrimos a fines de los años '80 y principios de los '90 una etapa de clausura al camino de verdad y justicia que se intentaba seguir recorriendo. Para ello se sancionaron leyes de amnistía y se otorgaron indultos presidenciales exculpatorios, como si fueran *medallas al mérito* para los grandes criminales.

Cuando esto sucedió, las víctimas, los familiares de los desaparecidos, las organizaciones sociales y de derechos humanos —con desolación ante la justicia denegada— buscaron en el mundo caminos que condujeran a conocer la verdad y a juzgar a los autores de esos crímenes atroces que agravian a la humanidad.

Baltasar Garzón fue el juez que abrió la puerta a la justicia denegada, que supo contener y escuchar a tantas víctimas ultrajadas, que tuvo la valentía de soportar las enormes presiones de los poderosos del mundo, que examinó los textos legales para desentrañar la última ratio y actuar como en derecho corresponde.

El juez Baltasar Garzón no construyó el principio de la jurisdicción universal: lo aplicó. Tuvo la inteligencia para ver y la valentía para poner en ejercicio ese principio vigente en el derecho positivo y aplicable para estos casos, y que además resulta del derecho de gentes.

Su actuación fue fundacional para la afirmación de los postulados de la justicia penal internacional. Principios que Garzón no sólo proclamó desde la exégesis legal, sino que efectivizó con coraje y convicción, desplegando las acciones pertinentes para hacer efectiva la persecución penal contra los responsables de crímenes de lesa humanidad cometidos en nuestros países.

Los casos de Argentina y de Chile son cabal ejemplo del ejercicio leal de su judicatura. La detención del dictador Augusto Pinochet en Londres, con aval del Pleno de la Audiencia Nacional, tuvo una importancia decisiva para abrir los caminos de la justicia en el cono sur de América Latina. Nada fue igual después de ese trascendente acontecimiento del año 1998; se logró ver que los dictadores pueden ser alcanzados por la ley y que la impunidad no está asegurada ni para los senadores vitalicios (cargo que se había autoasignado el dictador Pinochet como una de las *condiciones* de la democracia chilena).

Hoy sabemos que las fronteras de la impunidad ya no pueden detener la acción de la justicia universal. Desde la Audiencia Nacional de España, el juez Baltasar Garzón contribuyó enormemente a afianzar estos postulados, por lo cual sus decisiones jurídicas son valoradas en el mundo entero.

Resulta paradójico e incomprensible que el juez que se ha convertido en referencia ética y jurídica internacional al investigar los crímenes de dictaduras extranjeras, sea apartado de la judicatura por impulsar el esclarecimiento de los crímenes del franquismo.



Baltasar Garzón, asesor académico de la Comisión Provincial por la Memoria, recorriendo los archivos de la ex-D.I.P.B.A.

Esto sólo se explica por la fuerte incidencia que tiene en España la judicatura cómplice de la impunidad y de las organizaciones franquistas que lo han acusado de prevaricación. Invocan la vigencia de la Ley de Amnistía, ignorando de este modo los principios superiores del derecho internacional, los tratados vigentes, el derecho de gentes, y el derecho a la verdad que tienen todas las víctimas, familiares y pueblos, como lo ha determinado la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Las consecuencias de la dictadura franquista son parte de un debate todavía abierto y vigente en España. De un pasado que se empeña en volver sobre la agenda de la sociedad española porque está lejos de ser saldado. Una norma jurídica no puede clausurar un pasado que no pasa. No es posible construir un futuro democrático negando los hechos del pasado. Quienes impulsan la destitución del juez Garzón, pretenden, una vez más, ocluirlo con el velo del silencio, el olvido y la impunidad jurídica.

Confiamos en el pueblo español e instamos a los organismos de derechos humanos, instituciones sociales, iglesias, sindicatos e intelectuales a manifestarse y actuar en defensa del Juez Baltasar Garzón en una instancia tan decisiva como la que se juega en estos días ante el Tribunal Supremo de España. La hipótesis de un eventual desplazamiento ofende a la conciencia democrática.

Nos sentimos profundamente solidarios con Baltasar Garzón, y así lo dejamos manifestado. Pero, por otro lado, sabemos que lo que está en disputa es mucho más que el destino de un hombre; la gran disputa es por el imperio de la verdad y la justicia.

Hugo Cañon-Adolfo Pérez Esquivel-Laura Conte-Aldo Etchegoyen-Victor Mendibil-Elisa Carca-Elizabeth Rivas-Mauricio Tenembaun-Tito Cossa-Daniel Goldman-Luis Lima-Carlos Sanchez Viamonte-Alejandro Mosquera-Martha Pelloni-Emilce Moler-Veronica Piccone-Susana Mendez-Fortunato Mallimaci-Victor De Gennaro

Esta declaración de la Comisión por la Memoria fue suscripta por centenares de instituciones y personalidades de la Argentina y entregada al embajador de España en Argentina, don Rafael Estrella Pedrosa, el 15 de abril.

Un día antes la Comisión por la Memoria se constituyó en parte de la querrela que con el respaldo de todos los organismos de derechos humanos del país se presentó ante la justicia argentina para reclamar la investigación de los crímenes del franquismo.

El 14 de mayo, en un día negro para la justicia de España y del mundo, el Consejo General del Poder Judicial resolvió finalmente suspender y separar de sus funciones al Juez Baltasar Garzón.

Pasado reciente NUEVAS GENERACIONES y

¿Cómo se apropian y resignifican el pasado reciente los jóvenes? ¿En tensión con qué actores sociales, con qué recuerdos, con qué cristalizaciones? ¿Cómo pensar una pedagogía de la memoria en escuelas y sitios de memoria? ¿Qué enseñar y cómo hacerlo? A continuación reflexionan acerca de estas cuestiones: Sandra Raggio y Martín Legarralde, con un balance del programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria; María Elena Saraví con un análisis del imaginario de los jóvenes acerca del mundo del trabajo en el pasado reciente; el equipo del programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación; Andrés Nader evalúa los trabajos de la memoria en Alemania y Luis Alegría hace lo propio con la experiencia del equipo de educación en Villa Grimaldi, Chile.



Entre la historia y la memoria

Por **Sandra Raggio** y **Martín Legarralde**

Cada emprendimiento, del Estado o los diferentes agentes políticos y sociales que se proponen trabajar sobre el pasado, tiene como mandato central mantener vivos ciertos recuerdos que se consideran claves para el futuro. En la Argentina esta consigna estuvo asociada al afianzamiento de los valores democráticos y al respeto a los derechos humanos como principio fundante de la comunidad post dictadura. La escuela ha sido y es un espacio interpelado para cumplir con ese mandato. ¿Cómo se vinculan las nuevas generaciones con el pasado reciente? Algunas conclusiones a partir de una encuesta realizada a 1.759 alumnos de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires participantes del programa Jóvenes y Memoria.



Los objetivos esgrimidos por los emprendimientos de memoria son variados, pero lo común es insistir en el *Nunca Más* como un legado puesto en juego en la transmisión de la experiencia vivida. Ya Adorno, a propósito del nazismo, enunciaba que la función más relevante de la educación es que Auschwitz no se repita, aunque para el filósofo la acción tuviera algo de desesperada. La cuestión de las formas en que las nuevas generaciones se vinculan con este pasado, sin embargo, no ha ocupado aún un lugar central en las indagaciones sobre los procesos sociales de memoria. Tampoco ha sido una de las líneas de trabajo más desplegadas por los diversos agentes emprendedores de memoria, aunque sí lo sea en términos retóricos de lo que se *debe* hacer. En general, la esperanza de una transmisión efectiva que logre perpetuar el recuerdo, está alojada en el relato de los hechos, ya sea histórico o testimonial, incluyendo aquí tanto el de los protagonistas de la experiencia como también el generado por las huellas que el pasado deja, como por ejemplo los sitios donde funcionaron centros de detención. La preocupación se localiza en los enunciados y los enunciadores de esos relatos. ¿Quién debe contar qué y cómo? O en otros términos más ligados al aula: ¿Qué enseñar y cómo hacerlo?

Poco sabemos cómo las nuevas generaciones se vinculan con este pasado y con estos relatos. Ha habido investigaciones sobre las narrativas de la generación de los hijos de los desaparecidos que sin duda han aportado una reflexión interesante sobre las nuevas formas de narrar y que permiten en la misma clave analítica extender las preguntas a otras poblaciones juveniles. Cabe preguntarse en primera instancia: ¿Los jóvenes producen nuevos relatos sobre el pasado? ¿Significan de una manera particular que permite advertir una apropiación de la experiencia puesta en diálogo con la propia? Es decir, ¿elaboran o repiten?, ¿puede advertirse una transformación de su propia subjetividad a través de este proceso de trabajo de memoria en la que se incorporan? La intención del proyecto de investigación *Los trabajos de la memo-*

*ria de la dictadura en la formación de los sujetos políticos en la escuela secundaria*¹ que estamos desarrollando en el marco del Área de Investigación y Enseñanza de la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires -acreditado además por la Universidad Nacional de La Plata- es profundizar en esta línea de indagación, situando el problema dentro de la institución escolar, uno de los dispositivos donde se desarrolla parte de la sociabilidad de los jóvenes durante la adolescencia y como veremos más adelante, se transmiten las primeras nociones/informaciones sobre el pasado reciente.

Sin dudas el Programa Jóvenes y memoria nos permite estudiar el problema desde múltiples dimensiones. Por un lado, las producciones realizadas por distintos grupos de estudiantes secundarios a lo largo de ocho años de desarrollo del programa nos ofrecen un conjunto de relatos en distintos formatos (audiovisuales, escritos y visuales)² que abre la posibilidad de una indagación profusa sobre las formas y contenidos de las configuraciones narrativas sobre el pasado que producen los jóvenes. En segundo lugar, el número de escuelas con las que se ha trabajado (761 hasta diciembre de 2009), amplía la muestra de casos dando cuenta de la heterogeneidad de la población escolar desde variables económico sociales como vinculadas a las de localización geográfica. Han participado cientos de escuelas ubicadas en el conurbano bonaerense, así como también de pequeñas localidades rurales y de grandes conglomerados urbanos del interior de la provincia. En tercer lugar, la variable temporal puede ser ponderada en la formulación de las preguntas de la investigación: ¿Han cambiado los relatos de los jóvenes a lo largo de estos años? ¿Pueden distinguirse narrativas predominantes? ¿Cómo ha ido variando el interés por determinadas temáticas? Finalmente, tomar el Programa como *caso* permite trabajar con encuestas estructuradas para cuantificar algunas cuestiones sobre la base de una muestra bien amplia que incluye esta heterogeneidad descrita pero con un recorte específico: son jóvenes que se han interesado por el tema de la dictadura y los derechos humanos y han recorrido un itinerario de inves-

1. Esta investigación se lleva a cabo en el Área de Investigación y Enseñanza de la Comisión Provincial por la Memoria desde 2008. En el año 2009 fue presentada para su acreditación en el marco de la convocatoria de Proyectos Promocionales de Investigación y Desarrollo (PPID) de la UNLP. Los análisis aquí presentados son el fruto de las reflexiones colectivas del equipo de investigación integrado por Sandra Raggio, Diego Díaz, Samanta Salvatori, María Elena Saraví, Macarena Ordenavía y Martín Legarralde.

2. Para consulta en el archivo del área hay alrededor de 400 producciones, muchas no lo están porque fueron efímeras (como obras de teatro, performance, etc) o son objetos como murales, monumentos, marcaciones urbanas.



tigación y reflexión durante todo un ciclo lectivo. A través de esta encuesta hemos producido cierta información sobre la transmisión de la memoria de la dictadura a las nuevas generaciones que constituye un buen punto de partida pues confirma ciertas hipótesis que sustentan la investigación.

A saber:

- La relevancia de la escuela como agente/vector de memoria.
- La percepción de los jóvenes de la pluralidad de narrativas y/o conflictos sobre el pasado y su participación activa en ellos.
- Las dificultades en la transmisión de las experiencias pasadas para superar el tabú que aún pesa sobre los relatos de la violencia política de los '70.

Las 1.759 encuestas estructuradas realizadas durante 2008 y 2009 a alumnos de escuelas secundarias (E.S.B. y Polimodal) de toda la provincia de Buenos Aires nos han permitido corroborar en parte estas hipótesis, pero también han orientando nuevas líneas de exploración en torno al peso de las efemérides como lugares de memoria así como también de los relatos canónicos del terrorismo de Estado como el *Nunca Más* y las películas emblemáticas en torno al tema.

Quién cuenta y dónde

Una de las primeras preguntas del cuestionario autoadministrado que les formulamos a los estudiantes fue acerca de cuándo habían escuchado hablar por primera vez de la dictadura. La respuesta más frecuente (56,4%) informó que fue en la escuela a través de sus profesores. En segundo lugar, respondieron que fue en la casa, a través de los padres (44,7%). Sólo un 20% afirma que fue a través de la televisión³. Es decir, los vínculos próximos persona-persona, ya sea en el aula como en el círculo familiar prevalecen en la transmisión muy por encima de los mediados por las tecnologías de la comunicación y por otros agentes emprendedores de memoria. El acercamiento de los jóvenes a este tema se inicia mayoritariamente por el diálogo con adultos (padres o profesores) y circula en el intercambio con los docentes en la escuela. Esto se confirma en otros datos que arroja la encuesta, mientras que un 15,8% indica que en su casa no se habla nunca sobre la dictadura, el 71,4% de éstos tuvo su primer contacto con este pasado reciente dentro del ámbito escolar, a través de sus profesores.

El intercambio es intergeneracional, muy pocos (8 %) afirman que se enteraron de la dictadura a través de sus com-

pañeros de escuela y/o hermanos. Sin embargo, es interesante observar que sólo el 11% lo habla con sus abuelos. Es un dato interesante que nos hace interrogar en torno a cómo se produce la transmisión. Los relatos del pasado no son producidos exclusivamente por quienes “lo vivieron”, es decir, por quienes ponen en palabras una vivencia, sino que en buena medida lo hacen quienes “no lo vivieron”. La mayoría de los padres de los adolescentes de hoy vivieron la dictadura siendo niños. Lo mismo ocurre con los profesores, donde ya no prevalece la generación que fue protagonista de los acontecimientos recordados. Entonces, ¿ya estamos en un tiempo donde lo que predomina en la transmisión es la pos-memoria, es decir la memoria de la memoria? No podríamos afirmar esto, sin embargo deberíamos matizar la idea de que lo que se transmite es una experiencia sin mediaciones generacionales, lo cual implica un trabajo previo tanto de información como de elaboración por fuera de la vivencia concreta de parte de quien narra (padres-profesores) que habría que indagar.

Qué se narra

El 21,7% de los 617 alumnos encuestados en 2009 revela que alguna vez escuchó a sus profesores hablar a favor de la dictadura. Esto indica que el tratamiento del tema en las aulas no es garantía de un posicionamiento ético-político crítico respecto de la dictadura o, dicho de otro modo, que en la escuela se hable de la dictadura no implica necesariamente la condena a la dictadura⁴. Esto de alguna manera se confirma cuando el 32,8% afirma haberlo escuchado de sus compañeros.

Otro dato revelador de la complejidad de los posicionamientos que los alumnos observan en los docentes, es que el 48,6% de los alumnos⁵ indican que sus profesores no opinan lo mismo sobre la dictadura. Si bien en este caso no se solicitó a los estudiantes que valorasen esas opiniones como positivas o negativas, casi la mitad encuentra variedad de posiciones entre sus profesores, percibiendo la existencia de una pluralidad de memorias. Surge aquí otra pregunta: ¿cómo tramitan los jóvenes esta diversidad? Aquí la cuestión se puede pensar de dos maneras: o bien confrontan

En la mayor parte de las entrevistas realizadas a alumnos no se registra ninguna referencia al *Nunca más*, lo cual indica que debería relativizarse la incidencia que el informe tiene en la construcción de un relato sobre lo sucedido.

sus propias opiniones con las ajenas, fortaleciendo su propio juicio, o bien, asumen un cierto relativismo radical, poniéndose fuera de la confrontación.

E: Y en cuanto a los profesores, ¿encontrás algunas diferencias?

A: Y siempre hay un facho... Por decirlo así. Mirá, yo tengo varios amigos y conozco a varios que también que dicen *bueno, algo habrán...*, *si desaparecieron algo habrán hecho*. Yo una semana me cagué a puteadas, hablando mal y pronto, por eso. Pero bueno, cada uno tiene su punto de vista. Yo lo respeto. Si vos pensás que estuvo bien, estuvo bien; si vos pensás que estuvo mal, estuvo mal, yo te lo respeto.

(Alumno, escuela media de Berazategui)

E: Y con los adultos, profesores por ejemplo, ¿cómo lo ves?

A: Con todos es complicado... Algunos se ponen mal, algunos se emocionan y otros tratan de hacerte ver lo que ellos quieren. Digamos, cada uno tiene su postura, según lo que vivieron.

(Alumna, escuela media de Los Hornos)

El 43,4% de los alumnos indicó que discutió alguna vez con un profesor sobre la dictadura, y el 9,24% señaló que discute frecuentemente con sus profesores sobre el tema. Lo cual estaría indicando que un buen porcentaje no sólo percibe la pluralidad sino también la disputa entre las diferentes memorias e intervienen activamente en ella.

Estas sugestivas evidencias de los conflictos implicados en el abordaje del pasado reciente fortalecen nuestra idea de que la transmisión de la memoria sobre la última dictadura en la escuela no puede analizarse sólo con referencia a la enseñanza de la historia. La construcción de sentidos sobre el pasado forma

3. Aunque la pregunta no admitía respuestas múltiples muchos encuestados marcaron más de un ítem.

4. Nótese que la pregunta que se realizó en la encuesta estaba enunciada del siguiente modo: “¿A quiénes escuchaste hablar alguna vez a favor de la dictadura?”. Con esta formulación se esperaba que los alumnos encuestados informaran no sólo sobre diferencias de opinión, relatos divergentes, memorias en plural, sino más claramente, sobre opiniones favorables a la última dictadura.

5. Este porcentaje corresponde a 617 alumnos encuestados en 2009.



parte de procesos más generales de transmisión que se dan a escala de la institución escolar y no sólo de una asignatura.

El 45,7% de los 617 alumnos encuestados en 2009 manifiesta haber trabajado sobre la temática en la escuela, más allá de la materia curricular Historia. Cuando se les pregunta en qué otras asignaturas la abordaron, el 41,6% menciona materias del área de las Ciencias Sociales, y el 15,5% menciona la materia Lengua.

En cuanto a los contenidos que los alumnos reconocen haber tratado, el más mencionado es “los golpes de Estado” (48,6%), seguido por “los desaparecidos” (46%). En cambio, temas como “las organizaciones como E.R.P. y Montoneros” o “el plan económico” registran los menores porcentajes (16,8% y 13,7% respectivamente). Si pensamos el problema como “enseñanza de la historia”, estas respuestas revelan deficiencias en su abordaje en el aula, pues se pone el énfasis en determinados aspectos (particularmente en el quiebre institucional y en la política represiva) mientras que se evita algunos (como las organizaciones guerrilleras) o soslaya otros (como la política económica).

E: ¿Y qué se dice en la escuela sobre el pasado y la dictadura?

A: Y en la escuela se dice con los que he hablado que están

totalmente en contra de los militares, no se aprende como llegó el Estado a ese gobierno, a ese tipo de gobierno digamos, eh... Hablamos de los desaparecidos, las cosas que le pasaban, miramos películas también, bueno ese sería más o menos lo que...
(Alumna, escuela media de Bragado)

El testimonio de la estudiante indica con cierta claridad que lo que se dice en la escuela tiene más que ver con un posicionamiento ético que con la comprensión de un proceso histórico. Sin embargo, más allá de cuestionar la forma en que se enseñan, estas respuestas también evidencian los criterios de selección y jerarquización de los contenidos enseñados desarrollados por los propios jóvenes a través de los significados disponibles socialmente y de su experiencia histórica.

Relatos emblemáticos en la transmisión: *El Nunca Más* y *La noche de los lápices*

En la encuesta también se consultó a los alumnos acerca de distintas fuentes para abordar representaciones de la dictadura y la historia reciente. El 47,5 % de los 1.759 alumnos encuestados en los dos años indicó que conocía el *Informe Nunca más*,

mientras que el 49,6% señaló que no lo conocía. En la consulta a estudiantes secundarios que no participan del programa el porcentaje disminuye notoriamente, sólo el 17,3% dice conocerlo.

En la mayor parte de las entrevistas realizadas a alumnos no se registra ninguna referencia al *Nunca más*, lo cual indica que debería relativizarse la incidencia que el informe tiene en la construcción de un relato sobre lo sucedido, aun en el caso de que la mayoría de la información que circula en la escuela sobre al represión provenga de allí⁶.

Por otro lado, como forma de indagar acerca de los relatos a través de los cuales se narra la dictadura en la escuela se consultó sobre el visionado de alguna de las siguientes películas: *La noche de los lápices* (Olivera, 1986), *La república perdida* (Pérez, 1983), *La historia oficial* (Puenzo, 1985) y *Garage Olimpo* (Bechis, 1999)⁷. Una abrumadora mayoría (74,2%) informa haber visto *La noche de los lápices*, mientras el resto de los filmes no supera el 10% de conocimiento.

Al contrario de lo que sucede con el informe, las respuestas muestran la vigencia de la película *La noche de los lápices* como vector de memoria a lo largo del tiempo. Esto revela no sólo el uso del recurso audiovisual en el aula, sino sobre todo la eficacia de la forma de narrar del filme. A más de veinte años de su estreno comercial, la película no ha perdido actualidad. Las razones son muy variadas, entre ellas la capacidad que tiene la historia narrada de producir una clara identificación de los espectadores adolescentes con las víctimas/protagonistas del filme, entre otros tantos elementos.

Actos y rituales

Es interesante contrastar este dato sobre la película con la efemerides del 16 de septiembre, fecha del acontecimiento evocado en la ficción. Sólo un 35,4% de los alumnos afirma que en su escuela se realiza acto. Es decir, la película en sí misma es un vehículo de transmisión mucho más potente que el ritual escolar. Un dato curioso que corrobora la aserción anterior es

el resultado de la pregunta de si sabe “que pasó” el 16 de septiembre de 1976, tan sólo el 46 % contesta positivamente. Es decir, la fecha es un lugar de memoria menos eficaz que el filme.

El 24 de marzo parece ser una fecha más relevante, el 72,1% afirma que en su escuela se realiza el acto escolar que corresponde según el calendario. Además, frente a la pregunta de si sabe lo que pasó el 24 de marzo, más del 90% contesta positivamente, un resultado que no debería asociarse al acto escolar, pues se trata de estudiantes que han participado en el Programa Jóvenes y Memoria investigando cuestiones ligadas al pasado reciente durante un ciclo lectivo y es esperable que tengan un alto grado de identificación de la fecha.

Memoria ¿joven?

En las encuestas realizadas en 2008 y 2009 los alumnos fueron consultados sobre las palabras que, en su opinión, mejor se relacionaban con los desaparecidos. Las opciones de respuesta eran: “militantes”, “subversivos”, “víctimas”, “jóvenes”, “guerrilleros”, “estudiantes”, “héroes” y “trabajadores”. También se incluyó una opción que permitía agregar otras palabras. Esta pregunta buscaba explorar las características más salientes de las representaciones de los alumnos sobre los desaparecidos.

Las respuestas obtenidas sobre 1.759 casos, fueron las siguientes: “estudiantes”, 80,6%; “jóvenes”, 79,1%; “víctimas”, 73,6%; “militantes”, 56,2%; “trabajadores”, 42,4%; “guerrilleros”, 23,6%; “subversivos”, 16,2%; “héroes”, 15,2%.

Los tres términos más mencionados no connotan ningún tipo de implicación política inmediata y en el imaginario de los estudiantes la categoría “jóvenes” y “estudiantes” están sobre representados -en relación con su referente- frente a una muy genérica que da cuenta de un vínculo con la actividad política de los mismos como es “militante”. Estas respuestas serían consistentes con las tesis sostenidas en varios trabajos de investigación sobre las memorias de la dictadura donde se indica el fuerte tabú en torno a la identidad política de los desa-

6. Analizando la escuela como lugar de memoria y a la vez, como sede de lugares de memoria, Silvia Finocchio indica que el informe *Nunca más* sería uno de esos lugares de memoria presentes en la escuela, cuyo tratamiento debería ser abordado en el contexto de nuevas discusiones. Los resultados de investigación que presentamos en este trabajo llevan a profundizar en la pregunta sobre en qué medida el informe *Nunca más* sigue siendo un lugar de memoria con presencia efectiva en la escuela.

7. Estas películas fueron propuestas como un modo de chequear el peso de representaciones sumamente instaladas acerca de distintos aspectos de la dictadura militar. La narrativa construida en torno a *La noche de los lápices* ha logrado peso propio dentro de las representaciones sobre la política represiva de la última dictadura militar argentina. Las películas *La república perdida* y *La historia oficial* formaron parte de los relatos fílmicos propios de la inmediata post-dictadura, cada una con matices particulares. *Garage Olimpo* constituye una representación diferente (y en algunos aspectos, con mayor agudeza crítica) de la política represiva dictatorial.

El intercambio es intergeneracional, muy pocos (8 %) afirman que se enteraron de la dictadura a través de sus compañeros de escuela y/o hermanos.

parecidos presente en las formas de evocación del pasado que fueron hegemónicas hasta los años ´90. Esta oclusión en la connotación de los desaparecidos es una característica de la narrativa donde se inscriben relatos emblemáticos como *La Noche de los lápices* y el *Informe Nunca Más*.

Lo que evidencian las encuestas es que sigue siendo una narrativa muy potente en el proceso de transmisión dando forma incluso a nuevos relatos que los estudiantes han recogido en el proceso de investigación.

Es cierto que estas categorías responden también -y tal vez sea ésta la razón de su persistencia- indicando una identificación de los alumnos encuestados con la figura de los desaparecidos⁸. Estos procesos de identificación pueden adoptar diversos matices cuya interpretación requiere profundizar en la investigación.

Sin embargo, que el 56% identificara a los desaparecidos como “militantes” no es un dato menor, estaría indicando que en la transmisión hay una menor oclusión de la dimensión política de la represión, y una restitución de la identidad política de las víctimas de la violencia del Estado. En las entrevistas en profundidad y el análisis de las producciones podremos ir definiendo con mayor certeza cómo es este proceso de construcción imaginaria de los desaparecidos para las nuevas generaciones y de qué modo resignifican esta figura.

Otra pregunta que se orienta a registrar las representaciones de los alumnos respecto del tema les propone indicar qué términos se relacionan mejor con “dictadura”. Las palabras propuestas fueron: “represión”, “orden”, “seguridad”, “miedo”, “desocupación”, “autoritarismo”, “desaparecidos” y “pobreza”. Los porcentajes de respuesta de cada palabra son: “desaparecidos”, 86,6%; “represión”, 85,2%;

“miedo”, 79,2%; “autoritarismo”, 57,4%; “pobreza”, 20,2%; “desocupación”, 15%; “orden”, 13,6% y “seguridad”, 8,1%.

En este caso es notable la fuerte asociación entre “dictadura” y “desaparecidos” por contraposición a otros términos como “pobreza” o “desocupación”. Estas asociaciones serían consistentes con las percepciones indicadas por los alumnos encuestados en relación con los temas abordados con más frecuencia en la escuela. Hemos visto que cuando respondieron sobre qué se les enseña muy pocos admitieron haber estudiado los aspectos económicos de la dictadura. Sin embargo, como contraste, estas cuestiones están presentes frecuentemente en los relatos que circulan sobre este periodo. Parte de cierto sentido común sobre el golpe de Estado es afirmar que “vino a implantar un modelo económico”. Aún así esta dimensión no emerge como dominante en las representaciones que los estudiantes reconocen como propias sobre la dictadura. ¿Podríamos sugerir que los saberes aprendidos (o no) en la escuela son más significativos que los de circulación social? Tal vez, pero la respuesta habría que buscarla en otra dirección.

Lo más significativo de la dictadura para los jóvenes se localiza en su dimensión violenta centrada en los desaparecidos. Los aspectos menos relevantes para ellos coincidentemente no reconocen especificidad con el periodo. La pobreza, la desocupación y las políticas neoliberales no son atributos exclusivos del Proceso de Reorganización Nacional sino que han sido y son parte de su vivencia en tiempos de democracia. Aquí estaría una de las claves de transmisión: la que vincula los conocimientos e información con la experiencia.

Esta cuestión remite nuevamente a pensar el problema de la transmisión de las experiencias pasadas a las nuevas generaciones en un marco más amplio que la enseñanza de la historia, o sea en los complejos procesos de elaboración social del pasado, donde la historia como disciplina es tan sólo uno de sus aspectos.

8. Dominick LaCapra advierte sobre las implicancias de las nociones de *identidad e identificación*:

No se debe idealizar la identidad como algo benéfico per se, pero tampoco demonizarla o considerarla una (por no decir la) fuente de (todos) los males políticos del mundo moderno. Tampoco se la debe fundir ni confundir con la identificación, en el sentido de fusión total con los otros, en la que toda diferencia es obliterada y cualquier crítica es sinónimo de traición. Pero la identidad implica modos de ser con otros que van de lo real a lo imaginario, virtual, buscado, normativamente afirmado u utópico. LaCapra, Dominick. *Historia en tránsito*. Fondo de Cultura Económica, 2006. (p. 60)

9. *Demasiado a menudo se confunde empatía con identificación -especialmente con la víctima-, confusión que conduce a la idealización y hasta la sacralización de la víctima así como a una frecuentemente histriónica autoimagen de víctima sustituta que pasa por experiencia vicaria.* LaCapra, Dominick. *Historia en tránsito*. Fondo de Cultura Económica, 2006. (p. 94)

Un mundo feliz

Las investigaciones vinculadas a la transformación económica que afectó la vida de los trabajadores surgieron desde el inicio del programa Jóvenes y Memoria. Su aparición comenzó a interpelar de otros modos el pasado reciente del país y las preguntas en torno a éste.

Por **María Elena Saraví**

Poco a poco, los equipos de investigación de las escuelas comenzaron a plantearse otras preguntas que vinieron a sumarse a las más recurrentes sobre la represión, los desaparecidos y las consecuencias directas del plan de exterminio del Proceso de Reorganización Nacional. En el 2004, una escuela de Lanús investigó sobre la Siam¹ y el año anterior una de Hurlingham había generado el reencuentro de viejos compañeros de militancia preguntándose acerca del activismo gremial en el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria². Castelar antes de la dictadura.

En general, la dimensión económica y social de las políticas de la dictadura es un aspecto poco desarrollado en la escuela. Su abordaje les permite a los estudiantes comprender la profundidad de las transformaciones producidas en la trama social durante los últimos treinta años, con una clara incidencia en su vida futura. Pero, con el paso de los años, las investigaciones que indagan acerca de historias que circulan en los bordes de la historia económica o de aquella abocada a explicar la organización y las luchas emprendidas desde

el movimiento sindical se han ido ganado un espacio cada vez mayor entre las preocupaciones de los jóvenes del programa, aunque su incidencia numérica en el total sea muy menor. En estos ocho años de convocatoria, los trabajos vinculados a este eje temático representan aproximadamente un 10%, más de 60³. Entre éstos encontramos muchos centrados en historias de fábricas⁴ -algunas de ellas hoy inexistentes- relatos de la militancia gremial y del impacto local de las transformaciones económicas. También en algún caso abordan el desarrollo de la lucha de los trabajadores frente a estas transformaciones.

Las escuelas que han investigado estos temas tienen una diversidad importante de realidades: las hay públicas y privadas, pertenecientes a pequeñas comunidades del interior de la provincia y también a grandes conglomerados urbanos, algunas de éstas situadas en contextos de extrema pobreza.

En todos los casos se percibe que la reconstrucción de las historias de la comunidad a la que pertenecen los estudiantes les permite captar con mayor agudeza la existencia de los

1. Fábrica de bienes de consumo durables que creció fuertemente en el período de sustitución de importaciones vinculado al fortalecimiento del mercado interno en los '40.

2. Conocido por su sigla I.N.T.A., es una dependencia estatal creada en 1956 para fortalecer el desarrollo agropecuario.

3. Hay más de 600 proyectos concluidos en estos ocho años. Más de 60 pertenecen al eje del mundo del trabajo. Los alumnos eligieron diferentes soportes para mostrar el producto de su investigación: audiovisuales, programas de radio, producciones digitales, obras de teatro, diarios.

4. Campomar, La Emilia, Textil Oeste, (textiles) La Cantábrica, Lucini, (metalúrgicas) Siam, Gatic S.A.

grises y las continuidades que persisten aún en los procesos de cambio. Los jóvenes encuentran en la historia local de sus comunidades un potente espacio donde se pone en juego la constitución de sus identidades y también la comprensión de la historia a través del día a día de aquellos hombres corrientes de su localidad⁵.

Recorrer estos trabajos producidos por los jóvenes nos permite preguntarnos sobre algunas cuestiones: ¿Cómo miran un pasado de pleno empleo los jóvenes que hoy no saben si encontrarán su primer trabajo? ¿Qué cosas de su presente les hacen volver la mirada con nostalgia sobre esas historias que les cuentan sus padres y sus abuelos?

Las memorias desde abajo

La Repubblica, *el periódico italiano de orientación más intelectual e internacional de cuantos se publican en Italia, se apresuró a desechar las descripciones desde abajo y los paquetes artificiales de historia oral donde se supone que las cosas se mueven y hablan por sí mismas, sin siquiera detenerse a advertir que no se trata de cosas sino de personas lo que hace diferente a la historia oral,*

Alessandro Portelli.

Los trabajadores, tal como lo demuestran las estadísticas de la Comisión Nacional Sobre Desaparición de Personas⁶ fueron uno de los blancos principales del accionar del terrorismo de Estado. Desactivar las prácticas de impugnación permanente al sistema de explotación que los trabajadores desplegaron fue motivo de preocupación de las clases dominantes que impulsaron y acompañaron el golpe de Estado del 24 de marzo del '76.

Sin embargo, poco sabemos hoy sobre su historia en tér-

minos de trayectorias de vida, personales o colectivas, las subjetividades, la reconstrucción de la vida social, política y cultural en el ámbito del trabajo, historias que no encontramos, por ejemplo, en la del movimiento obrero, que acota sus estudios al segmento de los trabajadores organizados.

Las clases populares no han tenido protagonismo real en las reconstrucciones de las historias de nuestro pasado reciente; poco sabemos acerca de las adscripciones políticas, opciones vitales, relatos de las luchas y los padecimientos de estos hombres y mujeres, trabajadores y trabajadoras, que colectivamente conformaron la potencia amenazante y transformadora del movimiento social y sindical de los años anteriores al golpe militar.

Al menos en el plano estrictamente académico se ha puesto más el acento en los procesos políticos o en las estructuras sindicales que en la reconstrucción de las historias particulares de la fábrica, o del conjunto de los trabajadores que pudieron o no estar incluidos en aquel colectivo que integró las actividades políticas y/o sindicales.

Habría que preguntarse hasta qué punto los sectores populares se encuentran incluidos y representados en las narrativas y las memorias construidas en torno al repudio del terrorismo de Estado. En la escena pública y en aquellos importantes espacios generados por la lucha de los organismos de derechos humanos la memoria de los trabajadores no ha logrado constituirse como un espacio con una identidad propia, capaz de nuclear la potente y específica experiencia de sus vidas.

En alguno de los trabajos de "Jóvenes y Memoria" encontramos relatos que permiten interrogarnos en este sentido. En un proyecto del año 2005 los alumnos de una escuela de Morón investigaron sobre la vida de Rosario Laureano Are-

5. Las investigaciones nos ofrecen muchas veces la interesante perspectiva del estudio de la gente común en el sentido que E.P.Thompson lo hace en su clásico libro sobre la formación de la clase obrera inglesa Sólo se recuerda a los victoriosos (...) Las vías muertas, las causas perdidas y los propios perdedores se olvidan. Trato de rescatar al pobre tejedor de medias, al tundidor ludita, al "obsoleto" tejedor de telar manual, al artesano "utópico" e incluso al iluso seguidor de Joanna Southcott, de la enorme prepotencia de la posteridad. Es posible que sus oficios artesanales y sus tradiciones estuviesen muriendo. Es posible que su hostilidad hacia el nuevo industrialismo fuese retrógrada. Es posible que sus ideales comunitarios fuesen fantasías. Es posible que sus conspiraciones insurreccionales fuesen temerarias. Pero ellos vivieron en aquellos tiempos de agudos trastornos sociales, y nosotros no. Sus aspiraciones eran válidas en términos de su propia experiencia; y si fueron víctimas de la historia, al condenarse sus propias vidas siguen siéndolo.

6. El 30,2 % de los detenidos-desaparecidos denunciados en la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas son obreros, y el 17,9 %, empleados (del 21 % que representan los estudiantes, uno de cada tres trabajaba). Informe de la CONADEP , septiembre 1984

Para mayor detalle sobre los proyectos vinculados al eje ver la página de la Comisión Provincial por la Memoria <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/producciones.htm>



dez, detenido desaparecido, secretario general del sindicato de la curtiembre de Morón. El documental trabaja con entrevistas que los jóvenes realizaron a compañeros y familiares. Cuando están entrevistando a la esposa, Isabel les dice con pesar que su marido “ni siquiera” figura en las listas que se han confeccionado sobre los desaparecidos. Los chicos siguen filmando; alguno de ellos se anima y le explica, no sin asombro, que sí, que su marido está en las listas y le cuentan que su nombre está grabado junto a muchos otros en la placa que recuerda a los detenidos desaparecidos del distrito. Ella vuelve a preguntar; no sabe, le cuesta creer.

La escena termina allí. En la siguiente aparece Isabel de espaldas a la cámara, frente a la placa de bronce, acercando de a poco el rostro a la placa que refleja su imagen buscando en la larga lista el nombre de su marido.

¿Qué significado adquiere para Isabel esa plaza, esa placa, esos otros nombres junto a los de su marido que otros pusieron allí para ser recordados? Seguramente no el mismo que para los familiares, compañeros, amigos que, pertenecientes a algún espacio común, pensaron y decidieron llevar adelante el acto de homenaje.

Tanto para Isabel como para esos jóvenes de Morón, acaso lo más importante haya sido el rol que ellos ocuparon cuando

eligieron contar la vida y la lucha de Rosario Laureano. Hasta entonces el recuerdo tal vez se circunscribiera al espacio privado de la familia. Que los alumnos de una escuela del distrito se ocupen de investigar sobre la vida de su marido ha sido seguramente muy importante para ella. Quizás ahora se haya producido una resignificación de esa placa que los chicos de la escuela acercan a los ojos de Isabel que se acerca a la placa.

Nuestros años felices

La Cantábrica, La Emilia, Lucini, Siam, Campomar, Texalar Morón, Textil Oeste, Gatic, Flandria, YPF, Maffisa, son todos establecimientos fabriles que emplearon a miles y miles de trabajadores en su época de mayor esplendor. Sus historias fueron elegidas para ser investigadas por los equipos de Jóvenes y Memoria⁷.

Entre los años que van del primer gobierno peronista hasta comienzos de los ´70, la Argentina transitó un período de fuerte desarrollo industrial que hizo posible la expansión y diversificación productiva de estas empresas⁸.

Salvo un par de excepciones, todas las empresas mencionadas han cerrado sus puertas. Los alumnos reconstruyen lo que ocurrió con esas fábricas consultando diversas fuentes: los archivos históricos del distrito, los de las propias

8. Este proceso se caracterizó por la experiencia política del peronismo. En lo económico significó un fortalecimiento del mercado interno generado por el consumo de los trabajadores otorgado por un mercado de trabajo con pleno empleo.



empresas, los periódicos, pero sobre todo los relatos de los adultos que protagonizaron esa experiencia.

“Trabajaba yo y mi señora, compramos el terreno, nos hicimos la casa...”, cuenta frente a cámara uno de los trabajadores de La Emilia⁹. “Trabajé 35 años, 5 meses y 21 días. 35 años, 5 meses y 21 días”, repite, como si quedara alguna duda sobre la enorme cantidad de años y la precisión con la que él registró hasta el último día. En todos los casos encontramos testimonios similares.

Los relatos que los chicos reciben sobre ese pasado son muy claros. Aparece la imagen de una Argentina que existió alguna vez, durante un tiempo en nuestra historia, durante 30 años quizás, no mucho más. Para los hombres y mujeres que aportan su testimonio ese trabajo fue y es mucho más que una manera

Es muy claro el relato que los jóvenes investigadores nos presentan: un mundo pasado y feliz.

de ganar el sustento. La planta fabril organizó la vida de estos hombres y mujeres dándole coherencia a los acontecimientos de su vida. La ocupación que durante décadas esa empresa otorgó a generaciones de trabajadores de la región ha dotado

de un sentido peculiar a sus vidas. Además de un empleo estable, bien remunerado, con beneficios sociales, la empresa ha tenido un rol muy activo en otros aspectos de la vida de sus trabajadores y de la comunidad. La Cantábrica, por ejemplo, construyó un barrio de casas para sus empleados, que según cuentan fue la primera que tuvo cloacas en el distrito de Morón.

También es muy claro el relato que los jóvenes investigadores nos presentan: un mundo pasado y feliz. Como ejemplo podemos ver el remate que los alumnos le dan al video de la Emilia: una larga serie de fotos en blanco y negro que van discurriendo lentamente por la pantalla acompañadas por música. Son cuarenta fotos. Todas de trabajadores en La Emilia en los '60, pleno auge de la empresa que los muestran en los distintos sectores de la fábrica. Todos posan en su puesto de trabajo: con las máquinas, entre las máquinas, sobre las telas; todos, indefectiblemente, miran a cámara. Sonríen o saludan, se abrazan para la foto. Podemos ver felicidad en sus rostros, la que otorga, tal vez, sentirse parte de una comunidad. El ámbito de la fábrica despliega lazos de vida que están reflejados en las fotos; una certidumbre de futuro que el trabajo otorga. A través de estas imágenes podemos captar un sentido profundo como los propios testimonios: la pertenencia a

9. La Emilia es una pequeña localidad en el extremo norte de la provincia de Buenos Aires, muy cerca de la ciudad de San Nicolás. El mismo nombre tenía la empresa textil que cerró en 1982 y dejó en la localidad la sensación del paraíso perdido. Sobre su historia realizaron la investigación jóvenes de la Escuela Técnica N° 5 de la localidad: *Otras heridas del proceso*.

un proyecto que adjudicó sentido al resto de las acciones vitales de estos hombres y mujeres. Todas las fotos tienen escrito nombre y apellido en el margen inferior. En algunos casos el nombre va acompañado de un sustantivo que nos agrega datos sobre el vínculo que une a los que aparecen en la foto: *cinco amigas, compañeros, dos viejos amigos*. Datos que la gestualidad corrobora. No hay allí una relación casual, ni obligada, sino cargada de sentido, de afecto. En el espacio de la fábrica se tejió una sociabilidad que los chicos percibieron seguramente al igual que nosotros mirando esas fotos.

En nuestro país el rol del trabajo asalariado como eje constructor de la trama social ha sido innegable. La reconstrucción de esas memorias locales conduce a los jóvenes a dimensionar la importancia de la ruptura de esos lazos sociales.

Cuando esas empresas cerraron, el “trauma”, como alguno de esos trabajadores dice, fue tremendo. Los chicos eligen contar esas historias que han escuchado de boca de los adultos del pueblo¹⁰. Saben cuál fue el impacto del cierre, ya que en la mayoría de los casos no hubo opciones de empleo posible para quienes quedaban fuera; “del otro lado de la tranquera”, al decir de uno de los protagonistas de *La Cantábrica*¹¹.

A la hora de buscar la razón de la desaparición de estas fuentes de empleo para los jóvenes las causas son muy claras. En todas las investigaciones la clave explicativa se sitúa en el comienzo de la dictadura: 1976, dice una placa negra en uno de los videos. Hay un antes y un después, sin matices. Para ellos la ruptura violenta aparece allí: la dictadura es la causante directa de la desaparición del trabajo. En todas las producciones audiovisuales se explica en algún momento la implantación del proyecto de Martínez de Hoz y sus consecuencias nefastas para la industria nacional; ya sea a través de una voz en off, con placas fijas donde pueden leerse las medidas del plan de la dictadura acompañada por imágenes, o muchas veces por medio de la lectura de fragmentos de la carta a la junta militar de gobierno escrita por Rodolfo Walsh al cumplirse un año del golpe de Estado.

Los jóvenes necesitan imperiosamente aplicar al caso que eligieron aquello que han aprendido sobre la dictadura. Sin embargo, el esquema que indica que el plan económico de Martínez de Hoz generó la desindustrialización y por lo tanto el desempleo industrial no siempre puede ser aplicado mecá-

nicamente a todas las situaciones que los alumnos investigadores encuentran en sus localidades.

Habría que preguntarse aquí acerca de las herramientas que la escuela brinda para una lectura compleja sobre los procesos históricos en general y sobre la última dictadura en particular. Lo que explicábamos antes expresa una dificultad para abordar la complejidad de las transformaciones económicas que se iniciaron en 1976. Alumnos de una escuela de Brandsen tomaron el caso de Emeca, fábrica de autopartes automotrices de gran actividad y desarrollo durante la última dictadura. La política de apertura a las importaciones de la junta militar tuvo excepciones en algunos rubros que continuaron protegidos por aranceles a la importación como lo fue el caso de la industria automotriz.

Gatic era una fábrica de indumentaria deportiva instalada en 1977 en Coronel Suárez. La empresa fabricó las pelotas e indumentaria deportiva para el Campeonato Mundial de Fútbol del año 1978, que tuvo como sede la Argentina y fue utilizado propagandísticamente por el gobierno. Al igual que Emeca, Gatic se instaló y creció en un momento de fuerte desinversión industrial. El caso llamó la atención de alumnos de una escuela de

En nuestro país el rol del trabajo asalariado como eje constructor de la trama social ha sido innegable. La reconstrucción de esas memorias locales conduce a los jóvenes a dimensionar la importancia de la ruptura de esos lazos sociales.

la localidad y sobre él desarrollaron la investigación.

La imposibilidad de inscribir las historias de Emeca y Gatic en el proceso de desindustrialización condujo a las investigaciones por un camino que intentaba dar respuesta a lo *insólito del proceso* que habían vivido sus localidades. En el caso de Coronel Suárez los alumnos logran encontrar una explicación a aquella pregunta inicial. En el caso de Brandsen, Emeca, la investigación no avanzó.

En el terreno de la subjetividad y la memoria de los propios actores tampoco sus percepciones acerca de la dictadura coinciden con lo que los jóvenes esperan. Por ejemplo, cuando le preguntan a una ex trabajadora de La Emilia cuáles fueron los peores años para ella, seguramente esperando que la respuesta fuera “la dictadura del ´76”, responde: “Para mí

10. Los alumnos no conocieron las empresas en pleno funcionamiento. Ninguno de ellos había nacido cuando cerraron sus puertas.

11. Empresa metalúrgica del distrito de Morón.



el peor tiempo fue, y que me perdonen los que no piensen como yo porque no quiero entrar en política, pero fue el tiempo de Menem, cuando las fábricas cerraron todas, para mí eso fue tremendo”, dice Ana. A pesar de que ella se quedó sin trabajo cuando cerró la Emilia en 1982.

La preeminencia del impacto en los imaginarios sociales del aspecto represivo de la última dictadura por sobre aquellos vinculados a las consecuencias económicas impide la asociación de experiencias de otro tipo. Aun aquellas personas que han sido afectadas por la pérdida del trabajo, no se sienten víctimas del Proceso ni pueden inscribir su propia historia en la misma que se inscriben las víctimas del terrorismo de Estado.

Sin embargo, es necesario interpretar esta lectura de los procesos económicos a la luz de lo ocurrido luego, en los '90. Si bien el Proceso de Reorganización Nacional *sentó las bases para el cambio en la distribución del poder social al interior de la sociedad*, fue durante los '90 que la brecha social se profundizó a niveles inéditos en la Argentina, así como las cifras del desempleo y la pobreza. Las percepciones colectivas están asociadas al profundo impacto social que tuvieron esas políticas económicas y no tanto al proyecto económico de la dictadura que las posibilitó.

El conflicto

El mundo del trabajo antes de la dictadura parece homogéneo, sin conflictos ni tensiones en los relatos que construyen los jóvenes. Casi nunca ese *mundo feliz* aparece atravesado por disputas que rompan la armonía. La fábrica es la principal víctima de la dictadura, luego los trabajadores individualmente. De esa manera se desdibuja la idea del conflicto, de la confrontación capital/trabajo dentro del espacio laboral. Los patrones, los dueños de las empresas, rara vez aparecen cuestionados o involucrados en las decisiones que impactaron en la vida de los trabajadores. Incluso, en muchos casos los propietarios aparecen como víctimas del devenir de la economía y hasta como benefactores de las localidades que crecieron al calor de las empresas¹².

Una de las razones que nos permite suponer el porqué los jóvenes adoptan esta perspectiva ausente de disputas y conflictos es que en los testimonios adultos no aparecen. Cuando se transmite la experiencia vivida a las nuevas generaciones los adultos no incorporan con frecuencia relatos que den cuenta de esas disputas.

También es posible pensar que esa mirada armónica de la sociedad en el pasado, donde no parecía necesario un espacio de resolución de los conflictos sociales, es muy acorde al

12. Svampa, Maristella: “El golpe inauguró una forma atroz de desigualdad”, nota publicada en diario *Clarín*, marzo 2006

13. La investigación realizada sobre la historia de Flandria, empresa textil de Luján es el ejemplo más claro de esta perspectiva.



imaginario democrático que hemos construido sobre nuestro presente en estos 26 años de democracia, en el que el conflicto parece a veces ser interpretado como disruptivo y anómalo. Los adultos moldeamos nuestros recuerdos y nuestras narrativas a ese modelo de convivencia democrática. Hay que señalar también el impacto que en este sentido generó la política en los ´90, que intentó imponer un fin a las disputas sociales clausurando su expresión e identificando el conflicto como nocivo para la sociedad.

En la historia de Lucini -una metalúrgica de Pergamino- los chicos sientan frente a la cámara a uno de los delegados de la Unión Obrera Metalúrgica para preguntarle por su experiencia; en su testimonio, las conquistas de los trabajadores de Lucini no parecen ser el producto de una experiencia organizativa y cuando la pregunta es acerca del delegado desaparecido tampoco la respuesta integra esa desaparición a la lucha u organización en la fábrica.

Una de las fotos de La Emilia dice *un representante sindi-*

cal, es la única mención en todo el video a la presencia gremial en la fábrica. Durante los veintidós minutos que dura *Otras heridas del proceso*, el audiovisual sobre La Emilia, no hay ni una sola mención a la organización de los trabajadores ni a luchas sindicales.

En La Cantábrica aparece mencionado el conflicto y también la resistencia, pero nunca es el tema central. Apenas una mención de uno de los trabajadores nos recuerda que la empresa metalúrgica estuvo tomada dos veces durante la dictadura: “Simplemente fue una toma pacífica para exigir el pago de los salarios... No pudimos resistir la toma de fábrica...Aprovecharon para, con la fuerza militar, sacarnos de acá adentro...”. Tal vez para los jóvenes imaginar ese mundo feliz sin conflictos sea el mejor camino para que la antítesis con la dictadura sea clara. La figura de la fábrica como *víctima inocente*, como en el caso de los desaparecidos, parecería agravar entonces su condición. Nuevamente observamos en este video que son los testimonios de los adultos quie-

nes marcan esa impronta del relato.

Las conclusiones que los alumnos colocan al final del video de Pergamino sobre la metalúrgica Lucini parecen contundente en ese sentido: “La dictadura no hubiese sido posible sin la desaparición de esta fábrica y tantas otras. A la desaparición sistemática de personas era imprescindible sumarle la desaparición de nuestra industria.”

Contar lo que nos sucedió a nosotros

Las historias de los trabajadores que ya no tienen su trabajo, que construyeron su casa gracias a la fábrica o a quienes la empresa les dio la casa; las historias de esas comunidades que ansiaron profundamente la instalación de la planta fabril, de aquellos trabajadores que vieron con resignación cómo se cerraba sin saber qué hacer para impedirlo; todas son historias que los jóvenes investigadores perciben muy cercanas a sus propias vidas.

La placa del comienzo de La Emilia dice: *Contamos lo que vivimos junto a nuestros padres y abuelos. Contamos nada diferente a lo que ocurrió en cada rincón de nuestro país. Pero lo contamos con una particularidad muy importante: nos sucedió a nosotros, lo sufrimos comunitariamente y aún hoy nos duele.* Los protagonistas son los padres, los abuelos, los vecinos o los profesores de la escuela, que aceptan compartir con los alumnos su experiencia de vida del pasado donde el trabajo tenía un sentido articulador. Puede que ninguno de ellos sostenga lazos de parentesco con los alumnos, pero eso no es lo más importante, sino el que *podrían* ser sus padres y sus abuelos. Y eso sí es importante. Hay en ese vínculo un reconocimiento de un origen común; son habitantes de una misma comunidad, de un distrito, de una ciudad. Es en esa trama local donde los procesos de transmisión de la experiencia pasada a las nuevas generaciones adquieren una resonancia única.

El relato organizado por los alumnos en las producciones analizadas transmite una fuerte nostalgia por lo que significó en sus comunidades ese pasado de pleno empleo. Los jóvenes encuentran que esos adultos tuvieron un tiempo y un lugar en el que pudieron identificarse, no sólo como trabajadores, sino también como vecinos, amigos, ciudadanos. Aquello que pueden ver a través de la mirada de los mayores es un mundo que ya no existe y que en alguno de sus sentidos es mejor que lo que el presente les ofrece. Muchos de ellos se encuentran atravesados personalmente por historias sociales de desempleo, o empleos inestables, flexibilizados y/o mal pagos. Los datos estadísticos indican que en la Argentina el desem-

pleo ha afectado mayormente a los jóvenes como así también las formas de contrataciones flexibles y precarizadas.

Los jóvenes buscan y encuentran, a sabiendas o no, retazos importantes de su propia identidad en esos relatos que otros les hacen. La memoria como elemento constituyente de la identidad tanto social como individual es lo que les permite adquirir partes de esa *imagen* que para sí y para los demás resignificarán a lo largo de sus vidas. La investigación los lleva a organizar un relato para transmitirles a otros aquello que han averiguado. Durante este proceso se produce la interpretación de lo ocurrido y con ello una nueva inscripción identitaria de ellos mismos como sujetos de esa historia que transmiten. Al encontrar la posibilidad de inscribir sus propias vidas en la experiencia de la comunidad encuentran también nuevas expectativas de futuro.

Bibliografía

- Hall, Stuart y Paul Du Gay (compiladores). *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu, Buenos Aires, 2003.
- Sennet, Richard. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 2006.
- Pollack, Michell. *Memoria, olvido, silencio*, Al margen, La Plata, 2006.
- Portelli, Alessandro. *Lo que hace diferente a la historia oral. Recuerdos que llevan a teorías*.
- Torti, Cristina. “Protesta social y Nueva Izquierda en la Argentina del Gran Acuerdo Nacional”, en Pucciarelli, Alfredo (compilador), *La primacía de la política*, Eudeba, Buenos Aires, 1999.
- Hobsbawn, Eric. *Sobre la historia*, Crítica, Barcelona, 1998.
- Thompson, E.P. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Crítica, Barcelona, 2002.
- Producciones audiovisuales del Programa “Jóvenes y Memoria” analizadas:**
- Otras heridas del proceso* - EETN ^o 5, La Emilia, San Nicolás, 2007.
- La Cantábrica* - Instituto Adveniat, Morón, 2004.
- Lucini: La fábrica* - EEMN ^o 5, Pergamino, 2007.
- Las huellas de las zapatillas* - Bolívar, 2005.
- Si querés celeste...* - EEMN ^o 1, Magdalena, 2008.
- Made in Lanús. La impronta de la Siam* - Colegio Alemán, Lanús, 2004.
- Las huellas del silencio. Rosario Laureano Aredez* - EEMN ^o 22, Morón, 2005.

Lo público y lo íntimo, entre Historia e historias

Suele pensarse que la historia no es algo que protagonizamos sino algo que estudiamos a la distancia, y que si nos marca lo hace *de lejos*, en términos generales. Pero las investigaciones abordadas por el programa Jóvenes y Memoria ayudan a descubrir y comprender los distintos modos en que el terrorismo de Estado nos tocó y nos sigue tocando de cerca sin que seamos siempre del todo conscientes. Cómo la trama del autoritarismo se teje desde lo cotidiano.

Por **Silvia Tandeciarz**

Cuando tenía quince años, estaba viviendo en Washington, la capital de EE.UU. y como tantos otros chicos diaspóricos, yendo a la Escuela Argentina los sábados. La Escuela Argentina de Washington se formó con la intención de darles a los hijos de funcionarios de la Embajada Argentina y de las distintas ONG's en la zona la oportunidad de cumplir con los requisitos de historia, lengua, geografía y educación cívica para que, a su regreso, no tuvieran que rendir exámenes antes de seguir con sus estudios. La idea de la Escuela era complementar lo que se hacía en la escuela pública norteamericana.

Con motivo de festejar los cuarenta años de la Escuela, justamente este año del bicentenario argentino, se les pidió a algunos ex-alumnos una carta para publicar en un libro conmemorativo. Yo escribí la siguiente carta. Después de someterla a evaluación, la mesa directiva se negó a publicarla.

La Escuela cumple cuarenta años. A ella le debo gran parte de mi formación cultural, sentimental y profesional. En la

Escuela Argentina aprendí historia, geografía, lengua y educación cívica; aprendí a distinguir entre unitarios y federales, entre palabras agudas y graves; leí a Echeverría y a Storni, a Borges y a Cortázar, a Sarmiento y a Hernández; bailé tango, comí empanadas a la hora del almuerzo e hice algunas de las amistades más profundas y duraderas de mi vida. A la Escuela le debo también mi primer beso, un profundo conocimiento de Sui Generis, y el orgullo que siento de ser argentina. Hoy soy docente en el College of William and Mary en Virginia. Me especializo en estudios culturales latinoamericanos y doy cursos sobre, entre otros temas, el Peronismo y la producción cultural post-dictadura. No sería una exageración afirmar que también le debo mi carrera profesional a la Escuela.

Es en este contexto que hoy regreso a la Escuela: regreso a dar charlas y a compartir algo de mi historia con los chicos que hoy sufren el martirio de los sábados... sin darse cuenta, quizás, de cómo esas horas los están formando.

El año pasado, como parte de una colaboración con la Comisión Provincial por la Memoria, invité a cinco jóvenes argen-

tinios a William and Mary, mi universidad, para explorar con alumnos americanos el tema de memoria y justicia social. Durante su estadía visitamos la Escuela Argentina para promover el programa Jóvenes y Memoria, con el cual varios de ellos habían colaborado. El programa está organizado en torno al eje autoritarismo y democracia, y propone el abordaje de la historia reciente en la escuela, a partir de una premisa básica: que sean los alumnos los que se apropien significativamente de las experiencias pasadas. La idea de la visita era, por medio de la presentación, generar interés en el programa entre los alumnos de la Escuela; se nos había ocurrido a varios de nosotros, alumnos egresados, la no-tan-loca idea de que la historia del terrorismo de Estado también había pasado por esas aulas, y que podrían surgir proyectos de investigación muy interesantes en su reconstrucción. Fue en este viaje, este retorno a la Escuela, facilitado por Jóvenes y Memoria, que me reencontré con Carlos Marandino; no en persona, sino a través de recortes de prensa compilados por mi madre unas semanas antes de mi visita.

Les cuento esto porque una de las personas asociadas con la Escuela Argentina cuando yo estudiaba ahí, a principios de los '80, era Carlos Marandino, un compatriota radicado en Washington que vendía empanadas a la hora del almuerzo. Carlos era fanático del folklore, algo que a mí también me gustaba, y por un tiempo fue mi compañero de baile. Seguramente habrá fotos y grabaciones en mi archivo familiar que me muestren bailando con Carlos en festivales de la zona. A Carlos le perdí la pista después de recibirme, ya que me fui a estudiar a la universidad y no supe más de él. Hasta este momento.

Particularmente llamativa era la nota del diario *Página/12* del 20 de febrero de 2008, anunciando que *Marandino fue detenido al llegar a Ezeiza* por su participación en la masacre de Trelew. Los otros recortes rellenaban algunos de los detalles de esta historia: Marandino, cabo raso de infantería, con sólo 22 años, abriéndoles las puertas a los detenidos y revisando los cuerpos después de su fusilamiento; su declaración el 21 de febrero sobre los detenidos: "Sabían que iban a morir cuando les abrimos las puertas y cantaron el Himno".

En la Escuela Argentina yo no había estudiado la masacre de Trelew; no sabía que en 1972, después de un intento de fuga del penal de Rawson, 19 presos políticos habían sido fusilados a mansalva con ráfagas de ametralladoras en la base naval Almirante Zar, o que los únicos tres sobrevivientes de aquella masacre, cuyos testimonios rescatarían esta historia, habían desaparecido durante la última dictadura. En esa

época, las clases de historia se detenían a principios del siglo XX, nada de historia reciente o contemporánea. Era el currículo impuesto bajo dictadura, y de las luchas armadas del siglo XX y la represión no se hablaba. Quizás no tan casualmente, mi compañero de baile había protagonizado uno de los actos más brutales en la ante-sala de esa historia.

Me pregunto hoy cómo es que llegó Carlos Marandino a Washington apenas seis meses después de Trelew, más allá de su empleo como chofer del agregado naval que mantuvo por tres décadas hasta el 2004, y si su ascenso a cabo primero mientras estaba en los Estados Unidos se debió a la parte que cumplió en esta historia. Me pregunto qué red se tejió entre funcionarios, represores, políticos, y el gobierno de Estados Unidos, cómo se manifestó el terror argentino en el campo internacional, qué premios obtuvieron por sus manos ensangrentadas tantos otros que acompañaron a Marandino al exterior.

Solemos pensar que la historia no es algo que protagonizamos; es algo que estudiamos a la distancia, con gruesas pinceladas, y que si nos marca, nos marca de lejos, en términos generales. El programa Jóvenes y Memoria -incluso para los que hoy no somos tan jóvenes- trata de ayudarnos a descubrir los distintos modos en que el terrorismo de Estado nos tocó y nos sigue tocando de cerca, sin que seamos siempre del todo conscientes del fenómeno. Nos ayuda, incluso a los docentes, a entender cómo la trama del autoritarismo se teje desde lo cotidiano, en la intimidad de nuestras vidas, cómo se construye entre vecinos, compañeros de clase, familiares en la fábrica, la escuela, y festivales donde se baila folklore. Se trata de intentar entender al terrorismo de Estado en su alcance local y global para empezar a imaginar y construir otro tipo de ciudadanía y de participación cívica en democracia.

Así, con todo esto, regreso hoy a la Escuela, donde sigo aprendiendo, donde me re-encuentro con la Historia, que es mi historia. Regreso festejando todo lo que me brindó y me sigue brindando. Regreso para entender, para compartir, para enseñar y para soñar utopías, en un espacio cuyo pasado nunca será el límite de su horizonte.

Silvia Tandeciarz

es profesora de estudios hispanicos en el Collage William and Mary.

Reflexiones al interior de una política pública nacional

¿Cómo hablar de lo común después del terrorismo de Estado? ¿Cómo resolver la paradójica situación de que el mismo Estado que estableció normas para detectar y combatir la subversión en las escuelas, impulsa hoy una política de condena hacia la dictadura y sostiene el ejercicio de la necesidad de la memoria? El debate sobre la secuencia pedagógica. Tensiones entre memorias locales y memoria nacional. Diferentes vocabularios, diferentes cronologías, acontecimientos desconocidos fuera de las provincias en las que acaecieron se manifiestan en el intercambio con los docentes.

Por Programa Educación y Memoria
(Ministerio de Educación de la Nación)

El 24 de marzo de 1976 un golpe cívico militar tomó el poder en la Argentina e implementó el terrorismo de Estado como metodología represiva (en mucho menor escala, esto venía sucediendo ya durante el gobierno constitucional derrocado). El sistema represivo, si bien el más impactante aspecto de la dictadura, fue uno dentro de una serie de políticas complementarias destinadas a la reconfiguración política y social de la sociedad argentina: intervenciones en el plano cultural, educativo, laboral, tuvieron por objetivo cumplir con los postulados del programa anunciado a la sociedad por el llamado Proceso de Reorganización Nacional.

El Estado fue reconvertido en un giro copernicano: allí donde los ciudadanos debían buscar amparo y protección de sus derechos, encontraron un espacio hostil, que los consideraba potenciales amenazas para la integridad de la comunidad, y puso al servicio de la represión todos los instrumentos estatales. De este modo, un pacto básico para la organización de cualquier sociedad fue roto en forma profunda, agudizando, acaso, una acentuada tendencia nacional a la desconfianza hacia las ins-

tituciones. También perdieron credibilidad buena parte de los símbolos que también son constitutivos de una comunidad nacional: la represión ilegal fue conducida, precisamente, en nombre de la patria. Toda la iconografía de fuerte arraigo cultural y popular había sido invocada y exhibida mientras se masacraba a parte de la ciudadanía y se sometía al conjunto al terror.

Con posterioridad a la restauración de la institucionalidad democrática, se presentó para los sucesivos gobiernos constitucionales un desafío importante: la reconstrucción del pacto fundacional entre los ciudadanos y su Estado; la reconversión de una maquinaria represiva y asesina en otra democrática. Esta reconstrucción y reconfiguración del Estado coincidió con un proceso de fuerte descentralización y debilitamiento de sus estructuras.

Desde el punto de vista educativo, uno de los lugares centrales asignados tradicionalmente a la educación en nuestro país estaba y está seriamente en cuestión: aquel que ubicaba a la escuela en el lugar de transmisora de un pasado común y de las nociones de ciudadanía. ¿Cómo referirse a los mismos



símbolos nacionales manchados de sangre de compatriotas? ¿Cómo hablar de lo común después del terrorismo de Estado? Preguntas que, en realidad, son variaciones de otras que conforman el *bajo continuo* a la hora de pensar las relaciones entre el Estado argentino y la transmisión del pasado reciente: ¿Qué grado de profundidad habían alcanzado las políticas disciplinadoras de la dictadura? Y logrado responder esto: ¿Cómo reconfigurar la maquinaria burocrática tras siete años de terrorismo de Estado y desguace en la década del '90?

¿Cómo resolver la paradójica situación de que el Estado que supo declarar prescindibles a docentes, estableció normas para detectar la subversión en las escuelas y facilitó el secuestro de alumnos, docentes y no docentes en sus establecimientos, se haya transformado en el que hoy impulsa una política de condena hacia la dictadura y sostiene el ejercicio de la necesidad de la memoria activa y vigilante como una forma de consolidar el sistema democrático y la vigencia de los derechos humanos? ¿Cómo sumar, con identidad propia, la voz del Estado a los esfuerzos de sucesivos actores sociales para denunciar la magnitud de los crímenes y sostener la necesidad de la justicia y la verdad como piso imprescindible para una reconstrucción social y nacional? Los treinta años del golpe de Estado ofrecieron un escenario para pensar estas cuestiones. El Ministerio de Educación nacional desarrolló un programa destinado fundamentalmente a estudiantes y docentes de institutos de formación docente de todo el país con la finalidad de abrir a la discusión aspectos nodales de la historia reciente argentina. Esta acción pedagógica y política tomaba como punto de partida las luchas de los organismos de derechos humanos y otras experiencias similares que ya se habían realizado desde diferentes instancias de la sociedad civil.

Las memorias locales en las narraciones estudiantiles

El programa tuvo la posibilidad de discutir a escala nacional una serie de tópicos relativos a la dictadura -incluida

la guerra de Malvinas y los años previos de fuerte participación política y movilización popular-, en un camino de retroalimentación entre miradas centralistas acerca de lo que había sucedido en la Argentina, y las experiencias locales al respecto. Este cruce generó una cantidad de tensiones y *fallidos* que pusieron de relieve que, además de las diferencias generacionales, la relación con el pasado reciente estaba marcada por otras diferencias, tanto o más importantes: las diferencias de clase y las geográficas.

Una intervención de un estudiante de Cuyo puso de relieve estas otras diferencias, cuando durante un encuentro dijo con naturalidad, como si formara parte de su paisaje cotidiano, una palabra *incorrecta*. El joven parecía ajeno a toda simpatía ideológica con los perpetradores de la dictadura. Sin embargo, en el cine debate desarrollado a propósito de la proyección del documental *Papá Iván* de María Inés Roqué, utilizó el término “subversivo” para referirse a un militante político. Ante la recriminación de varios de compañeros de otras provincias, respondió con contundencia: “donde yo vivo es la única palabra que hay”. Escenas como ésta se repitieron a lo largo y ancho del país al abrir la discusión a otros sectores, sobre todo jóvenes que habitan geografías donde aparentemente el terrorismo de Estado *no pasó* y que tienen otro vínculo con las formas de la vida política y comunitaria. A su vez, y para complejizar más la tarea, había que contemplar que estos jóvenes serían en breve docentes de todos los niveles educativos.

El intento de darle dimensión nacional a la construcción de la memoria enfrentaba a los responsables del programa con todo tipo de situaciones inéditas, pero reafirmaba uno de sus propósitos, que en cada punto del país surgieran nuevas palabras y nuevas narraciones para hablar sobre la experiencia del terrorismo de Estado, sobre la militancia política, sobre la guerra de Malvinas y sobre los derechos humanos. Así fueron apareciendo nombres poco transitados por la bibliografía dominante, que

1. Inicialmente llamado Proyecto “A 30 años” (2006), luego se denominó Proyecto “Entre el pasado y el futuro” (2007-2008). Actualmente es el Programa “Educación y Memoria”. Las sucesivas denominaciones revelan, creemos, el esfuerzo por establecer puentes entre un pasado difícil y las realidades presentes, una de las marcas constitutivas de nuestro Programa.

2. El Proyecto A 30 años se formó a mediados del año 2005, durante la gestión del Ministro de Educación Daniel Filmus, el Secretario de Educación Alberto Sileoni (actual Ministro) y la Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Alejandra Birgin. El equipo inicial estuvo integrado por Javier Trimboli, Federico Lorenz, María Celeste Adamoli, Roberto Pittaluga, Ana Longoni, Pablo Luzuriaga, Estanislao Antelo, Jordana Blejmar, Mabel Fernández, Andrea Graziano, Lucía Litichever, José Luis Meirás y Eduardo Toniolli. En una segunda etapa se sumaron Gabriel D'Iorio, Nicolás Arata, Violeta Rosemberg, Matías Farías y Cecilia Flachsland. Actualmente el equipo está integrado por Federico Lorenz, María Celeste Adamoli, Cecilia Flachsland, Pablo Luzuriaga, Violeta Rosemberg, Matías Farías y Edgardo Vannucchi.



nominaban experiencias que apenas sobrepasaban el marco local y resaltaban la fragmentación de la memoria nacional. Nuevos nombres que fueron activados por la labor de estudiantes de institutos de formación docente de la Argentina: el operativo Quena en La Quiaca; la dictadura en Bovril, un pueblo entrerriano de 8000 habitantes que por primera vez hablaba de *su* desaparecido; el campo de concentración La Polaca en Paso de los Libres; la educación popular en Neuquén; los Ava Ñaró, ex combatientes de Monte Caseros; la organización Severo Chumbita, que en los '70 reunió a los productores de olivares en La Rioja, etc. etc. Estos otros relatos ayudan a pensar en la potencia estatal para construir esa memoria nacional pero también ponen al descubierto sus limitaciones y los años de abandono.

La escucha de estas tantas experiencias permitió delinear una serie de hipótesis en torno a las características de estas memorias locales:

1. Las memorias locales están marcadas por los *restos* del discurso nacional, un discurso que fue hegemónico hasta el terrorismo de Estado y que fue transmitido, principalmente, por la escuela. Estos *restos* mantienen una distancia considerable con algunas de las formas discursivas que tuvieron cen-

tralidad en las grandes ciudades a partir de los '80, entre ellas: el *anti-esencialismo* que impregnó buena parte del mundo académico y que luego repercutió, en mayor o menor medida, en las currículas escolares y en los manuales de texto; y los discursos emblemáticos sobre el terrorismo de Estado y los derechos humanos que podemos referenciar con el *Nunca Más*, el juicio a las juntas, los discursos del ex presidente Raúl Alfonsín y, más cercanos en el tiempo, los de Néstor Kirchner.

Esos *restos* se manifiestan a través de viejas creencias -por ejemplo, acerca de la cuestión Malvinas y la nación en general- y a través de las formas traumáticas en que suele emerger lo silenciado, es decir: convirtiéndose en algo molesto, insidioso, que hay que seguir negando. Una de las ideas recurrentes que aparecían en estos *restos* era la insistencia en afirmar que determinadas comunidades del territorio nacional habían constituido *islas* preservadas de la intervención dictatorial.

2. Las memorias locales no renuncian a pensar las identidades colectivas y realizan un denodado esfuerzo por encontrar en el pasado un sentido que les permita entender el presente. En esta reconstrucción del sentido de la experiencia histórica aparecen diferentes cortes ideológicos -incluso, el autoritario, no está

ausente en algunos casos- y ciertos tópicos recurrentes:

- *El territorio*, existe un fuerte vínculo con el propio territorio y el modo en que se analiza su lugar al interior de un relato nacional;

- *La pertenencia de clase*, aun cuando esta categoría esté bajo los efectos de la fragmentación social, continúa siendo una instancia importante a la hora de pensar las identidades colectivas;

- *Los vínculos de socialización primaria*. En varios trabajos se percibía que lo que estaba en juego era ni más ni menos que la reconstrucción de una historia familiar.

Trabajar con futuros docentes: problemas políticos y pedagógicos

El programa, además de producir una serie de publicaciones, asumió, como ya se ha dicho, el desafío de convocar a estudiantes y profesores de institutos de formación docente de todos los niveles a participar de los encuentros realizados por el equipo y a producir investigaciones sobre el impacto local de los temas propuestos. Esta elección se sostuvo en la necesidad de que los docentes interroguen la época que les toca transitar para enriquecer su tarea porque si logran interpretar las claves del mundo contemporáneo -y el pasado reciente con la fuerza de olvido que pende sobre él es una de ellas- encontrarán mayor sentido para su función. A su vez, el hecho de trabajar con estudiantes y profesores en un ámbito común permitía poner en acto la cuestión del vínculo intergeneracional, tan decisivo para estas cuestiones. Dicha decisión, por último, se inscribía en una larga tradición que, desde la primera mitad del siglo XX, convirtió a los institutos en *usinas pedagógicas* de las ciudades y los pueblos de provincia.

El programa se proponía que la escuela y la formación de los docentes hicieran suyos algunos temas de alto impacto político y de los que difícilmente podía sacarse una *conclusión*, sino que más bien obligaban a escuchar diferentes puntos de vista, apasionados y en conflicto. No era la primera vez que estos temas se trabajaban en las escuelas o en los institutos, la diferencia estaba en que en esta oportunidad se buscaba imprimirle a la tarea la entidad de política pública.

Por otro lado, la elección de trabajar con los institutos ponía en el centro del programa las cuestiones epistemológicas y políticas vinculadas al tema de la transmisión: qué enseñar y cómo enseñar las cuestiones relativas al pasado reciente cuando la elaboración misma de ese pasado sigue siendo materia de intensos litigios, más o menos explícitos, en todo el cuerpo

social. ¿Cómo abordar ese pasado, cómo convocar al conocimiento riguroso de hechos cuyos documentos y testimonios están todavía siendo elaborados? ¿Cómo seleccionar los materiales, sobre todo en lo que refiere al modo de disponerlos y presentarlos para su trabajo con profesores y alumnos? ¿Cómo hacerlo cuando no existe una autoridad historiográfica y cultural que indica por dónde y cómo resolver estos temas? ¿Cómo construir una política pública desde estas tensiones?

Una serie de situaciones vividas durante el proceso fueron contribuyendo, no a resolver esos dilemas, pero sí a poder ordenarlos. En un encuentro en Jujuy, después de ver la película *Tosco, grito de piedra*, un integrante del equipo dijo que se podía discutir el tema de la militancia política porque existía en la Argentina un acuerdo acerca de que lo había sucedido durante la dictadura se podía conceptualizar como terrorismo de Estado y que incluso los contenidos mínimos dispuestos por el Ministerio de Educación así lo definían. La respuesta llegó desde una ofuscada profesora de Santiago del Estero que replicó: “a ese acuerdo habrán llegado en Buenos Aires, lo que tenemos en Santiago es continuidad con aquellos años”. En una frase había resumido un problema central vinculado al estudio del pasado reciente: cómo fecharlo, cómo evitar pensar el terrorismo de Estado como algo que empezó y terminó y comprenderlo como una condición, una situación, una interpelación específica de los sujetos que tiene antecedentes previos a 1976 y también continuidades.

La temporalidad diferenciada entre las grandes ciudades y otras regiones del país era una dimensión que saltaba una y otra vez, en su dimensión política y pedagógica. En San Luis la proyección del documental *Papá Iván* despertó una inquietud que fue enunciada por un profesor como “el problema de la secuencia didáctica”. “Es muy bueno el documental -dijo- pero antes de ver esta película con los chicos, hay que pasar *La Noche de los lápices, La historia oficial, La República Perdida*”.

Algo similar, aunque en otro sentido, sucedía con relatos de algunas regiones que señalaban que las marcas del derrumbe no estaban asociadas con el período de la dictadura sino con las transformaciones económicas de la década del '90. Así lo explicó una joven estudiante, que vivía en Tartagal, que se nombraba así misma como “integrante de la familia ypefeana” y que inició su intervención diciendo “vengo a hablar en nombre de los otros desaparecidos”. En aquel punto del norte de la Argentina, la caída económica y el desmembramiento de la vida social estaban vinculados a la privatización de Y.P.F. y los despidos masivos.



¿Era necesario, allí donde parecía no haber marcas de las discusiones de los años 70, primero instalarlas y después ponerlas en cuestión? ¿Cómo podía abordarse la historia reciente sin dialogar con lo ya dicho? ¿Qué hacer con aquellas localidades donde la destrucción de los lazos sociales se había tematizado desde los años 60? El programa, de a poco, fue descubriendo el potencial de estas diferencias: propuso abandonar la idea de que había lugares *atrasados* en la discusión y propuso pensar en planos de relatos, para problematizarlos y trabajar a partir de ellos con el objetivo de construir un piso conceptual común.

Otro dilema similar surgía cada vez que la palabra de los estudiantes se tornaba *políticamente incorrecta*. En una oportunidad uno de los trabajos, que reconstruía el trayecto de una organización social de pequeños productores de la región de Cuyo, fue distinguida por sus autoras como “apolítica”. Esta caracterización despertó un intercambio de opiniones al interior del equipo del ministerio. Algunos entendían que la distinción entre luchadores sociales políticos y apolíticos y la no comprensión del sentido político que hay en todos los conflictos sociales era una falacia interpretativa que había sido

instalada por la dictadura y que servía de sustento a la teoría de los dos demonios. Otros, si bien compartían parte de esa argumentación, consideraban que la riqueza de la investigación era justamente poner en primer plano esa marca del presente: la palabra política ya no podía pronunciarse con la convicción que supo tener en otras épocas, ya no era dadora de sentido para comprender el pasado.

En cada una de las etapas del trabajo y frente a cada nuevo desafío surgían nuevas preguntas, álgidas y, a la vez, muy enriquecedoras. El desarrollo del programa permitió saldar algunos de esos interrogantes y abrir otros nuevos. El intercambio con los docentes y los estudiantes, la lectura y la discusión sobre sus escritos contribuyeron a cobrar conciencia de la dimensión del deterioro del tejido colectivo pero también del trabajo que se puede hacer para recomponerlo.

La labor del equipo, en buena medida, fue establecer una cita intergeneracional federal para instituir puentes entre estos mundos desiguales o, al menos, disponerse a la escucha con la ilusión de encontrar allí ciertas voces que puedan hilvanar una trama común, más allá de la sospecha y más acá de las certidumbres sin cuestionamientos.



El programa hoy

En la actualidad, el programa “Educación y Memoria” trabaja en torno a cuatro ejes vinculados a la historia reciente: memorias de la dictadura; Malvinas: sentidos en pugna; enseñanza del Holocausto y la lucha por la vigencia de los derechos humanos en vísperas del bicentenario.

El programa tiene como objetivo consolidar una política educativa que promueva la enseñanza de la historia reciente mediante la elaboración y puesta a disposición de materiales y acciones de capacitación docente a nivel nacional. Inscribe sus acciones en el marco general de la Ley Nacional de Educación 26.206, que en su artículo 3° señala: *La educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.* En particular, y en consonancia con el artículo 92 de la misma ley, se propone ofrecer recursos para la efectiva inclusión de los contenidos curriculares mínimos comunes a todas las jurisdic-

ciones que establece el artículo, tales como: la construcción de una identidad nacional desde la perspectiva regional latinoamericana (particularmente la región MERCOSUR); la causa de la recuperación de Malvinas y el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia reciente con el objetivo de *generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.*

Este año, el programa se abocó, principalmente, a la edición de materiales: *Pensar Malvinas. Una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*; *Soldados*, un libro de poemas de Gustavo Caso Rosendo, ex conscripto del Regimiento 7 de Infantería que combatió en Malvinas; *Holocausto: memorias en fragmentos*; y una serie de cuadernillos para los docentes.

El año próximo tendrá al bicentenario como una de sus líneas de trabajo destacada y llevará adelante, tal como lo hace con los otros ejes, acciones de capacitación, producción de materiales y articulación con los contenidos curriculares.

Pensar desde la imagen

En su libro *Ante el dolor de los demás*, Susan Sontag observa que frente a las situaciones trágicas las personas ya no dicen “fue como una pesadilla” sino “fue como una película”. El programa, casi desde sus inicios, resolvió que las imágenes -fotografías y documentales- ocuparían un lugar destacado. Por un lado porque, a diferencia del concepto que deja afuera a quien no lo comparte o no lo entiende, la imagen, al menos en una primera mirada, convoca a todos. Ante una foto pareciera que siempre se puede esbozar alguna idea. Por otro lado, la presencia de los jóvenes impulsaba a experimentar con el lenguaje audiovisual, el dominante en sus mundos culturales. Pero, lejos de creer en el naturalismo de la imagen, la búsqueda fue iniciar un camino en el que las miradas pudieran dotarse de palabras, ya que como suele decir el crítico inglés John Berger *sólo las narraciones pueden hacernos comprender*.

Una de las imágenes elegidas para trabajar el eje terrorismo de Estado fue especialmente potente para habilitar narraciones. Se trata de una foto realizada en septiembre de 1976 que pertenece al archivo del diario *Clarín*. La esquina que muestra a plena luz del día es la intersección de la avenida Rivadavia y la calle Miró, a pocas cuadras del centro geográfico de la ciudad de Buenos Aires, en el barrio de Flores, a metros del límite con Caballito.

La proyección de esta imagen despertaba interpretaciones diversas. Muchos decían haber pensado que esa ciudad militarizada era quizás Tucumán en pleno Operativo Independencia o Santiago de Chile en los días cercanos al 11 de septiembre de 1973. Porque el centro de la foto, ese hombre con su bolsa de compras, indiferente, esperando para cruzar la calle, pareciera confirmar el cotidiano contacto con los soldados, la vida acostumbrada a convivir junto a las armas largas, los cascos y el verde de los uniformes.

Otros veían allí la complicidad de

la sociedad civil y otros leían el miedo de esa sociedad. En un encuentro alguien *alertó* sobre la presencia de una persona en uno de los márgenes de la imagen que hasta el momento nadie había destacado. Y en otra oportunidad, un estudiante pidió agrandar la imagen para ver más de cerca un cartel que figura en la puerta del negocio sobre el que se apoyan los soldados. Para sorpresa de todos, incluidos los integrantes del equipo que nunca se habían detenido en ese detalle, el cartel dice: carnicería *La Perla*, el mismo nombre de uno de los campos de concentración de la provincia de Córdoba.

Por último, solía destacarse que esta fotografía podía ser pensada como una resistencia ante el terror: en el ángulo inferior izquierdo de la imagen es posible registrar un *error* en términos compositivos, la aparición en un primer plano del umbral de la ventana o el borde de una terraza: tal falla indica que esta fotografía no fue tomada con absoluta libertad, se trata de una toma vertiginosa, capturada desde un escondite, con miedo a ser descubierto. La foto es también un modo de cuestionar el “nosotros no sabíamos”, la necesidad de registrar esta escena era una forma de resistir la parálisis que el terrorismo de Estado imponía sobre la sociedad.



Un diálogo con profesores

En uno de los encuentros con profesores de diferentes provincias, una parte del equipo mantuvo un diálogo con un grupo de docentes sobre el impacto del proyecto en su comunidad. Lo que sigue es un fragmento de esa conversación

-¿Cómo impactó en las comunidades el desarrollo del proyecto, tanto en la ciudad como en la comunidad educativa?

-Docente de Catamarca: Tengo la impresión de que lo más importante es que este tipo de cosas sean incluidas en el programa curricular. Especialmente en los institutos técnicos tienen un discurso muy cerrado. No es que haya muchos obstáculos, sino que simplemente no tienen ganas de trabajar sobre estos temas (...) Y los que lo hacen, los que yo conozco, hacen un ejercicio de memoria boba. Producen grandes vacíos. En muchos casos los planes curriculares los hizo gente de la universidad, que estaban haciendo maestrías, y proponían darle a un chico que recién entra al instituto *La microfísica del poder*, a un chico que no sabe lo que es el feudalismo. Entonces habría que ver cómo se hace para que esto entre en lo curricular y no quede en cosas aisladas, como simples talleres o por algún profesor que menciona el tema. En la provincia no hay nada sistemático. Creo que la escuela es el lugar donde la memoria tiene que ser trabajada de modo sistemático.

-Docente de Villa Mercedes: A mí lo que me pareció muy interesante del proyecto fue que nos pudimos apropiarnos desde nuestra propia práctica. Si bien teníamos un marco institucional, éramos tres profes a los que nos interesaba el tema los que lo llevamos adelante. Y tenemos mucha gente que colaboró con nosotros encantada, pero que le gustaba porque después podía irse. Y me parece que eso permite que fluya un poco la creatividad. A nosotros nos resultó positivo poder trabajar con esto no de un modo institucionalizado, sino más desde un proyecto de investigación

-Docente de Mendoza: El proyecto me sirvió para repensarme a mí, en cuanto a los contenidos que se venían dando en el profesorado. Por otro lado, pienso que una forma de evi-

tar que esto se pierda en el instituto es abrirlo a las escuelas. Nosotros lo estuvimos haciendo y es muy interesante la respuesta de los más chiquitos ante lo que nuestros alumnos les dan. Voy a contar algo que es la parte dolorosa de trabajar con esto y es que el año pasado a una alumna mía que había hecho una entrevista, le pegaron en la calle, a una cuadra del instituto, justo después de la entrevista. El tipo salió y le pegó, después se metió en un auto y se fue con otros tipos. Ésa es una, y la otra es que desde que estoy haciendo carteleras con las novedades de los 30 años, me las rompen. Creo que eso pasa en todos lados. A mí me cuesta decirlo porque cuando pasó no sabía cómo contener a mis alumnos... Yo no sé hasta dónde podemos bancarnos ciertas situaciones...

-Docente de San Rafael: A nosotros nos pasó algo similar, una vez que lanzamos la propuesta de trabajar el tema de terrorismo de Estado con la modalidad de collage. Se trataba de alumnos de matemática y biología. Uno de los grupos hizo uno que se titulaba *Ni inocentes, ni 30.000*, y tenía en primer plano la cara de Hebe de Bonafini y atrás estaba la Argentina destruida y toda pintada de rojo. Yo no sabía qué hacer con eso, cómo mediarlo, no podía decirles nada. Ellos decían que eso es lo que ellos veían y lo que a ellos les habían enseñado. Y están formados así y son parte de la comunidad. Después que vino Estela Carlotto y que vino Javier Trímboli (coordinador del programa en ese entonces), ellos organizaron una charla invitando a la gente de Seinfeldín y de Rico. Nosotros fuimos, y yo no sabía qué hacer, reivindicaban lo tético, nos acusaban a nosotros, los del instituto, de corromper a la juventud. Y estas cosas saltan, y está bueno que salten. Antes no saltaban porque ellos tenían la hegemonía. Lo que hay que hacer es disputarles la hegemonía del sentido en la misma cancha.

-Docente de San Luis: A nosotros una cosa que nos pasó como deriva de la transmisión fue que la mamá de una alumna nuestra estuvo presa con Pilar Calveiro en la E.S.M.A. Esta alumna escribió una monografía que no llegó a presentar para la convocatoria, ella recupera ahí que esta experiencia le permitió conversar con su madre, que era algo



que ella no había podido hacer. Esta experiencia le permitió entrevistarla y poder conversar. Hay un solo tema, dice ella, que mi mamá no lo habla, que es el tema de la tortura. Y yo no sabía cómo manejar esto y Roberto Pit-taluga (integrante del equipo) me dijo que no necesariamente uno tiene que hablar de eso, cosa que me pareció bien, porque yo no estaba dispuesta a que ella le preguntara a la madre cómo la torturaban. Además, a ella le interesaba hablar mucho sobre la política, y cuál era la ideología, qué pensaba la madre de sus hijos en ese momento. Creo que por eso la película *Papá Iván* le fue tan impactante, porque tiene una visión desde lo ideológico. Y esta misma chica hace pinturas, cosas en artes visuales que están muy buenas. Y uno ve la monografía y después las pinturas, y no te imaginás que pueden ser de la misma persona. Son derivas de la transmisión. Ella pudo hacer una monografía con más método y cuando tuvo que hacer algo desde las artes visuales, sin que nadie se lo pidiera, trabajó sobre el mismo tema.

Jóvenes y muralistas



Las ilustraciones del presente bloque son fotografías que dan cuenta de la producción de murales en el marco del programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria.

Están incluidas en este relevamiento fotográfico escuelas de City Bell, González Chavez, José C.Paz, e Ituzaingó.

Pedagogía de la memoria y educación en derecho humanos

Cómo llevar adelante los trabajos de la memoria cuando se está ante una historia tan dolorosa, tan vergonzante, nociva incluso, como los crímenes del Tercer Reich, perpetrados con participación de extensos sectores de la sociedad. La interpelación de las nuevas generaciones: otros relatos, distintas formas de marcar las ciudades y de concebir museos y sitios de memoria.

Por **Andrés Nader**

Cuando una sociedad niega el crimen que todos conocen, cuando el horror se sabe pero no se admite, el mensaje edulcorado de inocencia y de buena ventura para el porvenir es (en la transmisión entre generaciones) un efecto de impostura y de mentira. No hay un agujero de la memoria. No se puede dar vuelta a la página y encontrarla en blanco para inscribir un porvenir radiante. Lo que hay es la transmisión activa de la negación, de la trivialización del crimen horroroso, el que muchos conocen y del que nadie habla.

La transmisión de la impostura y la mentira tiene efectos destructivos en la mente y en el lazo social, es decir, en la trama psíquica y transpersonal de la organización subjetiva y la construcción identitaria.

Resistencias contra el olvido,
Marcelo Viñar

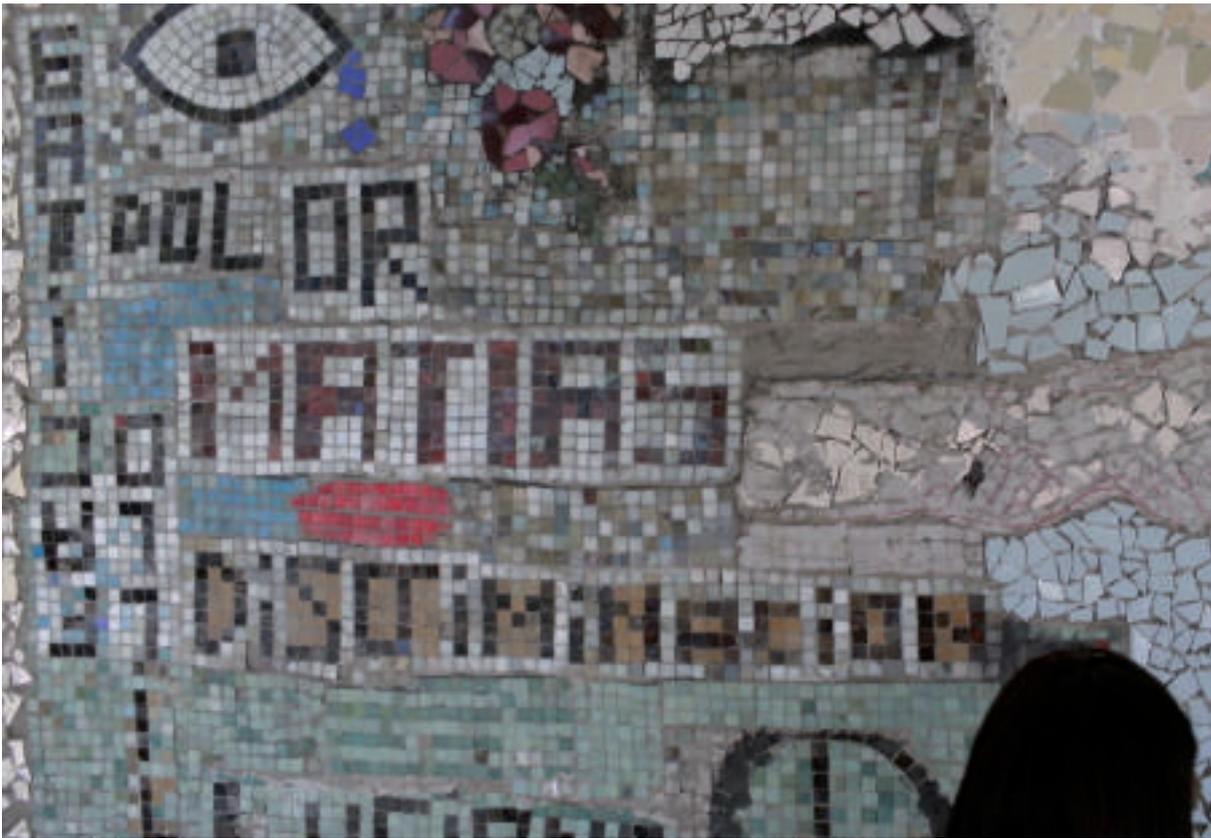


Aunque los cambios de enfoque en los trabajos de la memoria se puedan contar rápidamente, abarcan años de luchas para que se reconozca a las víctimas, para que la sociedad admita su propio papel en la historia y para que el Estado admita responsabilidad, cree monumentos conmemorando la historia, financie museos que expliquen lo que ocurrió, para que cada ministerio, las fuerzas armadas y la policía investiguen y publiquen sus propias historias de culpa y de responsabilidad. Ningunos de estos procesos políticos y sociales hubieran sido posibles en Alemania sin el desarrollo de un consenso social en condenar los crímenes del nazismo, en admitir responsabilidad. Éste se produjo desde y en muchas esferas distintas: la literatura, el teatro, los museos, la pedagogía, la política, etc.

Generalizando, se puede decir que en las primeras décadas de postguerra la sociedad alemana no quiso confrontarse con sus propios crímenes. Se dedicó a reconstruir el país: se invirtió la energía en la economía, y en general había poca discusión sobre la culpabilidad o responsabilidad propia. Si alguien sacaba el tema, surgían argumentos que iban desde la aser-

ción “no supimos nada” hasta la acusación “nosotros somos las víctimas”, víctimas de la guerra, de los aliados, de la Guerra Fría, o víctimas de Hitler y los suyos, o hasta de “los judíos que no nos dejan tranquilos con esas historias”. Un reconocimiento de la responsabilidad social no se dio en las primeras décadas. Sí se instalaron algunos monumentos en los ex campos de concentración, pero esto se hizo más que nada por insistencia de los sobrevivientes, víctimas de toda Europa que se hicieron escuchar en un contexto internacional. Esos primeros monumentos simplemente decían *aquí se cometieron crímenes terribles durante la dictadura*. En la mayoría de los casos este paso es más fácil para una sociedad que preguntar “¿quién los cometió?”. Casi todos los monumentos de las primeras décadas usan un lenguaje eufemístico y a veces hasta confuso para contar la historia de la persecución y del asesinato de los judíos en Alemania y Europa. En los primeros quince años después de la guerra, las escuelas no enseñaban ni sobre la época nazi ni sobre el Holocausto.

En los ´60 surge en Alemania Occidental una confrontación con la historia por parte de la sociedad. Los hijos pregunta-



ron a sus padres: “¿Qué hicieron ustedes durante la época nazi?” Los hijos -estudiantes universitarios a fines de los años sesenta, ellos mismo parte del movimiento estudiantil de protesta- preguntaron y acusaron. Esto llevó también a una confrontación más generalizada con la generación de los padres, no sólo en las familias, sino, poco a poco, en muchos sectores de la sociedad. Y entonces no se dejó valer la aserción “Nosotros no supimos nada”. Se respondió: “Era imposible no saber”. Esta confrontación llevó a cambios sociales a varios niveles, incluyendo cambios en los currículos escolares, que en esa época comenzaron a presentar la historia del nacionalsocialismo y del Holocausto. En ese entonces se formó la base de la pedagogía de la memoria en Alemania: se comenzó a enseñar sobre el nacionalsocialismo como ejemplo de una dictadura, como ejemplo de lo que ocurre cuando la democracia no se mantiene vigilante, como ejemplo de las aberraciones a las que puede llegar un sistema autoritario. También se comenzó a enseñar sobre Auschwitz como símbolo del Holocausto, como ejemplo de crimen contra la humanidad. Era una pedagogía moralista y de culpabilización. Su mensaje se resumía en decir “Miren estas atrocidades que hemos cometido”. Las conclusiones que se debían sacar eran:

el nacionalismo y el racismo son malos y los alemanes fuimos criminales. Se trataba de una especie de terapia de *shock*. En muchos casos llegó a producir reacciones contrarias, a que hubiese alumnos que dijeran, antes de haber aprendido realmente algo, “no me cuenten más, ya estoy harto”.

De todas formas, fue importante que la sociedad alemana en general llegara a admitir los propios crímenes. Aun en ese contexto, seguía oculta la pregunta de quién los cometió más allá de Hitler, Himmler, Göring, etc. Se condenaba y hasta se convertía en tabú al nacionalsocialismo, se culpaba a Hitler y a veces a los alemanes en general, pero no había una confrontación más detallada con los perpetradores, y con el hecho de que muchos de ellos continuaran sus carreras profesionales después de la guerra. La casa de la Conferencia de Wannsee, el lugar en el que el 20 de enero de 1942 se coordinó lo que los nazis llamaran la “Solución Final de la Cuestión Judía”, es decir el genocidio, se convirtió en museo recién en 1992, cincuenta años más tarde del acontecimiento que allí se conmemora. Ya en los ´60 hubo presiones privadas para que se hiciera un memorial, pero la historia de un lugar que contara la historia de los perpetradores y llegara a sugerir preguntas sobre su situación actual era algo que la política de



entonces no podía aceptar. Cincuenta años más tarde, cuando la mayoría de los perpetradores ya estaba jubilada o muerta, se contó públicamente su historia.

Como ejemplo de la complejidad del tema, cabe mencionar que en 1980 -o sea 35 años después de la finalización de la guerra- una serie de ficción televisiva que contaba la historia de una familia judía en la época nazi desató discusiones públicas virulentas que iban más allá de las causadas por los juicios en la Alemania de los ´50 y ´60, más allá incluso del efecto que tuvo el juicio de Adolf Eichmann en Jerusalén en 1961. Y en 1993 sucedió algo análogo con la película *La lista de Schindler*. Si esas producciones ocasionaron tal nivel de debates fue porque previamente se había introducido la temática en las escuelas, los gremios, las iglesias, porque se discutía en las familias, en los grupos de amigos. Un aspecto importante es la aparición en el espacio público de retratos y pequeñas biografías de las víctimas individuales. Con esas víctimas la gente puede identificarse más fácilmente y desarrollar empatía, mientras que la mera mención de 6.000.000 de judíos asesinados puede resultar algo abstracto. Además, esos retazos de vidas interpelan de otro modo que las imágenes acusadoras de pilas de cadáveres o las fotos

de los prisioneros de los campos, retratos de seres ya despojados casi completamente de dignidad y hasta de individualidad. Ésta ha sido y sigue siendo una de las claves actuales de la pedagogía de la memoria: el trabajo biográfico, sacar a las víctimas del anonimato al que las habían reducido los victimarios y la historia. Devolverles su nombre, descubrir sus historias individuales, no sólo sus historias en tanto que víctimas, sino como personas con muchas otras facetas. El enfoque biográfico es uno de los elementos fundamentales para la construcción de memoria, pero igualmente cierto es que para que la biografía tenga sentido hace falta comprender la historia en términos más generales.

Otro desarrollo ha sido la historia *desde abajo*, la historia local y desde las comunidades. Desde los ´80 surgieron muchos grupos que se preguntaron no sólo por la historia de su familia, sino también cuál es la historia de su comunidad, su municipio, su vecindario, su calle, qué pasó allí donde viven. Esta pregunta también resulta significativa porque la historia del genocidio nazi localiza los campos de exterminio en lo que es actualmente Polonia, un país que parecía aún más lejano y extraño en Alemania Occidental al encontrarse del otro lado del muro de Berlín. El paso siguiente ha sido algo que comenzó en los ´80 y se

desarrolló mucho más en los '90: la intención de marcar los lugares donde ocurrieron crímenes con placas conmemorativas de distintos diseños. Un ejemplo de esta práctica en Alemania, que combina la intención de devolver el nombre a las víctimas con la idea de marcar los espacios y lugares de memoria histórica, es una idea sencilla que tuvo un artista de la ciudad de Colonia, Gunter Demnig. Él creó unas placas conmemorativas que llama *Stolpersteine*, término que se puede traducir como *pedras para tropezar*. ¿En qué consisten estos *obstáculos* que hacen *tropezar* mentalmente? Son placas de metal, de diez por diez centímetros, que Demnig instala en la acera, al frente de casas de las que los nazis recogieron a personas para deportarlas. Se trata de marcar el último domicilio que habían elegido libremente estas personas: judíos, gitanos, opositores políticos, homosexuales, testigos de Jehová, víctimas de la llamada "eutanasia" (o minusválidos) y otros más. A estas placas se las instala en la acera, y muchas veces ni se las percibe, hasta que por casualidad uno ve una, y luego otra, y uno comienza a darse cuenta que de casi cada cuadra vinieron a buscar vecinos y los deportaron. Lo de *tropezar* es metafórico: no es un tropiezo

Simplemente un reconocimiento: aquí vivió. Hasta ahora se han instalado más de 20.000 de estas pedras para tropezar en más de 300 ciudades y pueblos de Alemania. En cuanto a pedagogía, este ejemplo sirve para destacar la importancia de métodos participación verdadera.

físico sino mental y emocional: aquí vivía una persona a la que deportaron y asesinaron, y allí otra persona más. Las placas son sencillas. Dicen: *Aquí vivió nombre y apellido, nacido en tal año, deportado a... asesinado...* Conozco una dirección con cuatro placas, las que dan a entender rápidamente que allí vivió una familia entera que fue deportada y asesinada: el padre de 38 años, la madre de 35 (indica también la placa su apellido de soltera), una hija de 11 años, un hijo de menos de un año de edad. Todos deportados el mismo día a Auschwitz y luego asesinados allí. Este tipo de monumento descentralizado tiene el efecto de marcar el espacio de vida cotidiana con memoria. Las placas también intentan señalar que lo que llamamos el Holocausto no ocurrió en otra parte, sino también aquí, y que si buscaron a personas de cada cuadra no es posible que la gente *no supiera nada*. Otro aspecto de este tipo de proyecto artístico es que es un proyecto de participación. Grupos de ciudadanos y más que nada de alumnas y alumnos de escuela averiguan en

archivos los nombres, las fechas, las direcciones, y después encargan al artista que instale las placas correspondientes. Hacen una colecta para cubrir los gastos. Esta experiencia de participación incluye, en general, pedir permiso al alcalde, a la agencia de vías públicas, y explicar a los vecinos qué es lo que se va a hacer, y por qué. Al instalar las placas en la acera (en vía pública) se evita tener que obtener permiso de los dueños de edificios en cuestión. Cuando se instalan las placas, se hace generalmente una ceremonia, se invita a parientes de las víctimas. Muchas veces es un alivio que algo en el espacio público recuerde a un padre, una abuela, para quien no hubo y no habrá tumba. Simplemente un reconocimiento: aquí vivió. Hasta ahora se han instalado más de 20.000 de estas *pedras para tropezar* en más de 300 ciudades y pueblos de Alemania. En cuanto a pedagogía, este ejemplo sirve para destacar la importancia de métodos participación verdadera. Que los niños y niñas investiguen por su propia cuenta la historia, que compartan los resultados de sus investigaciones. ¿Cuántos alcaldes, cuántos consejos comunitarios van a rechazar propuestas de memoria histórica de un grupo de niños o jóvenes de la comunidad?

En un proyecto que estoy dirigiendo actualmente con financiamiento del Ministerio de la Juventud, un grupo de jóvenes de entre 12 y 15 años se dedicó por un año a investigar y aprender la historia de su ciudad. Averiguar también qué cuenta, y cómo, su ciudad, con respecto a la historia del nacionalsocialismo. Ellos participaron en visitas guiadas, entrevistaron a personas activas en iniciativas de memoria local, se informaron sobre la creación de diferentes monumentos en su ciudad, criticaron algunos de ellos por la manera en que esos monumentos se esconden a sí mismos (es decir, cómo parecen desaparecer en su entorno). Entrevistaron también a transeúntes que pasaban al frente de un monumento central, preguntándoles qué pensaban de éste y por qué. Produjeron un video de 20 minutos que presentaron hace poco a un público de 80 personas. Estos jóvenes, que al principio se interesaron por el proyecto porque querían producir una película y no porque les interesara tanto la historia, se han dado cuenta de lo interesante e importante que es la historia. Al producir algo para presentarlo públicamente, también se han apropiado de la historia, o mejor dicho, han tomado un poco de responsabilidad. Ven a la memoria histórica como algo que les concierne y están pensando ya cómo van a continuar ocupándose de la historia de su región. Eso es para mí una de las metas de la pedagogía: demostrar que la historia no es ni algo aburrido de libros viejos, ni museos, ni algo que no nos concierne, sino

algo interesante y con significación para mí, aquí y ahora. Para lograrlo es necesario reflexionar cómo se la presenta y buscar medios que logren involucrar a los jóvenes.

Otro ejemplo de un proyecto reciente: la Casa Anna Frank en Amsterdam produjo el año pasado dos historietas que cuentan la historia de la Segunda Guerra Mundial y del Holocausto desde el punto de vista de una variedad de individuos y presenta las opciones y encrucijadas que confrontaron esos individuos. Además, una guía pedagógica lleva a los jóvenes a preguntar: ¿Por qué está actuando así esta persona? ¿Qué hubiese hecho yo en su lugar? ¿Qué siente ésta persona en una situación así? Esas historietas se han implementado en escuelas en varios países de Europa.

No existen recetas ni patentes de cómo se tiene que hacer el trabajo pedagógico de la memoria, pero sí hay algunas pautas. Hacen falta democracia, libertad y pluralidad de expresión. Además, la democracia se desarrolla a medida que enfrenta honestamente la historia. Una democracia que niega o ignora la memoria de injusticias pasadas continúa la injusticia y se daña a sí misma. Esto se ha convertido en consenso social y del Estado en Alemania, es el fundamento sobre el que se basa la pedagogía. Pero conlleva algunos problemas, entre ellos, la idea aún fuertemente presente en la política y en la enseñanza de que la educación sobre la historia del nacionalsocialismo y del Holocausto es en sí una educación por los derechos humanos. Esto es una continuación de la moralización de la historia de los '60, con ese enfoque no se le hace justicia ni a la historia del Holocausto ni a la educación por los derechos humanos. Esa línea de trabajo da por sentado que aprender sobre el Holocausto inmuniza contra las ideologías de desigualdad y contra la discriminación. Se repiten en Alemania las voces que dicen: ¿Hay un problema con jóvenes violentos, o con jóvenes neonazis? Oblíguenlos a visitar un ex campo de concentración. Esta idea surge de una confusión: sí, aprender sobre la historia del Holocausto, del exterminio de los judíos, puede ser parte de una educación sobre los derechos humanos, pero no la puede reemplazar. Tampoco aprender sobre los derechos humanos y sobre la historia de los derechos humanos reemplaza un aprendizaje sobre el nacionalsocialismo y el Holocausto. Una visita al lugar donde funcionó un campo de concentración puede producir varias reacciones, identificaciones y rechazos, y la pedagogía tiene que estar dispuesta a encararlas. Es imposible decidir de antemano las conclusiones que se sacarán o lo que se debe sentir. Lo más seguro es que de intentar eso

se produzca rechazo o incluso una sensación de hartazgo. Por otra parte, si cada vez que se habla de derechos humanos se hace referencia a Auschwitz, se termina por invalidar o tal vez olvidar violaciones de derechos humanos actuales.

Es necesario no hacer como si siempre fueran evidentes las conclusiones a sacar sobre lo que mucha veces se denomina el "pasado". Es más trabajo, pero es necesario especificar: qué es lo que sucedió, cómo, por qué, qué tiene que ver eso con estructuras sociales, o aun indagar la cuestión sobre qué significa preguntar "¿por qué?" en el contexto del Holocausto. No es necesario saber sobre el Holocausto para aprender que en una democracia hay que respetar la dignidad y la vida de los demás. Para la educación en derechos humanos puede ser útil encarar la historia de las declaraciones de derechos humanos como una historia específica y política, no como algo obvio que resulta de la historia de Auschwitz y que surge *naturalmente* en el desarrollo de la humanidad. Un enfoque más histórico y menos moralista permite ver las implicaciones políticas de los derechos humanos y cuestionar la invocación automática de los derechos por parte del Estado.

Como conclusión, a partir de la experiencia alemana, pueden enumerarse algunos principios con posibilidades de validez general para la pedagogía de la memoria:

- 1) Evitar la pedagogía de *shock*, porque puede crear rechazo.
- 2) La transmisión misma de la historia tiene que estar adaptada a las necesidades e intereses de los jóvenes y tiene que reflejar la sociedad plural y diversa en la que la historia se transmite.
- 3) Tender a una pedagogía basada en la participación, no que dé la impresión de permitir participación sin hacerlo, sino que realmente puedan encontrar los que aprenden sus enfoques, sus intereses y emociones, que puedan tomar decisiones en el aprendizaje. Por supuesto, les hace falta guía, orientación, acceso a materiales, pero que investiguen, compartan, y participen incluso públicamente en la confrontación con la historia: para convertirse ellos mismos en agentes responsables instruidos.
- 4) En el trabajo con enfoque biográfico que se tome en serio a los protagonistas de entonces, tanto víctimas como victimarios, y a los que están aprendiendo hoy, como sujetos con su propia autonomía social y política, con intereses propios.
- 5) La historia del Holocausto merece estar enseñada porque es una historia importante en sí.
- 6) La educación en derechos humanos no equivale a la pedagogía de la memoria. Es necesario darle a cada uno de estos temas su lugar, mostrando las relaciones pero también las especificidades de cada uno de estos temas.

Chile

La experiencia del Parque por la Paz Villa Grimaldi

Pedagogía de la memoria y derechos humanos en lo que fuera uno de los campos de concentración emblemáticos del régimen de Pinochet.. El quehacer del equipo de educación en su práctica de trabajo con escuelas a lo largo de los años desde su apertura al público en 1997.

Por Luis Alegría



La propuesta inicial de hablar de educación en derechos humanos con perspectiva histórica, y luego la implementación del proyecto Educación en Derechos Humanos en Sitio de Memoria, ha sido el punto base para articular esta reflexión. De alguna forma, se planteaba como imprescindible que la temática de los derechos humanos se diera en un contexto, que por cierto lo entregaba la propia experiencia histórica del sitio de memoria. Sin embargo, esta posición se manifestaba en algunos casos como un ejercicio incompleto, esto es, que no existía una articulación clara de cómo incorporar la experiencia histórica del sitio, que ya es un gran tema, con otro tema incluso mayor como el de los DD.HH.

A lo anterior se suma el haberse adherido a la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, lo que implica incorporar parte de sus articulados centrales, como son: la interpretación de la historia a través de los sitios históricos, fomentar el diálogo sobre temas sociales apremiantes y promover los valores democráticos y humanitarios como objetivo fundamental (www.sitesofconscience.org). Así se generaba una gran demanda sobre lo que una intervención educativa pueda lograr.

El equipo de trabajo sostiene la necesidad de articular dos propuestas educativas, que hemos visto muchas veces aparecer distanciadas, esto es la pedagogía de la memoria y la educación en derechos humanos, en ese articulado creíamos y creemos se puede constituir la base fundamental de una propuesta educativa de un sitio de memoria, e incluso más podría consignar el rol social que debería asumir un sitio de tales características.

Para efectos de este trabajo, entenderemos la educación en Derechos Humanos como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad (ONU, 2005). En ese marco, los objetivos de la Educación en Derechos Humanos son:

- Promover el sentido de los valores universales y los tipos de comportamientos en que se sustenta o se sientan las bases para una cultura de paz.

- Apreciar el valor de la libertad. Esto supone preparar a los jóvenes para manejar situaciones inciertas y difíciles y para la autonomía y responsabilidad individual con el objeto de trabajar por una sociedad justa, pacífica y democrática.

- Desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas. Además de desarrollar la capacidad de cooperar y trabajar en conjunto con los demás.

- Aprender y fomentar la utilización de métodos no violentos para la resolución de conflictos. Aprender y fomentar la conversación y el diálogo como métodos posibles para la resolución pacífica de conflictos.

- Cultivar la capacidad de tomar decisiones basadas en el análisis de las situaciones presentes, pero con visión de futuro.

- Enseñar a respetar el patrimonio cultural y a proteger el medio ambiente

- Nutrir el sentimiento de solidaridad y equidad (UNESCO, 2004).

Por otra parte y pese a la complejidad de una definición precisa de la pedagogía de la memoria, entendemos o diremos que es la propuesta de hacer uso de la memoria para dar a conocer situaciones traumáticas y hechos de la historia reciente, a partir del uso de la(s) memoria(s), específicamente, a través de la visita a los lugares de memoria y el enfrentamiento con testimonios. “Enseñar la memoria significa hablar del pasado, del presente y del futuro. La defensa de los valores de la paz y de la democracia nos pide establecer una relación más nítida entre el pasado y nuestro futuro.

Tanto la educación en derechos humanos como la pedagogía de la memoria constituyen propuestas educativas que perfectamente pueden ser complementadas, sin embargo tienden a confundirse, e incluso a veces se manifiestan como excluyentes, o una termina superponiéndose a la otra. Sobre este desafío es que pretendemos presentar una propuesta que busca articular ambos abordajes para el desarrollo educativo del sitio de memoria Parque por la Paz Villa Grimaldi, y quizás de otros sitios de características similares.

Marco institucional y diagnóstico

El Parque por la Paz Villa Grimaldi es un sitio de memoria, fue inaugurado en 1997 y declarado monumento nacional el año 2004 por el Ministerio de Educación, mediante el decreto exento 264. Su construcción y apertura se realiza con una doble finalidad: como lugar de conmemoración y recogimiento

espiritual en memoria de las víctimas de la dictadura, y como símbolo del respeto, lucha y promoción de una educación en derechos humanos.

La Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, se crea el año 1996 con la finalidad de resguardar y poner en valor el sitio patrimonial Parque por la Paz Villa Grimaldi, por ello el artículo tercero de sus estatutos establece que: *El objeto de la Corporación será: a) Preservar la memoria histórica de Villa Grimaldi y de otros centro de detención y tortura, sus instalaciones y lugares simbólicos; b) Fomentar y difundir una cultura por los derechos humanos; c) Contribuir a preservar, ampliar y desarrollar las libertades individuales y colectivas en todos los planos.*

La clave siempre fue, por un lado, el rescate de la memoria del sitio y de las víctimas, en tanto experiencia histórica del trauma histórico del golpe y la posterior dictadura; por otro, la denuncia de las violaciones de los DD.HH y desde allí aportar a la conformación de una cultura respetuosa de aquellos derechos. Esta segunda función se expresa en la difundida consigna del *Nunca Más*. Para responder a estos requerimientos, se construyó el concepto de educación en derechos humanos con perspectiva histórica; es decir, promover y difundir el respeto de los derechos humanos pero desde la propia experiencia del lugar, lo que implicaba dar a conocer la historia del sitio, sus distintas etapas y transformación en centro de secreto de secuestro, tortura y exterminio. De hecho este momento era el que nublaban otros procesos históricos asociados al sitio. Sin embargo la historia del sitio permite generar una reflexión sobre los derechos humanos en la actualidad.

Los problemas residían en general en algunas cuestiones claves: una es que el acento era por un lado entregar el máximo de información posible, con lo cual se saturaban y superponían los mensajes. Derivado de lo anterior, se replicaba un ejercicio educativo tradicional y tradicionalizante, en el sentido de un relator que posee el conocimiento y la verdad sobre lo acontecido, se dirigía a un público oyente y pasivo. Luego, el recorrido siempre era similar, independiente del tipo de público, como ya se dijo el objetivo central era informar y dar a conocer una verdad. Se abarcaban muchas temáticas, a saber: contexto histórico, historia de la Unidad Popular, golpe militar, dictadura, violaciones a los derechos humanos, condiciones de la transición a la democracia, tortura, desaparición, exterminio, discriminación, debilidad de la democracia, olvido y justicia, testimonio, recuperación

social del espacio, entre otras. Además, el sitio se abordaba como una sola realidad, desde un presente permanente, esto es sin diferenciar los vestigios, intervenciones o reproducciones, todo era uno, sitio histórico, parque, memorial.

Un enfoque pedagógico—didáctico

Todo lo anterior implicó el desafío de pensar una propuesta que logrará, por un lado, articular los distintos discursos y necesidades, diferenciar los espacios e intervenciones, y por sobre todo dotar de coherencia la vinculación entre pasado y presente como forma de relacionar los hechos del pasado a un contexto presente donde existen similitudes y diferencias. Esta suerte de propuesta la hemos pensado como un modelo, en tanto responde a las necesidades actuales, pero como todo modelo, debe ser constantemente evaluado y modificado, o incluso de en su momento desechado.

Para lograr lo anterior, lo primero fue situarse desde una postura clara sobre la idea de conocimiento, esto es como construcción social, y del aprendizaje como un proceso activo de significar la experiencia, lo que implica asumir que, para que los sitios de memoria se constituyan espacios posibles de aprendizajes sociales, requieren la urgencia de asumir la noción de diálogo social, donde la verdad es construida socialmente.

Si partimos del reconocimiento de la existencia de una función educativa de la escuela, caracterizada por utilizar el conocimiento como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del statu quo real, asumido como natural por la ideología dominante, también podríamos pensar en una función educativa similar de los sitios de memoria. Con esto planteamos un desplazamiento teórico que ve lo educativo, más allá de la escuela y esa odiosa diferenciación entre espacios formales y no formales, la clave para nosotros reside en el potencial educativo como práctica social.

Por tanto, asumiendo el aprendizaje desde un enfoque amplio como punto reflexivo y crítico de todo conocimiento espontáneo, sustentado en las teorías implícitas acerca de lo social que naturalizan el mundo, y constituyen la base de pensamientos caracterizados por ser excluyentes, racistas o violentistas, la función social y educativa de todo espacio de memoria debe ser el combate a estas formas naturalizadoras del mundo social. En este sentido, vemos como la función social, creadora y transformadora que posee la escuela es perfectamente asimilable a otros espacios, como por ejemplo los sitios de memoria.

En línea con esta posición, es que se debe tener claridad sobre las definiciones desde las cuales nos situamos al hablar de pedagogía de la memoria y educación en derechos humanos. Por ello, se hace necesario precisar que cuando se dice que la escuela tiene como *misión prioritaria acrecentar el capital cultural de los sujetos que concurren a ella, hacemos referencia, no a cantidad de contenidos decorativos, sino a cantidad y calidad de esquemas de pensamientos y de acción, conceptos, operaciones que los alumnos logren construir y utilizar instrumentalmente*, se podría cambiar el concepto escuela por el de sitio de memoria. Al hacerlo queremos poner el acento en la posibilidad cierta de generar aprendizajes significativos desde un sitio de memoria como el Parque por la Paz Villa Grimaldi.

En ese sentido existen ciertos elementos básicos para que una visita guiada pueda construirse en una experiencia educativa de gran significado para cualquier persona. Un primer elemento de quiebre, que es necesario trabajar, es que la visita guiada no debe considerarse una experiencia única, especial y aislada, ya que pensar de esa forma supone asimilar de manera mecánica una visita guiada a una experiencia social vaciada de contenidos y aspiraciones previas. Por ella, nuestra propuesta se articula desde tres momentos de intervención que van más allá de la propia visita guiada. Un primer momento es la vinculación entre contenidos y programación de clases, esto lo hemos configurado como trabajo previo en el aula. Luego, un segundo momento compuesto por la visita guiada, que se configura a su vez desde tres momentos, y finalmente un trabajo posterior en el aula.

El otro elemento, que consideramos clave, se refiere a la existencia de un *obstáculo o desequilibrio cognitivo*, debido a que parte importante del ejercicio escolar se construye desde lo rutinario, por tanto se carece objetivos interesantes para los alumnos y alumnas. Una pregunta interesante desde un espacio educativo social es poder identificar algún objetivo-obstáculo, esto es algún problema, situación compleja, no resuelta,



que permita que su resolución intelectual, se pueda dar en dicho espacio.

Para ello es necesario asumir una didáctica de aprendizaje constructivista, es decir apostar por la posibilidad de construcción de aprendizajes significativos como un proceso activo de los sujetos que aprenden. Con lo cual el nuevo aprendizaje se debe diferenciar de los ya conocidos, pero además se debe conectar y relacionar a una red significativa, que pueda ser aplicado comprensiva y creativamente.

Es clave en este planteamiento que todo aprendizaje se genera desde la identificación de un desequilibrio u obstáculo que incentiva la posición del sujeto a aprender, por lo cual se deben programar distintos momentos que permitan reconocer o que afloren dichos desequilibrios. Luego de aquello, es necesario organizar distintas etapas; éstas son claves en todo proceso de aprendizaje, ya que de esa forma se actúa sobre diversas experiencias y se movilizan otros saberes. La planificación y una serie

de estrategias y materiales son entonces elementos claves para la resolución de los desequilibrios que emergen.

Modelo de Intervención y Planificación Visita Guiada

Dado lo largo de explicar, toda la propuesta nos centraremos en lo que corresponde a la visita guiada como tal, mostrando como ejemplo, lo que hemos denominado ruta temática: *La discriminación contra la mujer*. Primero diremos que hemos dividido la visita guiada, en tres momentos:

1. Se comienza con lo que hemos denominado “Dinámica de inicio”: En este momento se busca que los alumnos reconozcan, a través de un ejercicio didáctico, preferentemente con el uso de materiales de carácter histórico, partes de discursos de personeros de la dictadura militar, bandos, etc. Esto permite vincular de la historia del sitio Villa Grimaldi con la temática a trabajar durante la visita. El objetivo clave de este ejercicio es instalar un interrogante que ponga en circulación los saberes que los alumnos poseen en cuanto saber

social, representaciones previas, y el conocimiento incorporado desde el aula. Como ejemplo estos fragmentos:

“La mujer quería la caída del gobierno marxista, que simbolizaba la esclavitud para sus hijos, pero quería, además, un orden nuevo: buscaba el amparo de una autoridad fuerte y severa que reestableciera el orden y la moral pública en nuestro país. En su instinto femenino, ella advertía claramente que lo que se definía en esos días dramáticos no era un simple juego de partidos políticos: era la existencia o la muerte de la nación”.

Mensaje a la mujer chilena: Discurso pronunciado por el Presidente de la Junta de Gobierno.

Ediciones Gabriela Mistral,
Santiago, 19 de septiembre de 1974.

“A las nobles damas asistentes en quienes el Gobierno tiene la absoluta fe, pues como esposa y madre las considera el centro vital de la familia y como tal, el pilar básico en que se levanta el nuevo concepto del ‘núcleo familiar’, con tanta responsabilidad en la lucha por obtener la unidad de todos los chilenos”.

Discurso de Su Excelencia el Presidente de la República, General de Ejército don Augusto Pinochet Ugarte al clausurar el Seminario de la Secretaría Nacional de la Mujer.

Presidencia de la República, Secretaría de Prensa,
Santiago de Chile, 25 de marzo de 1977.

Una vez realizada la lectura de esta fuente, se procede a generar una discusión grupal sobre los elementos centrales del texto. A través de preguntas se puede guiar parte de esta primera aproximación al tema, por ejemplo, se puede omitir la fuente, luego preguntarles, sobre ¿quién lo habría dicho?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿qué opina?, ¿están de acuerdo?

2. Enfrentados a los temas de la fuente y anunciada la temática se comienza la ruta, ésta se constituye en el recorrido y el relato por el sitio, el objetivo es aproximarlos al sitio de memoria; para ello, previamente se han seleccionado ciertas estaciones a través de las cuales se construye un relato, como construcción discursiva de la experiencia social de los sujetos, hombres y mujeres sobrevivientes y ausentes del lugar. Se expresa en una narración oral que enuncia y representa hechos, anécdotas, recuerdos y datos, como componentes de

memoria, que articulan la vivencia testimonial y las marcas materiales, en sus tres niveles de patrimonialización en tanto vestigios, reconstrucciones o figuras simbólicas.

Escuché con horror cómo sabían cada uno de mis pasos, lo que los calificaba para tratarme de “puta” cuantas veces quisieron. Lloré bajo la venda de algodón, tuve mucho miedo; me decían a cada rato que había desaparecido sin dejar rastros y que no volvería a ver a mis dos hijos.

Sabían sus nombres, los colegios donde iban, los horarios de entrada y salida.

Yo no lo podía creer. Informe Valech, p 237.

Al llegar al recinto me tiraron de la camioneta al suelo y luego me sometieron a interrogatorios con [se omite el nombre], quien me descalificó verbalmente. Luego me llevaron a las casas Corvi (cajones donde sólo se podía permanecer de pie). Siempre me mantuvieron con la vista vendada, manos atadas y desnuda. Me aplicaron la parrilla eléctrica, fui víctima de tocaciones y abusos deshonestos, muchas golpizas y simulacro de fusilamiento en la punta de la piscina. Informe Valech 242.



REINALDA DEL CARMEN PEREIRA PLAZA

Rut:5.319.316-1 Fecha de Nacimiento: 05-05-47;

29 años a la fecha de su detención

Domicilio:Pasaje Central N°7684, Población Santa Julia,
La Florida, Santiago

Estado Civil:Casada, embarazada de 5 meses

Actividad:Tecnólogo Médico; ex funcionaria
del Hospital Sótero del Río.

Datos militancia:Ex Delegada de Personal de su especialidad en
el Hospital Sótero del Río; ex Secretaria de la Federación de
Profesionales y Técnicos de la Salud; y Dirigente de la Asocia-
ción de Tecnólogos Médicos. Militante del Partido Comunista.

Fecha de Detención:15 de diciembre de 1976.

Este momento, desde el punto de vista pedagógico, constituye la ruptura, es decir, la pérdida de estabilidad emocional y cognitiva, sin la cual es imposible generar la apertura de aprendizajes futuros. La ausencia de desafíos conceptuales constituye una de las formas más comunes de la monotonía escolar.

3. Taller de reflexión: Una vez pesquisadas las representaciones previas que envuelven los obstáculos de aprendizaje, e instalado el desequilibrio cognitivo y actitudinal, se vuelve sobre el punto de inicio, con una diferencia, ya que en este momento se lleva a cabo un nuevo ejercicio, que tiene como objetivo propiciar una reflexión de los alumnos en dos niveles. Por una parte, discutir las condiciones históricas que posibilitaron la emergencia del Cuartel Terranova y, por otra, propiciar una reflexión con clave desde el presente, para lo cual se organiza el ejercicio didáctico, presentando materiales, preferentemente noticias, crónicas, canciones, casos y reseñas que sitúan la reflexión en el ahora según el objetivo educativo inicial enunciado al inicio.

En: www.lanacion.cl

Miércoles 2 de septiembre de 2009 | 09:11

Femicidio y suicidio en Peñalolén

Un nuevo crimen y suicidio quedó al descubierto anoche en la comuna de Peñalolén, cuando al interior de una vivienda de calle Los Baqueanos fue encontrado el cuerpo sin vida de una mujer y un hombre. Vecinos y el dueño de la casa, la cual era arrendada, alertaron a Carabineros, de la extraña desaparición de la pareja, desde el sábado pasado. Los uniformados ingresaron al interior, donde hallaron los cadáveres.

Juana Leal tenía dos heridas cortantes en el tórax y Héctor Bustamante Quintana, se había ahorcado y estaba colgando en el dormitorio matrimonial. Se supo que el sujeto estaba afectado por una depresión debido a su separación de la mujer y el fallecimiento hace un mes de su hijo mayor.

Ambos cuerpos fueron trasladados hasta el Servicio Médico Legal para la autopsia de rigor. Las indagaciones quedaron en manos de la Brigada de Homicidios de la Policía

Comentario final

Comenzar con el análisis de fuentes históricas, realizar la ruta enfrentados a testimonios y culminar con noticias de casos actuales de violaciones de derechos humanos o actos referidos a temáticas de discriminación, racismo, autoritarismo, constituye nuestra programación para establecer el vínculo entre pedagogía de la memoria y educación en derechos humanos.

Hemos podido aplicar este esquema en variados casos, y hasta ahora los resultados son importantes, principalmente porque los alumnos enfrentados a situaciones como ésta, preguntan, discuten y reflexionan, incluso se abre un espacio franco de diálogo. Terminar con noticias (también podrían ser chistes, letras de canciones, etc.) nos permite actualizar las temáticas a un registro pertinente para ellos, pero además establecer la vinculación entre pasado y presente ha posibilitado asumir que las violaciones de derechos humanos del pasado son asunto del presente y del futuro, un tema a todas luces clave pensando en sitios de memoria como el parque por la Paz Villa Grimaldi.

Luis Alegría es coordinador del equipo de educación de la Corporación Parque por la Paz de Villa Grimaldi.

Bibliografía

- Astolfi, Jean Pierre. *Aprender en la escuela*, Ediciones Dolmen, 2002.
- López, Loreto. *De los centros de detención a lugares de memoria del terrorismo de Estado*, en Revista *Praxis*, Universidad Diego Portales, año 11, n° 15, 2009, Chile
- Págés, Joan. *El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia*, en Revista *Iber*, número 55, año XIII, 2008, España.
- Naciones Unidas. *Programa mundial para la educación en derechos humanos. Plan de acción. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*, 2005.
- Pérez Gómez, Antonio y Jimeno Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, 1993.
- Sanjurjo, Lilian y María Teresa Vera. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Homo Sapiens Ediciones, 2003.
- U.N.E.S.C.O. *Cuaderno de ejercicios para la enseñanza de los Derechos Humanos*, 2004.

España

Ideología de la reconciliación y memorias en conflicto

La generación de un marco de diálogo en torno a un pasado traumático es uno de los deberes irrenunciables de un Estado. Cuando no se logra, esa defeción altera la calidad de la propia democracia. En el caso de su país, el autor advierte un vacío ético que el Estado intenta llenar mediante una *memoria administrativa* derivada de la ideología de la reconciliación . Dicha política ha creado ritos, simbologías, arquitecturas y textos. Y requiere de un nuevo espacio: el *museo ecuménico*.

Por Ricard Vinyes

*Las imágenes corresponden a la muestra
Memoria y olvido de la Guerra Civil Española.*

De Belchite a Guernika.

*Recreación visual del conflicto
e investigación de la memoria histórica.*

de Eduardo Arrese y Gorr

expuesta en el Museo de Arte y Memoria en julio de 2007



Una política pública no es más que la combinación de tres elementos: un objetivo, un programa y un instrumento. En España no hemos tenido políticas públicas de memoria; lo que ha habido son disposiciones específicas destinadas a reparar colectivos concretos de afectados. Disposiciones que, por otra parte, han aparecido dilatadas a lo largo de 32 años, y el último episodio ha sido la Ley de Reparación, de octubre de 2007, cuyo largo título además explicita muy bien esa realidad temporal¹.

Durante el período fundacional de nuestra democracia se constituyeron las leyes, instituciones y políticas que parecían convenientes para garantizar los derechos de los ciudadanos. Procedían de los programas de la oposición a la dictadura y de las demandas de los diferentes movimientos sociales que habían nacido y crecido trenzados con el antifranquismo.

Aquellas demandas, aquellos proyectos, aquellas políticas, abarcaban la casi totalidad de necesidades generales y sectoriales de un país que estaba construyendo el Estado de Derecho perdido con la derrota de la Segunda República, y se desplegaron y se instauraron con una intensidad que estaba limitada por el juego de hegemonías, no tan sólo políticas y sociales, sino también culturales.

En aquel contexto, y aun años después, ni el conocimiento y responsabilidades de la devastación humana y ética que había provocado el franquismo, ni la restitución social y moral de la resistencia -cuyos complejos valores se convertían en los fundamentos de la Constitución y los Estatutos de autonomía-, ni el deseo de información y debate que sobre aquel pasado tan inmediato iba expresando la ciudadanía más participativa, nada de todo eso fue nunca considerado por el Estado parte constitutiva del bienestar social ni de la calidad de vida de muchos ciudadanos.

Ni tampoco considerado como una pregunta que interrogaba sobre la base ético-institucional del Estado que se estaba construyendo, una pregunta que debía y debe tener respuesta, ya que en definitiva solicita conocer dónde se halla el origen de la democracia, cuál era, cuál es, su sedimento ético.

En un libro clásico de Alexander y Margarete Mitscherlich, fechado en 1967², los autores se preguntaban cómo es que no se habían examinado los comportamientos de sus conciudadanos alemanes durante la República de Weimar y el Tercer Reich *de un modo suficiente y crítico. Desde luego, al decir esto no nos referimos a los conocimientos de ciertos especialistas, sino a la deficiente difusión de esos conocimientos en la conciencia política de nuestra vida pública.* Y añadían: *utilizamos la transición y el Estado democrático para producir bienestar, pero apenas para producir conocimiento*³. No se referían a la erudición profesional -insisten mucho en este aspecto-, sino al conocimiento de los orígenes y del proceso de crecimiento ético -la conciencia- de una ciudadanía. Los Mitscherlich sostenían que este conocimiento forma parte del Estado de bienestar, de la calidad de vida. Situaban la ética política no sólo en la historia, sino en la responsabilidad de la ciudadanía y, por tanto, del Estado de Derecho.

Años más tarde -en 1990-, Alejandro González Poblete, Secretario Ejecutivo de la Vicaría de la Solidaridad de Chile, en una carta dirigida a la Comisión Rettig, proponía de qué manera debía entender el Estado una política pública de reparación: *Entendemos la reparación como un proceso individual y colectivo de crecimiento y de apropiación de una mejor calidad de vida, que implica la dignificación moral y social de la persona y del grupo familiar dañado por la represión. Sin perjuicio de la principal obligación del Estado de asumir la reparación de las víctimas, corresponde a la sociedad toda reconocer la necesidad de esa reparación y contribuir a ella [...] que no se crea que medidas indemnizatorias del Estado son suficientes para cumplir con el objeto reparatorio*⁴. Me interesa el comentario porque al igual que los Mitscherlich, cuando hablaban textualmente de la *conciencia política de nuestra vida pública*, González Poblete vinculaba también calidad de vida y bienestar con la socialización de un reconocimiento público de los desastres de la dictadura.

Pero actuar de esta manera requiere una decisión política del Estado de Derecho: requiere *acordar* cuál es su origen

1. Ley 52/200, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. BOE nº 310. 27.12. 2007.

2. Fundamentos del comportamiento colectivo: La imposibilidad de sentir duelo, Alexander y Margarete Mitscherlich, Alianza Universidad, Madrid, 1973 (1.ª ed., 1967).

3. Ibid., pp. 21-22.

4. Carta de Alejandro González Poblete, 18 de octubre de 1990. Citado por Elizabeth Lira en *Políticas de reparación. Chile 1990-2004*, Lom, Santiago de Chile, 2000, p. 129.

ético y proceder en consecuencia. Una decisión que siempre ha instalado una querrela en los procesos de transición y en la democracia posterior.

En España, aquellas demandas sobre el sedimento ético de nuestra democracia a las que me refería antes, siempre fueron consideradas, hasta hoy, como un peligro de destrucción de la convivencia. Por tanto, debían ser apaciguadas por el bien de la ciudadanía. El Estado debía inhibirse para evitar cualquier conflicto, sin tener presente que así como no hay instituciones sin ciudadanos que las sustenten, tampoco hay ciudadanía sin conciencia ni conflicto histórico.

Y bien, el hecho es que los sucesivos gobiernos que han administrado el Estado, siempre han evitado señalar y reconocer cuál es y en qué consiste el basamento ético de las instituciones que poseemos y del sistema de convivencia con que nos hemos dotado. Han evitado asumir la democracia lograda en nuestro país como un bien adquirido desde el esfuerzo coral, en la calle y en contra de la voluntad -o a pesar de la indiferencia- de otros ciudadanos.

Esa denegación del Estado y sus distintos administradores ha conllevado un discurso cuyo núcleo consiste en la equiparación y unificación de valores, y para ello ha recurrido a la institucionalización de un nuevo sujeto, la *víctima*. Más que una persona (una biografía, una historia, un proyecto), el *sujeto-víctima* constituye un lugar de encuentro con el que el Estado genera el espacio de consenso moral necesario por el sufrimiento impuesto. De ese modo y por ese camino el *sujeto-víctima* deviene una institución moral y jurídica que actúa como *tótem* nacional. Un espacio que reúne a todos, desde el principio de que todos los muertos, torturados u ofendidos son iguales. Algo que resulta tan indiscutible empíricamente, como inútil y desconcertante a efectos de comprensión histórica al disipar la causa y el contexto que produjo el daño, o las distintas vulneraciones a las que fue sometido el ciudadano. Pero lo importante es que ese aprovechamiento del *sujeto-víctima* genera un espacio donde se disuelven todas las fronteras éticas, generando un vacío. La declaración del gobierno español con motivo del cincuenta aniversario de la rebelión militar ilustra bien ese vacío ético:

Una guerra civil no es un acontecimiento conmemorable, por más que para quienes la vivieron y sufrieron constituyera un episodio determinante en su propia trayectoria biográfica. La guerra civil es definitivamente historia, parte de la memoria de los españoles y de su experiencia colectiva. Pero no tiene ya -ni debe tenerla- presencia viva en la

realidad de un país cuya conciencia moral última se basa en los principios de la libertad y de la tolerancia. [...] el Gobierno quiere honrar y enaltecer la memoria de todos los que, en todo tiempo, contribuyeron con su esfuerzo, y muchos de ellos con su vida, a la defensa de la libertad y de la democracia en España. Y recuerda además con respeto a quienes desde posiciones distintas a las de la España democrática, lucharon por una sociedad diferente, a la que también muchos sacrificaron su propia existencia ⁵.

Esta equiparación constituye el vacío ético al que me refería, y el Estado lo ha colmado con una memoria administrativa derivada de la ideología de la reconciliación, que nada tiene que ver con la reconciliación como proyecto político.

Un proyecto político es algo que surge del conflicto histórico y de la necesidad de resolverlo del modo más satisfactorio para todos aunque no contente a todos, por lo que requiere discusión, negociación, acuerdo relativo y una decisión mayoritariamente compartida. Se gesta y evoluciona, o se deshace. El proyecto político de la reconciliación tiene su expresión práctica, real, y simbólica en el Parlamento y la Constitución. Ambas instituciones expresan los grados de reconciliación logrados durante la transición a la democracia y tras ella. La eficacia de esas expresiones institucionales de la reconciliación depende de cómo se llevó el proceso histórico en el que nacieron, pero en cualquier caso, esas instituciones no substituyen la sociedad y las memorias que la sociedad contiene. Ni aquello que es irreparable, y por lo tanto imperdonable.

En cambio, una ideología -por ejemplo la de la reconciliación-, lejos de asentarse en la realidad pretende crear la realidad, o a lo sumo evitarla. Es un instrumento de asimilación, su vocación es devorar cualquier elemento antagónico y expandir las certezas absolutas en que se sostiene a través de ritos y símbolos que, más que una historia (una verdad provisional) conmemoran una memoria tranquilizadora, por lo general la memoria de un éxito conseguido tras sufrimiento y voluntad. Aunque a menudo el sufrimiento y la voluntad no acaben en éxito. Sus sujetos son héroes o víctimas, o las dos cosas resueltas en una sola, puesto que a veces la víctima es identificada con el héroe y al revés. La ideología no tiene capacidad de diálogo porque no nace para eso, y la memoria por ella creada, la memoria administrativa o *buena memoria*, tampoco, porque es una memoria deliberadamente única.

La ideología de la reconciliación y consenso requiere espacios simbólicos de reproducción y difusión propia. Uno de



los efectos de esa necesidad es que a menudo ha implementado la dramatización figurativa -sorprendentemente llamada también *museificación*- de espacios relativos a la memoria, en muchos casos vinculados a grandes negocios de la industria cultural o turística, que está relacionada con la arqueología de guerra y los intereses locales. Ha creado ritos, simbologías y arquitecturas, escenarios y textos. Ha creado un nuevo tipo de *espacio-museo* en el que la colec-

ción no está constituida necesariamente por objetos, sino por ideas. Son *museos ecuménicos*.

Con esta expresión me refiero al escenario, de múltiples formatos, en el que es asumida y representada la igualdad de todas las *confesiones* (opciones, ideas, éticas, políticas...) con el resultado de constituir un espacio altamente autoritario, pues lejos de presentar la pluralidad de memorias, unifica y funde todas las memorias, las diluye en un siem-

5. Presidencia del Gobierno, *Comunicado de prensa*, en *El País*, 19 de julio de 1986.

6. Ley 52/200, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. BOE nº 310. 27.12. 2007. p. 53410

7. *Ibíd.* p. 53410

8. *Ibíd.*... p.53410

pre agradecido *success story*, el relato de un éxito colectivo -la reconciliación- presentado como la única memoria, la buena memoria. Un relato en el que la gesta fundacional de la nación ha sido sustituida por el desastre o trauma social, y el héroe nacional por la víctima (o disuelto en la víctima) constituida en el sujeto que evoca y presenta el consenso institucional sobre el trauma o desastre (una dictadura, una guerra, un acto de intensa represión...) y los conjura en esa útil y bondadosa simpleza del *nunca más*. El museo ecuménico (un edificio, un espacio, una exposición -permanente o no-, un texto en un panel, una placa de homenaje) es una área de disolución de memorias y conflictos en la que a través del uso ahistórico de la víctima, la impunidad equitativa ofrece su propia expresión simbólica. Hay ejemplos estupendos, en toda Europa, en Verdun, en Bonn, en Budapest... En Cataluña, los espacios de la batalla del Ebro, gestionados por el *Consorti Memorial dels Espais de la Batalla de l'Ebre* (COMEBE) bajo la dirección y responsabilidad del Memorial Democrático, son un contundente ejemplo del ecumenismo simple, de la disolución de memorias sobre los combates de una guerra que es presentada y escenificada como técnica de enfrentamiento, no como prolongación de relaciones sociales y políticas. Para conseguir la desaparición de causas y efectos, la batalla del Ebro se ha encerrado deliberadamente en los 115 días de intercambio de disparos, se han mezclado combatientes, se han omitido las razones del conflicto y se ha prescindido de sus consecuencias para el territorio, precisamente lo que más perdura en la memoria. Sus folletos de propaganda no tienen pérdida, son realmente buenos para comprender el ecumenismo memorial; uno de ellos describe el interés del recorrido por las trincheras de Vilalba dels Arcs informando que *algunos de los aspectos destacables de las personas que lucharon fueron la religión y la escritura*.

O lo que sucede con numerosos monumentos franquistas que, presentes aún en muchas ciudades, han sido maquilados y embellecidos por las autoridades locales generando curiosos palimpsestos para la posteridad: por ejemplo, en la ciudad de Valls (Tarragona), donde el Consistorio ha instalado en el monumento a la Victoria una reciente placa con ver-

sos del poeta Salvador Espriu invocando a la comprensión y tolerancia, bajo un irreductible y amenazante ángel de los de 1939 que alza su espada de guardián de algo, imagen a su vez amparada, unos metros más arriba, por una enorme, siniestra e inevitable cruz de piedra. Disolución de memorias en espacios y formas diversas. Museos ecuménicos.

Volviendo al comunicado de 1986, el Gobierno no negaba ni afirmaba nada en él. No negaba ni lo que pasó ni las causas. Simplemente se equiparaban actitudes y proyectos. El gobierno del Estado decide que todo es igualmente loable y respetable, ejemplar; lo era la defensa de la democracia y lo era la defensa de la dictadura, ahora denominada *sociedad diferente*. La línea ética que separa democracia y franquismo, democracia y dictadura, es una frontera que a menudo el estado democrático no ha respetado, generando un particular modelo español de impunidad, del cual la declaración de 1986 es tan sólo un episodio.

Debo decir que hay quien se ha indignado por las recriminaciones que ese comunicado cosechó. Se ha indignado sosteniendo que la declaración gubernamental de 1986 no conllevó ninguna restricción, ni en la investigación, ni en la edición. Considero que ésa es una aseveración sorprendente por su obviedad: ¿es que podía ser de otra manera? Sostener que la cuestión en litigio reside en la prohibición, o no, de la libre investigación y circulación de conocimientos, es introducirse en un circo de obviedades solemnizadas y obsesiones circulares. La querrela real, de fondo, es otra. Consiste en la decisión política de recluir al ámbito estrictamente privado, o académico, los efectos de la dictadura, la guerra y la república. O, por el contrario, vindicar la necesidad de un espacio ético que restaure el patrimonio democrático del país, y la conveniencia, o no, de articular políticas públicas de memoria y reparación. Ésta y no otra es la colisión, en España y no sólo en España.

En cualquier caso, cuando miramos e indagamos la actitud de la administración, no solamente observamos el mantenimiento de aquel discurso de empate moral que impide pronunciar la palabra dictadura hasta el ridículo acto de inventar la expresión *sociedad diferente*. Observamos también la difusión de este discurso por todos los medios a

8. *Ibíd.*, p. 53410

10. VINYES, R. "La memoria como política pública". *ITALIC COM Puentes ITALIC FIN*, N^o 25, 2009, pp. 22-29.

11. Ley 52/200, de 26 de diciembre. BOE n^o 310, 27 de diciembre de 2007 artículo 4.2. p. 5341



su alcance en una suerte de memoria administrativa.

Sabemos -o podemos suponer- que el archivo contiene las huellas de lo ocurrido, y por eso es el último recurso de la impunidad, de aquellos que desean protegerse no sólo de un improbable e innecesario juicio, sino del reconocimiento de lo vergonzoso de sus responsabilidades, que jamás asumirán como vergonzosas, sino como *deber patriótico*, lo que nos lleva al particular modelo español de impunidad.

Si bien la expresión “impunidad” está vinculada a la exigencia de consecuencias judiciales, desde Nuremberg y el desarrollo de la legislación de derechos humanos, y en especial desde el restablecimiento de sistemas democráticos en el Cono Sur de América, que han popularizado la expresión, en el caso español el término “impunidad” en referencia a la dictadura se ha modelado con un contenido diferente, especí-

fico: no equivale a la inexistencia de procesos judiciales a los responsables políticos de la dictadura y a los directamente implicados con la vulneración de los derechos de las personas, sino que el particular trayecto cronológico, el ordenamiento jurídico derivado de la amnistía de 1977 y la evolución política, social y cultural del país, ha ido vinculando la expresión impunidad a la negativa del Estado de destruir -anular- jurídicamente la vigencia legal de los Consejos de Guerra y las sentencias emitidas por los tribunales especiales de la dictadura contra la resistencia, la oposición y su entorno social. Así como el mantenimiento del criterio de equiparación ética entre rebeldes y leales a la Constitución de 1931, o entre servidores y colaboradores de la dictadura con los opositores a ella. Una equiparación que la administración del Estado sostiene todavía hoy, haciéndoles, por tanto, impunes ética y

culturalmente y, en consecuencia, políticamente.

Es así que observamos que en la sociedad española el reclamo contra la impunidad está desprovisto de vocación o voluntad jurídica punitiva -jamás existió tal reclamo social- y sí tiene, en cambio, un fuerte, esencial y conflictivo contenido ético-político, y la Ley de Memoria Histórica no ha resuelto el tema.

Lo cierto es que esa Ley de Reparaciones, aprobada en octubre de 2007, no deshace este modelo de impunidad declarando la nulidad de las sentencias de los tribunales de la dictadura, si bien establece su carácter ilegítimo en un alarde de retórica que ha generado más insatisfacciones que soluciones. Pero la Ley de 2007 constituye una expresión importante del peso que han tenido en los últimos años las reivindicaciones de reparación y memoria expuestas por distintos colectivos de interesados, y expresa también los miedos de las élites políticas.

A pesar de que la ley advierte en su preámbulo que *sienta las bases para que los poderes públicos lleven a cabo políticas públicas dirigidas al conocimiento de nuestra historia y al fomento de la memoria democrática*⁶, no está orientada ni mucho menos a iniciar y desarrollar una política pública de reparación y memoria dirigida al conjunto de la ciudadanía. Más bien se orienta con optimismo a evitar esa política, substituyéndola por una *política de la víctima*.

Una política pública es la combinación de tres elementos: un objetivo, un programa y un instrumento. La ley no establece ninguno de ellos. No define su objetivo, tan sólo apela al *espíritu de reconciliación (...)* y a *la defensa pacífica de todas las ideas*⁷ ... No crea un instrumento específico para esa supuesta política pública más allá de la propia ley, y desde luego no hay asomo de programa que no sea la aplicación misma de la ley, lo cual se supone.

Pero merece la pena recabar la atención sobre el sujeto de la ley para comprender la enorme y estable fidelidad del Estado a una tradición de marginación política de los valores que movilizaron, con intensidades diversas, a una parte de la ciudadanía contra la dictadura y a favor de la democratización del país, y que constituyen precisamente la memoria democrática a la que apela el mismo texto de la ley⁸. El sujeto de la ley no es otro que la *víctima*, ese espacio de reunión que vertebra la ideología de la reconciliación al que me he referido y comentado a lo largo de este texto. La ampliación de reparaciones y el saneamiento moral que propone la ley al establecer, con una cautela infinita, la retirada de símbolos fascistas, es un elemento positivo de la ley que al mismo tiempo revela cual ha sido durante treinta y dos

años la actitud de los distintos gobiernos. Pero ni esa medida, ni la declaración de condena del franquismo que aparece en el preámbulo u otras disposiciones reparadoras, cambian lo que ha sido la orientación general del Estado de Derecho en este asunto, la privatización de la memoria.

Lo dice el preámbulo y lo dice reiteradamente su articulado. No me refiero a si establece que los costes de señalización o exhumación eventual de fosas deberá sufragarlo la administración, autonómica, local o del Estado, sino a algo mucho más profundo porque sigue una práctica política iniciada en 1977, el confinamiento de la memoria y la reparación al ámbito estrictamente privado. Lo dice el texto: *Se reconoce el derecho individual a la memoria personal y familiar de cada ciudadano*⁹. La ley confunde política pública de memoria con memoria pública, y ambas con memoria oficial.

La primera, la política pública, sólo puede ser garantista, proteger un derecho -el derecho a la memoria,- y estimular su ejercicio¹⁰. La segunda, la memoria pública, es la imagen del pasado públicamente discutida, por lo que se construye en el debate político, social y cultural que produce la sociedad según cada coyuntura con la intervención de todos los agentes; y una de las funciones de la política pública es, precisamente, garantizar la participación de los diferentes actores en la confección de la memoria pública. La memoria oficial, la *buena memoria* es precisamente la generada directamente por el Estado para monopolizar y sustituir la memoria pública. Eso la constituye en la base de la ideología de la reconciliación y en el relato del museo ecuménico.

La privatización de la memoria tiene su mejor y más brillante expresión en el artículo cuarto de la ley, que establece el derecho de cada afectado a obtener un título de reconocimiento de víctima del franquismo. Una declaración certificada del padecimiento que podrá ser obtenida también por *sus descendientes y sus colaterales hasta el segundo grado*¹¹. Resulta impresionante la realidad vicaria y delegada del sujeto-víctima, la naturaleza biológica de su supuesta autoridad, que resulta biológicamente transmisible también, según se deduce del texto y de la práctica institucional y social.

La reclusión de la memoria en la esfera privada ha conllevado la dificultad de crear un espacio público de diálogo y resignificación de memorias. Cuando esas reinterpretaciones o resignificaciones no pueden elaborarse porque son confinadas a la esfera estrictamente privada y personal, las trayectorias individuales se tornan ininteligibles, incomprensibles y la persona no logra reconocerse en la histo-

ria de su vida. Privatizar no es otra cosa que extraer la memoria de la historia y despojarla de sentido, meterla en la cocina y anular su presencia del empeño colectivo, evitar el reconocimiento de la huella humana en las instituciones. Los comisarios de la exposición *En transición*, realizada en el Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (noviembre de 2007) y en el Teatro Fernán Gómez de Madrid (septiembre de 2008), comprobamos que parte importante de su éxito consistió en que muchos de los visitantes se sintieron de repente participantes y protagonistas del lejano y complejo proceso de democratización del país; ellos estaban allí, eran históricos, su vida estaba en la historia de la nueva ciudadanía, su memoria se desplazaba del ámbito privado y entraba en el espacio público de donde no debiera haber salido: “lo que yo me pregunto es por qué no he estado capaz de contar a mi hija todos esos años de cambios y movilizaciones en los que participé y que han sido también cambios en mi vida, mi madurez, pero todavía estoy a tiempo”, fue el comentario dejado por uno de los visitantes, y ésa fue una de las ideas más repetidas *¿por qué no conté?* El silencio no era olvido, más bien el resultado de una privatización de la memoria, un escenario que no sólo rompe todos los lazos entre individuo e historia, sino también entre responsabilidad y política, lo que a mi modo de ver resulta más grave si cabe, puesto que reduce los ciudadanos a clientes (¿electores?)

A pesar de todo, debemos reconocer que también el consenso resulta arduo cuando al desastre o trauma fundacional del Estado de Derecho se les otorga significado, se les da un contenido. Prueba de ello es el largo tiempo transcurrido y el difícil camino recorrido hasta que los Estados, en Europa y América, han iniciado políticas públicas de memoria solicitadas a menudo por agrupaciones y personas interesadas en la reparación, pero especialmente en la transmisión, y eventualmente en la resignificación, de la memoria. Esa dificultad procede de la necesidad que tiene cualquier gobierno de evitar una fractura en su sociedad y optar de manera decidida por la convivencia y unidad de la comunidad, y sin duda eso es parte de su responsabilidad y mandato. Pero la condición de víctima, puesto que es una categoría política, cultural y social interna a un relato -como la de héroe o mártir-, expresa precisamente la tensión entre relatos opuestos. Afrontar esa realidad tiene dos posibilidades.

La primera, la habitual, consiste en promover esas ideologías de la reconciliación (con sus retóricas del consenso)

cuya esencia y objetivo ya he dicho que consiste en decretar (y convencer) de la inexistencia de diferencias y conflictos entre memorias. Pero esa opción ha generado precisamente lo que pretende evitar, esto es tensión, enfado, beligerancias diversas, atomización de las reivindicaciones y especialmente la aparición de nuevos grupos que apelan reparación para injusticias heterogéneas, que a menudo han sido generadas por el sistema social, no por la dictadura.

La segunda posibilidad, por el contrario, consiste en asumir la existencia de conflictos entre memorias y sus respectivos relatos, crear una política pública que asuma la existencia de ese conflicto, y promover un modelo instrumental destinado a implementar espacios públicos compartidos que ayuden al ciudadano a realizar trabajos de elaboración intelectual y emocional. En definitiva, reconocer y mediar. Sostengo que el problema no es que aparezcan todas las memorias, el problema es que el Estado no genera el marco de diálogo entre las memorias que están en conflicto, consiguiendo con esa actitud y decisión la pérdida o destrucción del patrimonio democrático.

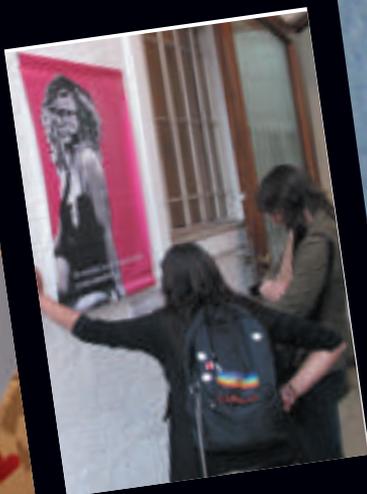
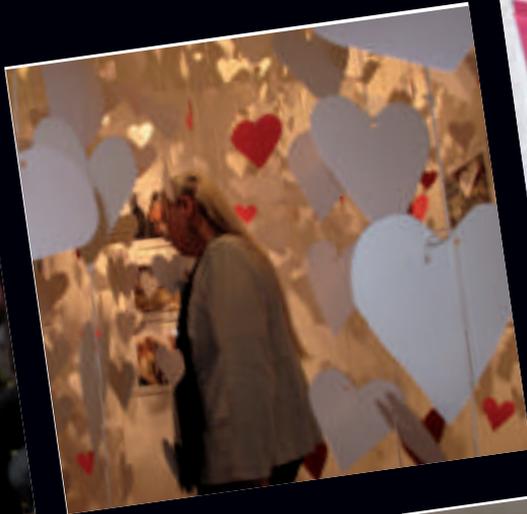
Ricard VinYES es profesor de Historia Contemporánea de la Universidad de Barcelona. Ha desarrollado programas de investigación en el Dokumentationem Zentrum (Viena) y en la Fondazione Giangiacomo Feltrinelli (Milán). Especialista en los movimientos sociales europeos y su articulación cultural y política, sus últimas investigaciones se han dirigido al estudio de la violencia y represión de la época franquista, y al análisis de las políticas públicas de gestión de la memoria en Europa y Latinoamérica. Ha sido coordinador de la Comisión redactora del Proyecto del Memorial Democrático, de la Generalitat de Catalunya. Entre sus últimas publicaciones, cabe mencionar *El Soldat de Pandora. Una biografia del segle XX*, Barcelona, 1998; *Irredentas. Las presas políticas y sus hijos en las cárceles franquistas*, Madrid, 2002; *Els nens perduts del franquismo*, Barcelona, 2002 y *El daño y la memoria*, Barcelona, 2004.

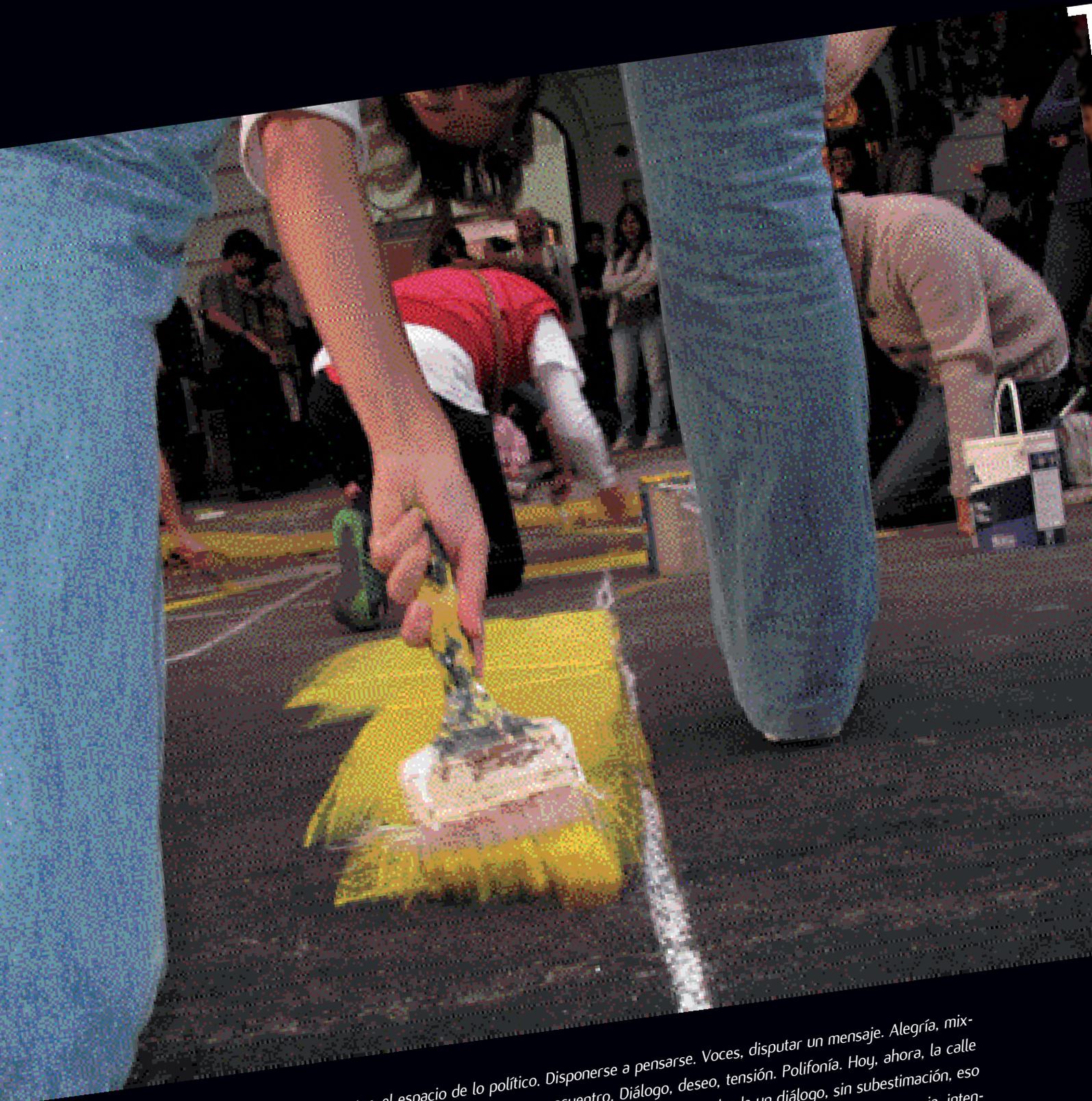
Muestra de arte urbano en el Museo de Arte y Memoria

Calle Tomada

De pronto llegaron. De las esquinas, en bicicletas, a pie. Solos y en grupos llegaron a encontrarse. Con los colores, las tijeras, tintas, una prensa de grabado, escaleras... Llegaron a intervenir, a decir en la calle, en las paredes. Muralistas, comunicadores alternativos que a través de blogs, revistas, estenciles, graffitis buscan sintetizar sus ideas, interpelar a la comunidad para transformar la vida.

Fotografía Helen Zout





Interpelar. Lo público. Disputar, el espacio de lo político. Disponerse a pensarse. Voces, disputar un mensaje. Alegría, mixtura, contrapunto, tensión. Lenguajes. Privado, político, encuentro. Diálogo, deseo, tensión. Polifonía. Hoy, ahora, la calle se comparte con muchas otras experiencias. Es una apuesta, un interpelar al otro desde un diálogo, sin subestimación, es bajada de línea. No a las vanguardias, no a la masificación del lenguaje, no a la banalización. Confianza, creencia, intensidad, celebración, ritual, comunidad.

Grupo La Grieta

El Museo de Arte y Memoria abrió sus puertas en 2002, cuando todavía resonaban los ecos de la crisis que puso al país al filo de la disolución. El museo nació con una premisa: la memoria es presente, por lo tanto implica formas de acción e intervención para transformar ese presente en otro futuro posible. La cuestión de los vínculos entre arte y política fue fundante. Ya la instaló claramente la muestra inaugural: *Manos Anónimas*, de Carlos Alonso. Por esa misma época, el debate alrededor de las acciones e intervenciones urbanas de colectivos de artistas que buscaban articular sus prácticas con los emergentes movimientos sociales se instaló en el Museo a través de jornadas de las que participaron Juan Carlos Romero, Ana Longoni, el Grupo Arte Callejero (G.A.C.), el grupo Artistas Plásticos Solidarios (Dowek, Ferrari, Romero, Maldonado, Longhini, Noé y Nigro) y el grupo Escombros entre otros.

El espacio abierto por *Calle Tomada* constituye una nueva oportunidad para renovar aquellos debates y ponerlos en el contexto de las actuales circunstancias. Esta vez los protagonistas son grupos y artistas que, más allá de sus diferencias, persisten en la voluntad crítica y eligen el espacio callejero de La Plata como escenario de sus acciones. El Centro Experimental Vigo fue mentor de esta iniciativa: confrontar con las tensiones que conlleva el ingreso al espacio museístico de experiencias pensadas para el ámbito callejero. Se unieron Ala Plástica, Arde Minga, A.D.D.H.E.S., Autoconvocados contra el SIDA, Asamblea justicia x Sandra, Cátedra de artes combinadas y procedimientos transdisciplinarios de la Facultad de Bellas Artes, Grupo La Grieta, Grupo la Olla, Luli, Surcos Praxis, Unidad muralista hermanos Tello.

Centro Experimental Edgardo Vigo

-¿Cómo nace la idea de *Calle tomada*?

-Nace como una idea de acercarnos a lo contemporáneo y acercarnos también a lo que está pasando afuera. A partir de ahí fue creciendo y mutando cuando fuimos charlando con los distintos grupos. Vigo trabajaba mucho con el arte contemporáneo, con lo que estaba afuera. *Calle tomada* tuvo que ver con recuperar esa búsqueda de Vigo.

Tomamos un texto de él que se llama *La Calle*, del 71, en el que se plantea todo lo que se discutió en este proceso. Ese fue nuestro punto de partida. Él decía que el próximo espacio del arte iba a ser la calle, y eso no quería decir sacar a relucir los cuadros o las obras sino generar producciones específicas de ese espacio. Al que pasa, al transeúnte, había que interpelarlo

pero sin modificarle su cotidiano, sino generarle interferencias. Revolucionarlo a través de claves mínimas, sin un discurso armado, tirarle pautas para que éste construya el sentido.

Lo primero que hicimos fue entrevistarnos con los grupos. Un relevamiento que nos llevó a conocer la historia de cada uno, a abrir más el juego del encuentro. El boca a boca sumó más gente a las reuniones. Fueron varios meses de charlas y debates para concretar la muestra. La primera división fue de organización entre los que toman el espacio urbano como un soporte o un cambio de soporte, los *estéticos*, y los que lo toman como un campo de acción política. Lo que no quiere decir que los más políticos no sean estéticos y viceversa. Siempre las discusiones con los grupos fueron en pos de la muestra, no para encasillar o realizar una investigación. Teníamos pocas definiciones a priori. Íbamos por una muestra colectiva que no fuera documental sino de producción de los grupos, que la hacíamos en el Museo de Arte y Memoria, con una cronología de la historia de los grupos locales y el armado de un blog. Siempre con el concepto de un armado bien horizontal, cada decisión se iba a discutir en asamblea por todos los colectivos que actualmente están trabajando en la ciudad.

- ¿Cuáles fueron las discusiones centrales que determinaron la participación o no?

-En las primeras reuniones se discutió mucho sobre el rol del arte callejero, los graffiteros, lo político, lo comunicacional y lo plástico, el espacio institucional, la acción comunicativa, el lugar del curador o coordinador de la muestra. El consenso fue la resultante de la articulación entre los grupos. Nunca había sucedido que este tipo de colectivos se encontraran a debatir, a discutir y a hacer algo conjuntamente. Varios grupos que fueron convocados a las reuniones decidieron no participar de la muestra por distintas razones. Algunas referidas a su manera de intervenir en lo público y otros no participaron en la muestra porque internamente no pudieron saldar la discusión vinculada al ingreso de este tipo de arte en un espacio museo. También fue un tema lo referido a la articulación con lo institucional-público. Sí nos llamó la atención que muchos de los grupos que son más radicales en sus posicionamientos políticos no tuvieran problemas en articular en este proyecto, sino al revés. Creo que porque les representaba la llegada a un público totalmente diferente al de la calle.

En la heterogeneidad estética, de funcionamientos y en relación a la identidad y posicionamientos de cada colectivo no hubo problema porque eso fue siempre libre. Creo que lo más importante para los grupos fue la conexión y la articulación. Nadie



cuestionó qué tipo de intervención hacía el otro ni cómo funcionaban. Juntarse fue lo más fuerte, lo demás pasó a otro plano.

Para el Centro Vigo lo más importante fue acercarnos a todos estos grupos de jóvenes, porque la gran mayoría conocía a Vigo pero no lo que hacemos hoy, la fundación de artes visuales y el archivo. Otra cosa fue que nos hayan considerado como un colectivo más de intervención. Todo el proceso fue muy rico, tanto lo que aprendimos en los debates, en los talleres y en las acciones que cada colectivo realiza.

Laura Ponisio, Museo Arte y Memoria

-¿Por qué hacer en el Museo de Arte y Memoria una muestra de estas características?

-Cuando desde el Centro Vigo nos propusieron hacer una muestra que fuera un relevamiento de los grupos de arte urbano platense, sus murales, performances, graffitis, estenciles, nos pareció interesante poner el acento en lo local, en lo que está pasando ahora en la calle, lo que hacen nuestros artistas y sobre todo, lo que hacen los jóvenes en la ciudad. Lo primero fue darles nuestro apoyo y luego ver de qué manera se podía armar la muestra. El punto de partida de la propuesta fue la obra de Edgardo Vigo, pionero en este tipo de trabajos, que desde fines de los '60 trabajó en la ciudad con el arte callejero, el arte conceptual. Partiendo desde su obra, dándole trascendencia, focalizarnos en el desarrollo y crecimiento de los grupos locales hasta la actualidad.

¿Cómo se fue construyendo la muestra en este espacio? ¿Que expectativas de futura articulación se pueden pensar?

-Con muchos de los grupos que trabajan en la calle en La Plata tenemos líneas políticas cercanas: denunciar las violaciones a los derechos humanos, intentar llegar con el arte a todos y que sea para todos. No concebimos el arte como elitista o institucionalizado. Nuestra visión es que el arte es una herramienta de trasmisión de valores éticos, políticos, culturales, de inclusión, de lucha en contra de la discriminación, de apoyo a la memoria. Esos son temas y formas de pensar que atraviesan a casi todos los colectivos que han trabajado en *Calle*

Tomada. Desde el 2001 a esta parte han pasado muchas cosas, el asesinato de Maxi y Darío, la desaparición de López, el asesinato de Sandra Ayala Gamboa, la criminalización de la protesta social, el intento de reformar del código de faltas, el tema de la baja de la edad de imputabilidad de los menores, el tema del hambre y este tipo de grupos encarnaron la voz cantante de la denuncia de estos temas. Incorporarlos al espacio del museo fue un desafío y un proyecto muy rico. La expectativa es compartir y desarrollar juntos cada vez más actividades.

-¿Qué aportes particulares le dan al museo estos colectivos?

-Una convocatoria abierta desde las primeras reuniones, pensar juntos la manera de traer las producciones callejeras, una estética más urbana integrarla a un espacio cerrado. Se armaron unas discusiones muy interesantes porque había muchos supuestos, contradicciones. Eso posibilitó que los grupos se conozcan entre sí, con sus dinámicas particulares, con sus diferencias. Conocernos habilitó que comenzaran a confiar en este espacio y a pensar que era posible armar este tipo de muestra sin perder lo identitario de los grupos que es la calle.

-¿Hubo conflictos, contradicciones entre lo que es conceptualmente el arte callejero y las actividades del museo?

-Ellos trabajan en la calle y el museo es un espacio interno. Son espacios diferentes, con públicos diferentes. Uno de los prejuicios que ellos tenían era que un espacio cerrado es totalmente institucional, tiene sus reglas, su público, sus límites, su acartonamiento y creo que paulatinamente fueron dándose cuenta de que no era así y que pudieron trabajar libremente, sin ningún requisito de trabajo, ni de idea, ni de concepto. Fue nuestra prioridad compartir con ellos inquietudes, posicionamientos políticos y sociales, conocerlos. En mi opinión, los artistas individuales en general no están trabajando los temas sociales, como en otras épocas, en cambio estos grupos sí. Estos colectivos tienen la mirada puesta en la construcción social. Parecería que el emergente de esta generación, que va de los 25 a los 35 años, está inquieto por estos temas, la memoria, la lucha social, los juicios a los represores. Funcionan desde lo colectivo, se sienten cómodos, hay intercambios de ideas. Es interesante. Cada vez son más y están buscando una provocación, una reflexión en el otro.

Obra, autor y más allá

Las acciones desde el campo simbólico-cultural en el espacio público extienden las nociones de arte, artista y obra, planteando interrogantes acerca del *autor* y los circuitos de transmisión y consumo. Surgen también nuevos intentos por nombrar lo que se hace en tanto experiencia, proceso, producción colectiva, intervención o práctica situacional y relacional. La obra ya no se plantea como objeto a contemplar, sino que es entendida en términos de proceso de construcción, acontecimiento a producir y completar, a re-significar, no por el autor, sino por el público tomado como participante, como actor necesario para que la acción acontezca.

Por Matías David López



*Para juntos practicar,
nuevas formas de encarar,
esta densa realidad.
Densa realidad, Virus*

En tanto que la noción de artista -como autor reconocible de una obra- es tensionada por la generación de colectivos que sobre todo en los últimos años han proliferado, entendidos por un lado como espacios de relación, intercambio y producción y además como ámbitos de mediación de las lecturas sobre la realidad en pos de miradas colectivas para potenciar la acción grupal y las capacidades individuales; parecerían decir (nos) que es necesario agruparse en colectivos para comprender -y poder intervenir- en la compleja trama socio-cultural, en la densa realidad. De esto quizás deviene el hacer converger perspectivas y lenguajes, mezclar distintivos saberes específicos: artistas plásticos, muralistas, comunicadores, diseñadores, grafiteros, actores, y a su vez articular con distintas organizaciones sociales. “Nosotros - plantea la Unidad de Muralistas Hermanos Tello- no tenemos la película clara, la película iluminada como vanguardia, no



tenemos esa intención. Es parte de una construcción colectiva y en ese mismo marco se basa la forma de hacer los dibujos, que sea de fácil acceso y cualquiera pueda hacerlo, ya sea para formar un grupo con estas características de organización horizontal, rescatando lo que es colectivo". Por otro lado, el nombre colectivo colabora con diseminar la noción de autor individual y cuestiona la separación entre individuo y colectivo.

La ciudad, el escenario

El espacio público urbano -sus calles, paredes, plazas y veredas- es tomado como un recurso para poner de manifiesto tensiones, reclamos y discursos sobre diferentes acontecimientos sociales y políticos que atraviesan y construyen la realidad, reconfigurando modos de hacer y narrar la ciudad. Estas acciones generan un desplazamiento de la ciudad *concebida* / a la ciudad *practicada*. Es decir, de la ciudad pensada y construida como cuadrícula, como espacio cerrado, a una ciudad vivida y ejercida desde las relaciones y apropiaciones -disparas, contradictorias, disruptivas, conflictivas.

Jean Baudrillard, en *Crítica de la economía política del signo*, afirmaba la potencialidad subversiva de las intervenciones simbó-

licas en los acontecimientos del mayo francés de 1968: *el verdadero medio revolucionario (...) fueron los muros y su palabra, las serigrafías o los carteles pintados a mano, la calle donde la palabra se toma y se intercambia, todo lo que es inscripción inmediata, dada, devuelta, hablada y respondida, movediza, en un mismo tiempo y un mismo lugar, recíproca y antagonista. La calle en este sentido es la forma alternativa y subversiva de todos los medios de comunicación colectiva; porque no es, como éstos, soporte objetivado de mensajes sin respuesta, red de tránsito a distancia, es el espacio que se ha abierto el intercambio simbólico de la palabra, efímera y mortal, palabra que no se refleja en la pantalla platónica de los media.*

Las distintas intervenciones en el espacio público tienen como objetivo reapropiarse de él, habitarlo de otro modo, ponerlo en discusión y tensión de-construyendo los imaginarios establecidos sobre las acciones y comportamientos que habitualmente se desarrollan y ejercen allí. Entonces: habitar, producir, nombrar, tomar la ciudad y la palabra. Mostrar las confrontaciones, disputas y conflictos, pero también afirmar experiencias y nuevos sentidos, brindar de gozo y alegría. Volverlo encuentro público, colectivo, comunidad.

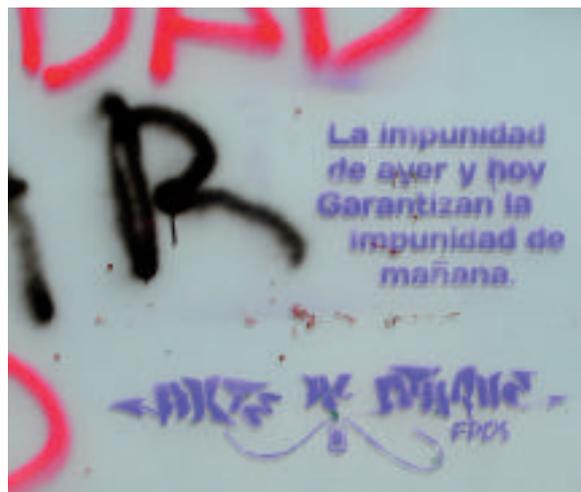


Zonas de tensión y convergencia

Estas acciones que se dan en la ciudad se construyen también desde los bordes y tensiones entre las disciplinas artísticas y la comunicación social, entre el campo artístico y el campo comunicacional (e incluso en la utilización de recursos y estrategias del diseño gráfico, la publicidad y el marketing). Así, la noción de arte urbano parece no contener a todas las expresiones que intervienen en el espacio público. Sin embargo, existe una preeminencia en las experiencias contemporáneas de generar acciones desde recursos y prácticas artísticas (plástica, muralismo, teatro), pero manteniendo vinculación con estrategias del campo de la comunicación (utilización de las nuevas tecnologías, mapeos y la búsqueda de objetivos tales como *visibilizar, mostrar, construir discursos, generar sentidos*, etc.) e insertándolas en el campo político. Así, en esa tensión y convergencia de estos campos, mediados por la intervención, hay una búsqueda de ampliar la política.

¿Arte o política?

En este sentido, la discusión y la intervención parecen no plantearse desde la subordinación del arte a la política, ni de esta última a los elementos estéticos o a la estética a secas. Se piensa entonces en una estética que no puede estrecharse al acto artístico. Hay búsquedas, intentos de vincular ambos términos, de hacerlos producir juntos, potenciándolos. La estética es más que un método o una técnica, es un posicionamiento (ético, o sea político) del sujeto, y ese pararse-actuar es hacer de la vida una obra de arte. Así, los límites



entre arte y política se confunden, se mezclan. En algún punto, ambos términos se comienzan a asemejar.

“Lo que nos motiva principalmente es la necesidad de hacer, la necesidad de sentir, la necesidad de comunicar, realmente estamos unidos por el corazón por el papel, y creo que nuestra forma de manifestarnos es a través de lo sensorial, de lo musical, de lo visual, pero siempre, siempre con mucha energía y con mucho corazón”, expresa Andrea de Arde Minga. En tanto para Luli “lo que nos motiva es la urgencia”; lo fundamental es “trastocar la indiferencia propia del mundo en que vivimos y poblarla de intervenciones que intenten generar otros presentes”. Accionar para un exterior, por el presente que nos toca, desde una posición ética.

“En este momento de crisis, de tanto saqueo, a todo



nivel, no sólo económico sino también saqueos espirituales, la idea es realmente recuperar eso que es nuestro.”, plantea Silvia del Grupo La olla.

De este modo, la política -al ampliarla vinculándola con el arte- es concebida como crítica de los sistemas de representación social. El arte político, como posibilidad de crear visiones y pequeñas anticipaciones de una alternativa a la sociedad actual. Como plantea Ala Plástica, “la motivación fundamental es el deseo, la intención de cambiar la realidad. Fundamentalmente no a través de la denuncia, que está buena porque nos diagnostica algo, sino a través de una multiplicidad de efectos de significados que, incidiendo con cuestiones que tienen que ver con la ética, la poética y con la estética pueden crear un espacio”.

Neoliberalismo y nueva esfera pública

En las últimas décadas, el avance de la lógica de mercado y los abordajes estatales que marcaron los procesos productivos, los modos de pensar y las prácticas sociales, es decir que modelaron todas las relaciones y tomaron la vida por entero, produjeron un achicamiento de lo público (entendiendo lo público más allá del andamiaje estatal). Las políticas públicas (culturales, económicas, sociales) de los Estados comenzaron a operar desde una nueva racionalidad signada por la segregación y la exclusión.

En tales procesos también sufrió un fuerte embate el espacio público y el habitar la ciudad. Ante los procesos de privatización de espacio público, de clausura y fragmentación, estas expresiones desde el campo cultural adquieren un carácter reparador del tejido social, introduciendo *ruido*, dislocaciones e irrupciones en los relatos hegemónicos y en los modos de transitar la ciudad, para interrogar y movilizar la vida cotidiana de las personas, para mostrar otras realidades: luchas y conflictos (de clase, de género, ambientales, de poder), para generar prácticas resistentes, para contagiar con nuevos saberes y crear otros mundos.

Podemos vislumbrar -como apuesta- que se está generando un nuevo tipo de esfera pública en la que convergen arte, comunicación y acción política. Es decir, nuevos encuentros entre estética y militancia política. Producir la ciudad, pero también disputar las narraciones y sentidos que se ponen en juego en ella, ensayando un nuevo habitar. Acciones que inventan e invitan a otras formas de vivir.

Hijos de la oscuridad

Por Paula Bonomi



Actualmente se debate acerca de la imputabilidad penal de los menores y se argumenta a favor de encerrar a los *pibes chorros* como solución al incremento de delitos violentos contra la propiedad. El teatro no quiere ser ajeno a esa discusión política. Una obra surgida a partir de un taller que se realizó en un instituto de menores de Posadas interpela aquello naturalizado por la sociedad –la existencia de desigualdades- e intenta arrojar luz sobre contradicciones y conflictos.

No podemos seguir prostituyendo la idea del teatro, que tiene un único valor: su relación atroz y mágica con la realidad y el peligro. Antonin Artaud

En el instituto de menores de Villa Lanús, Posadas, Misiones, se llevó a cabo un taller de teatro. Ramón Proenza, uno de los presos que concurrían, se animó a experimentar por primera vez con la dramaturgia para dar un testimonio de sus días de encierro. Así nació la *Hijos de la oscuridad*. Esta obra cuenta un día dentro de un pabellón de una cárcel de menores. El pabellón es su sociedad dentro de una sociedad mayor, la cárcel, dentro de otra sociedad mayor. O la sociedad es una cárcel, con otra cárcel dentro, con otra cárcel dentro: el "rancho". La obra aborda las relaciones de poder entre los internos y un celador. Allí viven una cotidianeidad de violencia y represión. Para sobrevivir al castigo se valen de alianzas y traiciones. Entre el tedio, el humor y la lucha por ganarse un lugar y ser respetados, los personajes reflexionan sobre el encierro real y el encierro simbólico, la libertad -a la que no logran ver dentro de los muros, pero tampoco fuera de ellos, el trabajo, el futuro, la difícil reinserción a una sociedad que los estigmatiza, la locura y la muerte.

La compañía teatral Árboles Miní, encabezada por Lucas Pérez Campos, asumió el desafío de adaptar la obra, que originalmente contaba con nueve personajes, y convertirla en unipersonal. A través del gesto, los objetos, la luz, las palabras, los sonidos, logra un relato claro pero a la vez muy sugerente y dinámico.

¿Cómo te llegó esta obra?

-Me enteré de que existía hace algunos años, cuando tenía un amigo que daba clases de teatro en un correccional de menores en Posadas, en el barrio de Villa Lanús. Él fue el que me comentó que había un integrante del grupo que solía escribir cuentos, poemas y que había escrito una obra de teatro. Recuerdo que cuando este amigo me contaba que la obra era muy interesante, también me decía que le resultaba muy difícil hacerla dentro del penal porque era muy comprometida... demasiada denuncia. Ramón Proenza, que en ese momento estaba preso, la había escrito con la idea de representarla en el taller.

Años después, yo decidí hacer una obra que me permitiera viajar, recorrer lugares, trabajar un texto que me movi-



lizara. El primer texto que me vino a la memoria fue ése. Me puse enseguida en contacto con otra docente que estuvo dando clases en la cárcel de menores, Sandra Gularte, y ella me facilitó la obra y luego me presentó a Ramón.

De ahí en más empecé un trabajo muy solo. Sin técnicos, ni dirección, nada. Me encerré varios meses a descubrir el texto, a tratar de entender el despojo. A vincular la puesta con el contenido. Mucho me ayudó conocer a Ramón y tener nuestras pequeñas charlas, donde no hablamos únicamente de sus experiencias, sino también de otras cosas, buscando profundizar en otros temas. Él me contó de su obsesión por conocer hasta dónde puede llegar la mente humana y desde ahí me contaba sus encuentros con la perversión, la locura, la extrema violencia. El me decía que nunca iba a entender por qué una persona puede hacer determinadas cosas.

¿Creció la puesta cuando conociste a Ramón?

-Lo conocí cuando tenía la obra casi terminada. Había intentado conocerlo antes pero nunca pudimos concretar un encuentro. En determinado momento yo necesitaba su autorización para hacer la obra y fui a su casa. Él no sabía con quién se iba a encontrar, se relajó mucho cuando me vio y se dio cuenta de que estábamos en un código más parecido de lo que creía. Lo primero que me preguntó fue: "¿Yo qué gano con

esto?”. Le empecé a explicar cómo funciona el sistema de Argentores y cómo se reparte la plata y se quedó mirándome, me cortó y me aclaró que eso no era lo que le interesaba. Me dijo que era una banalidad hablar de plata y que quería saber que ganaba él difundiendo sus pensamientos. Había salido de la cárcel hacía pocos meses y se sentía muy extraño afuera. El me decía: “Un ser humano puede vivir el día entero con un café con leche. Todo lo demás es banalidad, las verdaderas necesidades son otras”. Me sorprendió e intenté comprender lo que él está buscando hoy, lo que realmente necesita, lo esencial en las cosas para poder vivir. Sólo me pidió una guitarra para poder hacer música. Conocerlo fue muy interesante. Me fui reflexionando sobre algunas cosas que quizás tenían que ver con la obra y otras que más tienen que ver con los hombres.

Me contó que cuando escribió la obra fue en el marco del taller y lo hizo para hacer algo, para matar el tiempo, tener buena conducta. Nunca pensó su texto como un instrumento

Nunca pensó su texto como un instrumento de denuncia. Ahí yo le conté que el teatro es una herramienta y con él puede decir lo que quiera, quizás mucho más que con otros medios.

de denuncia. Ahí yo le conté que el teatro es una herramienta y con la cual él puede decir lo que quiera, quizás mucho más que con otros medios. Le cayó muy bien lo que le dije y me aclaró que en la próxima obra iba a denunciar hasta a la vecina.

-¿Como fue la primera vez que Ramón vio la obra en escena?

- Después de esos encuentros, él fue a verla. Estaba muy nervioso, quería irse. Estábamos en una escuela, con pibes de cuarto y quinto año, por suerte fue una muy linda función. Los pibes estaban muy interesados por la historia. Ramón se fue muy contento y pasó bastante tiempo para que nos volvámos a ver. Está viajando un poco, visitando gente... Ésa es una de las cuestiones que la obra aborda, el pensar la vida después de la cárcel. Ese es el eje que yo elegí para pensar no sólo el estigma, sino cómo piensa el Estado el *afuera* para ellos. Un interno una vez me dijo que a la cárcel la llaman la “universidad del crimen”. Te obligan a entrar en ciertos códigos, te obligan a manejar un nivel de violencia para subsistir entre los otros y sobre uno mismo, te llevan a extremos. Vale preguntarse: ¿De qué sirve la cárcel?



De las palabras a la escena

“Yo empiezo a trabajar este proyecto imaginando escenas. Todo muy caóticamente armado. Luego vinieron los objetos. Buscaba un espectáculo que esté basado en el proceso y trabajo del actor. Todo lo que usa lo ayuda a contar el cuento, pero el actor está en la escena contándolo. No quería mentir sensaciones, no quería clisés o estereotipos. Entonces busqué una síntesis entre lo que se está diciendo y lo que me estaba pasando. Hay algunos personajes que pueden ser más estereotipados que otros pero creo que el actor está, viene a contar. El texto es tal cual Ramón lo escribió. Un relato muy sincero”.

“Creo que es la primera vez que me meto en una búsqueda de este tipo, tan consciente del tema, que me dispara reflexiones y preguntas que no tengo resueltas todavía. En este momento no me interesa sólo entretener, sino que me interesa comunicar”.

“Nuestra intención es representar la obra, en escuelas, en festivales, también en espacios de encierro. Soy consciente de que más allá de que a los internos les guste o no, yo me voy de ahí y ellos se quedan. Estos temas son delicados y demandan un nivel de reflexión muy grande antes de la acción”.

La obra fue seleccionada en el marco de la Fiesta Nacional de Teatro realizada en la ciudad de La Plata durante el mes de abril de 2010. Ha recibido los premios: mejor dirección y puesta en escena, mejor labor actoral y mejor labor lumínica en la Fiesta Provincial del teatro 2009.

Contacto: arbolesminiteatro@gmail.com o arbolesminiteatro.blogspot.com

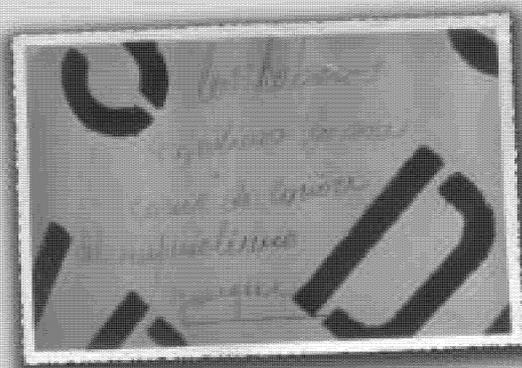
DOSSIERS

 Educación y Memoria

Los dossier de Educación y Memoria se editan en forma conjunta con la Revista Puentes. Los fascículos proponen un espacio para reflexionar con los docentes sobre la historia reciente de la Argentina. La idea es que el tema propuesto en cada número pueda abrirnos la puerta al debate y al análisis. Por esta razón, incluimos documentos y materiales relevantes para la comprensión de la problemática y para el trabajo en el aula.

CON ESTE
NÚMERO

**La clase trabajadora
durante la última
dictadura militar argentina
(1976-1983):
apuntes para una discusión
sobre la resistencia obrera**



Por Victoria Basualdo, con la colaboración
de Ivonne Barragán y Florencia Rodríguez

Títulos disponibles en formato pdf

- ➔ Guía de Recursos para la Enseñanza del Pasado Reciente
- ➔ Fin de época: la industria durante la última dictadura militar
- ➔ La política social de las topadoras.
- ➔ Erradicación de villas durante la última dictadura militar
- ➔ Instantáneas. 30 años con memoria
- ➔ La educación durante la dictadura (I)
- ➔ La educación durante la dictadura (II)
- ➔ Noche de los lápices
- ➔ Sindicatos y trabajadores. 1955/1973
- ➔ Sindicatos y trabajadores. 1973/1983
- ➔ Hijos, Identidad y Política
- ➔ Radicalización política en la Argentina, 1966-1973
- ➔ Memorias Militares
- ➔ La guerra de Malvinas y el después

Ediciones Especiales

- ➔ Jornada de Reflexión para trabajar en el aula "Nosotros por López"
- ➔ Literatura Infantil y Juvenil censurada en la última dictadura

Bajalos en:

<http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyenseñanza/recursos.html>





Organizado por la videoteca de la Comisión por la Memoria, durante la semana del 22 al 26 de marzo se realizó el ciclo de Cine "Dictaduras en América Latina", en el que se proyectaron películas de Argentina, Uruguay, Chile y Brasil que abordan los procesos dictatoriales de los años '70, y sus consecuencias en democracia.

Se realizó además el pre estreno de *Padres de la Plaza, 10 recorridos posibles*, un documental de Joaquín Daglio, Juan Vitale, Maximiliano Cerdá y Milena Vidal, quienes estuvieron presentes durante la proyección.

La videoteca funciona en la sede del Museo de Arte y Memoria -calle 9 número 984 entre 51 y 53, La Plata- y cuenta con más de 600 títulos. Los préstamos son gratuitos y se realizan a través de un sistema de socios. Para consultar el catálogo y las condiciones de uso de la videoteca, puede visitar nuestra página www.comisionporlamemoria.org en el sitio del museo, comunicarse al teléfono 0221- 483-5590 o dirigirse personalmente a nuestra sede.

Memorias de Mujeres

Virginia Martínez / documental / Uruguay

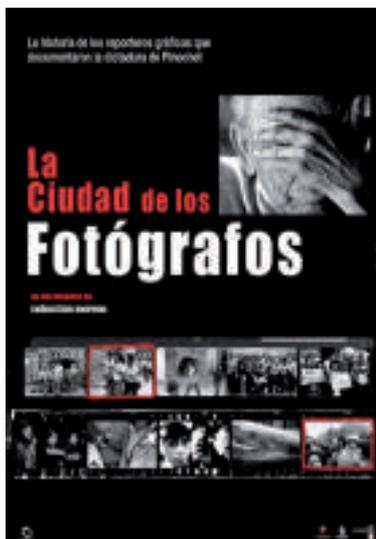
El penal de Punta de Rieles fue el lugar donde estuvieron detenidas entre 1973 y 1985 la mayoría de las presas políticas de la dictadura uruguaya. Para llegar hasta el edificio de ladrillos rodeado de flores, más que decoroso, casi confortable, se recorría un camino bordeado por la "pradera" donde

pastaban animales. No era posible percibir a primera vista la lucha sorda que encerraban esos muros. El documental intenta reconstruir la vida en el penal tal como es recordada hoy por algunas de las cientos de mujeres que allí estuvieron y resistieron a la pretensión de los militares de destruir las psíquica, física e ideológicamente.

Duración: 30 minutos

La ciudad de los fotógrafos

Sebastián Moreno/ documental /Chile



Durante la dictadura de Pinochet, un grupo de chilenos fotografió las protestas y la sociedad chilena en sus más variadas facetas. En la calle, estos fotógrafos se formaron y crearon un lenguaje político. Para ellos, fotografiar fue una práctica de libertad, un intento de supervivencia. Sus fotografías sirvieron para apoyar el testimonio de las víctimas de la dictadura y fueron fundamentales para iniciar los procesos de justicia. Algunos de ellos fueron

reprimidos brutalmente, otros fueron asesinados... Pero muchos siguen vivos. Son los supervivientes de la dictadura de Pinochet o los náufragos de la democracia. Esta película habla de ellos.

A los compañeros la libertad

Marcelo Céspedes / documental / Argentina

El documental testimonia por primera vez en el país la situación de los presos políticos heredados de la dictadura. La madre y el hijo (nacido en cautiverio) de Lili Navas de Cuesta realizan los últimos viajes de visita a la cárcel de Ezeiza. Su liberación y la de Pino Cuesta (su marido) junto a otros dos presos políticos a fines de 1987, invitan a reflexionar sobre la situación de los detenidos políticos de la democracia y las leyes posteriores de Obediencia Debida y Punto Final. Duración: 28 minutos

Cóndor

Roberto Mader / documental / Brasil
"Operación Cóndor" es el nombre código dado a una especie de internacional represiva por la cual los gobiernos dictatoriales de América del Sur en los '70 intercambiaban información de inteligencia y efectuaban operativos y secuestros de manera conjunta y más allá de las fronteras de cada país. El secuestro y asesinato de miles de personas fue su efecto. El documental es un relato humano de estos acontecimientos, cuenta historias de los años del terrorismo de Estado y también historias personales en la búsqueda de la justicia. Duración: 110 minutos



Presentación del documental Padres de la plaza en el auditorio de la Comisión Provincial por la Memoria

Padres de la Plaza, 10 recorridos posibles

Joaquín Daglio, Juan Vitale, Maximiliano Cerdá y Milena Vidal / documental / Argentina

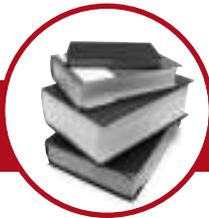


Este documental reflexiona acerca de los hombres cuyos hijos fueron secuestrados y desaparecidos durante la última dictadura en la Argentina.

Hombres que desde el primer momento compartieron con sus mujeres, Madres de Plaza de Mayo, la búsqueda de sus hijos, pero sin llegar a organizarse en una agrupación que les brindara un espacio de reconocimiento visible para el resto de la sociedad. La película entrelaza las historias de diez de estos padres. Cada uno de ellos cuenta sus experiencias de los últimos treinta años, desde la desaparición de sus hijos hasta el presente. Recorriendo lugares significativos de sus vidas y de las de sus hijos, profundizan acerca de la paternidad, los recuerdos que atesoran, los efectos de la desaparición, las esperanzas y desilusiones a las que tuvieron que enfrentarse. Padres que hoy continúan luchando por la memoria, la verdad y la justicia. Duración: 103 minutos

Crónica de una fuga

Adrián Caetano / ficción / Argentina
Durante la última dictadura en Argentina, entre todas las personas que fueron secuestradas, encarceladas y torturadas por las Fuerzas Armadas hubo quienes lograron sobrevivir. Entre ellos, algunos -muy pocos- consiguieron burlar a sus captores y escapar. *Crónica de una fuga* narra la historia de cuatro de esas personas: Guillermo Fernández, Carlos García, Daniel Russomano y Claudio Tamburrini. Este último, por entonces arquero de Almagro y más tarde filósofo radicado en Suecia, escribió *Pase libre*, una novela que relata sus 120 días de prisión en la Mansión Seré, también conocida como "Atila", por entonces uno de los centros de detención de la Fuerza Aérea.



Novedades bibliográficas recientemente ingresadas

Mujeres piqueteras. Trayectorias, identidades, participación y redes, Adriana Causa y Julieta Ojam (compiladoras), Baobab, Buenos Aires, 2008.

Los artículos seleccionados para este libro analizan algunas experiencias significativas que ilustran la acción colectiva de mujeres que participan o participaron en diferentes grupos y organizaciones sociales dentro del movimiento de trabajadores desocupados, los cuales irrumpieron entre 1995 y 1996 en el espacio público argentino.

Políticas del castigo y derecho internacional, Pablo Eiroa, Ad-Hoc, Buenos Aires, 2009.

Este ensayo afronta el tema de los resultados prácticos de la justicia penal internacional.

Historia y memoria después de Auschwitz, Dominick La Capra, Prometeo, Buenos Aires, 2009.

Este libro se centra sobre las interacciones entre historia, memoria y preocupaciones ético-políticas tal como fueron surgiendo en el período posterior a la Shoah.

La cambiante memoria de la dictadura, Daniel Lvovich y Jaquelina Bisquert, Biblioteca Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, 2008.

Este libro recorre las evoluciones de las representaciones sobre la última dictadura militar argentina, destacando la importancia que tuvieron, en la forja del tipo de memoria sobre aquellos años hoy dominante, la lucha de los organismos de derechos humanos, confesiones y autocríticas de la corporación militar y los cambios en las políticas públicas a partir de 2003.

Hijos de la democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?, Liliana Mayer, Paidós, Buenos Aires, 2009.

Un panorama de los jóvenes urbanos actuales, aquellos que pueden considerarse *hijos de la democracia*. En su abordaje la autora distingue no sólo en términos de clase —alta, media o baja—, sino también incorporando el impacto que la globalización ha tenido en esos esquemas clásicos: integrados o *des-integrados*, con el correlato sociocultural que supone esta categoría. Además, analiza la relación que los jóvenes manifiestan con la política y con lo público en general.

Símbolos y fantasmas, Germán Ferrari, Sudamericana, Buenos Aires, 2009

El filósofo francés Alain Brossat ha reflexionado acerca del rol que cumplen las víctimas y mártires en la historiografía y en la política actuales (ver revista *Puentes* número 16, diciembre 2005: *Las guerras de la memoria*; y revista *Puentes* número 19, diciembre 2006: *Entre la resistencia y la gubernamentalidad*). Brossat se refiere a una historia *victimista* de la cual se valen los Estados del capitalismo tardío como herramienta de *gubernamentalidad*: *Son los vencedores y los jefes quienes van a movilizar en su provecho a las víctimas, a sus nombres y a la reserva de legitimidad que conllevan los sufrimientos padecidos por éstas. Las pérdidas irreparables que sufrieron aquellos por quienes los dueños del relato, por caminos improbables y tortuosos, van a constituirse en herederos y legatarios: el sentimiento de duradero espanto suscitado por los crímenes sin precedentes de los cuales fue un fecundo inventor el siglo XX, toda esa reserva será puesta al servicio de la potencia y de las ambiciones hegemónicas.*

Sobran ejemplos de ese tipo de operaciones. La recurrencia al Holocausto en el mundo académico, político y artístico de los EE.UU., mientras poco o nada se dice del genocidio constituyente de ese Estado: el que se perpetró sobre los habitantes originarios. O el mismo uso del Holocausto por parte del Estado de Israel, que permanentemente comete crímenes de lesa humanidad sobre los palestinos.

Esta tendencia es común hace décadas a las democracias, agotado o temporalmente detenido su impulso utópico, igualitarista. También hacen un culto de sus *víctimas*, los partidos políticos *progresistas*, ya que precisamente lo que parece estar en crisis es la misma noción de progreso y de progresividad socio-política. Estados y agrupaciones, ya que no pueden prometer a sus ciudadanos, a su militancia o a sus votantes un futuro

venturoso, les ofrecen un pasado de sufrimiento que los legitima simbólicamente. La extrema derecha vernácula se sumó en los últimos años a tales usos del pasado. Es comprensiblemente difícil exhibir con jactancia ante la sociedad los logros del Proceso de Reorganización Nacional, y tanto o más difícil, por fuera de grupúsculos fundamentalistas, reivindicar los métodos empleados. Por lo tanto, en sus últimos actos y movidas propagandísticas, la derecha procesista hace ostentación de sus *mártires*. En *Símbolos y fantasmas*, subtítulo *Las víctimas de la guerrilla: de la amnistía a la justicia para todos*, el periodista y docente Germán Ferrari traza un quién es quién de ese martirologio.

Desde el prólogo, sostiene: *Este libro intentará desentramar las relaciones entre algunos casos emblemáticos de víctimas de la guerrilla -aunque aún persisten las dudas sobre los autores de las muertes, por ejemplo, de Larrabure y de Genta- y la amplia red de discursos autoritarios, nuevos actores y alianzas que se fueron construyendo en torno de esas figuras en los últimos cuarenta años.* El libro está estructurado en cuatro grandes capítulos, cada uno dedicado a una figura reivindicada por la virulenta neo-derecha procesista: el coronel Argentino Larrabure, el general Aramburu, el ideólogo católico Jordán Bruno Genta y el dirigente gremial justicialista José Ignacio Rucci. ¿Qué pensaban, cómo activaban en política? ¿Cuáles son los legados que intentan activar a partir de sus figuras y sus trayectorias los nuevos o no tan nuevos actores de la derecha? En el intento por contestar esas preguntas -y al mismo tiempo formular otras relacionadas con el presente y el rumbo de nuestro país-, Ferrari apela a numerosas fuentes bibliográficas, archivos, hemerotecas y entrevistas. A partir de esos materiales construye el contexto histórico, recons-

truye hechos olvidados, discute versiones de la historia, usos de la memoria y ecos de una prédica que viene creciendo.

Lápices, los días y las noches, Daniel Badenes, grabados de Juan Bertola, Ediciones del Liceo, Universidad Nacional de La Plata, 2010

Uno de los relatos más duraderos acerca de la represión es el que da cuenta de la llamada *Noche de los lápices*. La película dirigida por Héctor Olivera -basada en el libro de María Seoane y Héctor Ruiz Nuñez- se convirtió en un clásico para los secundarios. Está fuertemente condicionada por la época en la que se estrenó, apenas restablecida la institucionalidad democrática pero aún emplazada por el poder militar y el miedo. Según ella, seis estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata fueron secuestrados el 16 de septiembre de 1976 a causa de haber luchado por un boleto de micro más barato para los estudiantes. En su artículo *La batalla de los relatos* (*Puentes* número 18, septiembre 2006), Sandra Raggio destacaba que esa vigencia, aún en un nuevo contexto y en disputa con memorias más *militantes*, se debe a que se trata de una trama *simple y dramática (...)* *más enseñable y comprensible que otras. Se pueden identificar claramente quiénes son los buenos y quiénes los malos, y el contexto político está tratado de forma de evitar lo controversial y exponer nada más que lo muy consensuado, sobre todo en lo que se refiere a la violencia política (...)* *el caso permite narrar la Historia de un modo muy inteligible desde el presente (...)* *luchar por el boleto escolar es más traducible al hoy que luchar por la patria socialista o la revolución.*

Así como logra cierta eficacia, hecha evidente por su vigencia, esa trama de simplificaciones hace tabla rasa de las subjetividades que intervinieron en los acontecimientos. En cierto modo vuelve a hacer desaparecer a los desapareci-

dos, los desaparece como militantes para quienes incluso la opción armada era una posibilidad para hacerlos reaparecer como víctimas. Pasada una primera etapa de relatos centrados en el aspecto represivo de la dictadura, relatos muy fuertemente vinculados a la judicialización de la dictadura y a las necesidades de las organizaciones de Derechos Humanos, surgió una serie de relatos en los que reaparecía la figura del militante. Buena parte de ellos se debió a actores de la época narrada sobre los cuales pesaba un doble estigma: haber militado y haber sobrevivido. Algo así como un *por algo será* reversible.

Nuevos actores, que no participaron de la época narrada, ni siquiera del intento de *cierre de etapa* a través del juicio a las juntas de comandantes, han comenzado a dar sus versiones. Daniel Badenes, periodista especializado en derechos humanos, eligió narrar la militancia en los colegios de La Plata y no circunscribir su relato al momento en que ésta fue reprimida. Lo hace de una manera llana pero que no renuncia a la complejidad, sino que parte de hacerse cargo de ella. Parte desde el hacia el pasado para regresar al hoy. En el camino, recoge testimonios de sobrevivientes que ni el libro ni la película tenían en cuenta. Es el caso de Emilce Moler y Gustavo Calotti, si bien ya habían testimoniado en el documental *Los irrecuperables* (2006), de Ingrid Jaschek y Diego Díaz. Da cuenta de la efervescencia entre los adolescentes de la época, sobre todo los de los colegios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata: el Liceo Víctor Mercante, del cual Badenes egresó, el Colegio Nacional Rafael Hernández y el bachillerato de Bellas Artes. Asimismo, destaca el papel de sus autoridades en el entramado cívico-militar de la represión que se abatió sobre la ciudad, convirtiéndola en la que más desaparecidos sufrió proporcionalmente.



Presentación ante las Naciones Unidas

Durante la sesión número 98 del Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas, en la que se analizó el cuarto informe oficial del Estado argentino acerca de la situación de los Derechos Humanos en el país y las respuestas brindadas por el gobierno argentino, la Comisión Provincial por la Memoria presentará un trabajo sobre los derechos civiles y políticos en la provincia.

El documento presentado ante las Naciones Unidas hace una breve historia de las idas y vueltas de las políticas penitenciarias y de seguridad en la mayor de las provincias del país, donde hay alrededor de 30.000 personas privadas de su libertad (en 54 cárceles, 12 institutos penales de menores y 310 comisarías). Una historia signada por el discurso de los monopolios de prensa que exige *seguridad*, mayores penas y menores garantías, al tiempo que subraya la *peligrosidad* de los jóvenes -solicitando la baja de la edad de imputabilidad juvenil- y estigmatiza a los sectores de menores recursos (los jóvenes de entre 15 y 24 años de estos sectores constituyen la mayoría de los imputados por delitos).

Tras pasar revista a los dos intentos de reforma y democratización de la policía bonaerense (1998 y 2004) que se encarraron, dada la crisis institucional de la fuerza, con el consenso de todos los partidos políticos, el documento destaca el retroceso en dichas iniciativas a partir de la gestión del actual ministro de Seguridad, Carlos Stornelli: definición *bélica* del enfrentamiento con el delito, *mano dura*, *tolerancia cero*, autogobierno de la fuerza policial en lugar de estar a cargo de un civil que fije las políticas.

Con este cuadro, la policía bonaerense reproduce esquemas de poder y formas de operar propios de la dictadura y de la *maldita policía*, caracterizados por la extrema violencia, la arbitrariedad, el autoritarismo, la permanente violación a los derechos humanos y la corrupción estructural. A su vez, el documento señala que también las políticas penitenciarias son diseñadas por la propia institución penitenciaria, con un personal de escasa o nula formación y compromiso democrático, que reproduce lógicas y formas de operar propias de los

tiempos dictatoriales.

En consonancia con estas caracterizaciones, los sucesivos relevamientos del estado de los derechos humanos en los sitios de detención de la provincia han demostrado que los tratos crueles o aberrantes, los apremios ilegales y la tortura se repiten sistemáticamente en todos los establecimientos como un modo de control de los internos, así como las políticas policiales tienden a que, en lugar de perseguir al delito complejo y organizado, se utilice a la policía como medio de control de los sectores sociales más desfavorecidos.

El resultado de las políticas de seguridad y penitenciaria de la administración Scioli -indica el documento- es el uso cada vez más extendido de prácticas como la ilegal detención por averiguación de antecedentes por parte de la policía, y la repetición de casos de torturas (se ha probado en tres oportunidades el uso de picanas eléctricas sobre presos, en ninguno de los casos se identificó y sancionó a los responsables), las ejecuciones policiales, la desatención de personas enfermas, el recurso permanente al aislamiento como castigo, los suicidios sospechosos en sitios de detención. Cabe destacar que durante el año 2009 se presentaron 996 habeas corpus individuales por hechos graves ocurridos en 43 cárceles, 15 comisarías y 4 institutos de menores. En el mismo año se presentaron 9 denuncias por uso de picanas eléctricas.

Además, resulta de extrema gravedad una nueva desaparición de persona: la del joven Luciano Arruga, visto por última vez en una comisaría de Lomas del Mirador. El documento desarrolla este caso -en el que existen evidencias acerca de la participación policial y el previo hostigamiento a la víctima- así como el de la desaparición de Jorge Julio López en 2006, tras testimoniar en el juicio contra el comisario Etchecholat por crímenes de lesa humanidad durante la dictadura. En relación con ese último caso, se desarrolla el ítem de la protección de testigos y querellantes en causas por ese tipo de delitos; el sistema de protección vigente *no ha tenido resultados favorables*, concluye.

Asimismo, el documento hace hincapié en que uno de los

graves problemas en la lucha contra la tortura es el posicionamiento de jueces y fiscales, que suelen negar los hechos, minimizarlos o no investigarlos. Una evidencia de esa forma de operar es que de 10.936 causas iniciadas entre 2000 y 2006, sólo trece fueron calificadas como torturas. De esas causas, un 37% se encuentra archivado y un 2% fue desestimado; sólo un 1% fue elevado a juicio.

En relación con esto, se da cuenta de que otro de los ítems en los cuales el gobierno argentino está en deuda es la ratificación e implementación del Protocolo Facultativo de la Convención Contra la Tortura y Otros Tratos Crueles, Inhumanos o Degradantes. Incluso se subraya que *la información que brinda el Estado argentino en este punto no refleja lo acontecido. Y se plantea: Es indispensable que el Estado cumpla con sus compromisos internacionales y apruebe la creación de los mecanismos nacionales y provinciales de lucha contra la tortura, garantizando su independencia funcional y financiera.*

Es de fundamental importancia destacar que en sus observaciones finales, el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas hizo propios explícitamente los reclamos presentados por la Comisión por la Memoria. En los puntos 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 23 de dichas observaciones, puede leerse:

-El Estado parte debe tomar medidas con miras a suprimir las facultades de la policía para efectuar detenciones no vinculadas a la comisión de un delito (...)

-El Estado parte debe tomar medidas con celeridad para reducir el número de personas en detención preventiva y el tiempo de su detención en esta situación, tales como un mayor recurso a medidas cautelares, la fianza de excarcelación o un mayor uso del brazalete electrónico (...) la prisión preventiva no debe ser la norma (...) sólo se debe recurrir a ella como medida excepcional y en el grado necesario y compatible con las debidas garantías procesales (...)

-El Estado parte debe adoptar medidas eficaces para poner fin al hacinamiento en los centros penitenciarios (...) Debe ponerse fin a la práctica de mantener personas procesadas

en centros policiales (...) El Estado parte debe igualmente tomar medidas para garantizar que todos los casos de lesiones y muertes ocurridos en prisiones y centros de detención sean debidamente investigados, así como garantizar el cumplimiento de las sentencias judiciales que ordenan el cierre de algunos centros.

-El Estado parte debe tomar medidas inmediatas y eficaces contra dichas prácticas, vigilar, investigar y, cuando proceda, enjuiciar y sancionar a los miembros de las fuerzas del orden responsables de hechos de tortura y reparar a las víctimas (...)

-El Estado parte debe crear registros sobre casos de tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes o, en su caso, reforzar las ya existentes, con miras a tener información fidedigna sobre la dimensión real del problema en todo el territorio nacional, observar su evolución y tomar medidas adecuadas frente al mismo (...)

-El Estado parte debe acelerar el proceso de adopción de las medidas legales necesarias para el establecimiento del mecanismo nacional independiente para la prevención de la tortura, conforme a lo previsto en el Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. En dicho proceso se deberá tener en cuenta la necesidad de articular de manera efectiva la coordinación entre los niveles federal y provincial (...)

-El Estado Parte debe tomar medidas para establecer un régimen penal juvenil respetuoso de los derechos protegidos en el pacto y otros instrumentos internacionales en la materia. El Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas considera necesario que se tomen medidas para garantizar el respeto de principios tales como el derecho a recibir un trato que promueva la reintegración de estos menores en la sociedad; la utilización de la detención y el encarcelamiento tan sólo como medidas de último recurso; el derecho de los menores a ser escuchados en los procedimientos penales que les conciernen y el derecho a contar con una asistencia jurídica apropiada.



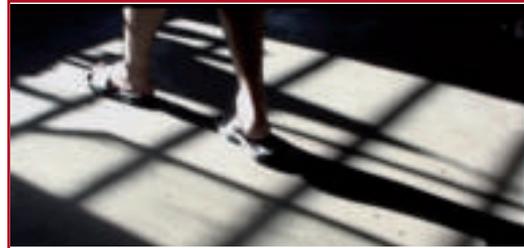
Registro nacional de casos de torturas

La Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, la Procuración Penitenciaria Nacional y el Grupo de Estudios en Sistema Penal y Derechos Humanos del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires presentaron públicamente las bases del primer registro nacional de casos de torturas. El acto se realizó el martes 30 de marzo a las 18 horas en el Salón Azul de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Integraron el panel de presentación Hugo Cañón, co-presidente de la Comisión Provincial por la Memoria; Francisco Mugnolo, Procurador Penitenciario de la Nación; Alcira Daroqui, del Instituto Gino Germani, y Mónica Pinto, Decana de la Facultad de Derecho.

Cabe mencionar que, pese a las reiteradas recomendaciones del Comité contra la Tortura de las Naciones Unidas (informes de los años 1997 y 2004), la Argentina no ha creado un registro nacional de casos de tortura. Es decir que no existe ningún banco de datos de tortura de alcance nacional. Únicamente se pueden destacar algunas iniciativas por parte de algunos organismos como el Comité Contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria, la Defensoría de Casación de la provincia de Buenos Aires y la Procuración Penitenciaria de la Nación.

Orletti bajo la lupa

La Comisión por la Memoria aportó a la justicia federal documentación sobre el centro clandestino Automotores Orletti, donde estuvieron detenidas víctimas del Plan Cóndor. Se presentó un informe y documentación del Archivo de la Dirección de Inteligencia de la Policía Bonaerense que aportará pruebas significativas para la investigación de lo sucedido durante la última dictadura en el centro clandestino de detención conocido como Automotores Orletti. La causa llegará a juicio oral en Comodoro Py el próximo 3 de junio. Hugo Cañón, Laura Conte entregaron el informe a los miembros del Tribunal Oral Federal 1 de Capital Federal, integrado por los jueces Adrián Grunberg, Oscar Amirante y Jorge Gettas. Automotores Orletti dependió en particular de la Secretaría de Inteligencia del Estado (SIDE). La característica principal de este centro fue la operación conjunta y coordinada con fuerzas armadas de países limítrofes en el marco del Plan Cóndor.



Premio en México para *Ojos que no ven*

El documental *Ojos que no ven*, producido por la Comisión Provincial por la Memoria, y dirigido por Ana Cacopardo y Andrés Irigoyen, obtuvo el premio a mejor documental de derechos humanos en el VI Festival Internacional de Cine Documental Independiente "Contra el Silencio Todas las Voces", realizado en ciudad de México entre el 17 y 24 de abril. La película argentina compartió el premio con el film *Bajo la capucha: viaje al extremo de la tortura*, del realizador chileno Patricio Henríquez.

La producción periodística general estuvo a cargo de la periodista Mariana Martínez Alcántara. El montaje corresponde a Martín Ladd y Facundo López, y la música original es de Diego Rolón.

Ojos que no ven radiografía el universo carcelario argentino, al tiempo que invita a reflexionar sobre el acceso a la justicia y la invisibilidad de los lugares de detención. Para ello, el documental articula cuatro historias de vida: Ramón, un detenido que cumple prisión perpetua en el penal de Rawson; David, recluido en una comisaría del Gran Buenos Aires; Adela, detenida en una unidad penal de Bahía Blanca; Luisa, una madre que inicia un largo viaje a algún destino carcelario buscando encontrarse con su hijo. Fue estrenada en Argentina en el año 2009. Obtuvo el premio a Mejor película en el X Festival Internacional de Cine en Derechos Humanos (Buenos Aires 2009), el Premio MERCOSUR en el III Festival Internacional de Cine Documental de Atlántida (Uruguay, 2009) e integró, entre otras, las selecciones oficiales de los festivales de Bogotá (Colombia), Lovaina (Bélgica) y Pamplona (España).