



Proyecto «Entre el pasado y el futuro»
Subsecretaría de Equidad y Calidad

SEMINARIO 2006

entre el pasado y el futuro

los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente



entre el pasado y el futuro

El Equipo «**Entre el pasado y el futuro**» —durante 2006 Equipo «A 30 años»— está integrado por: María Celeste Adamoli, Nicolás Arata, Gabriel D'Iorio, Matías Farías, Cecilia Flachsland, Lucía Horovitz, Federico Lorenz, Pablo Luzuriaga, Roberto Pittaluga, Violeta Rosemberg, Javier Trímboli.

Colaboraron con el Equipo durante el Seminario:

Irene Cosoy, Bruno Formillo, Santiago Garaño, Esteban Jungman, Julia Rosemberg y Mariana Santángelo.

Equipo de producción de este volumen:

María Celeste Adamoli, Matías Farías, Gabriel D'Iorio, Pablo Luzuriaga, Roberto Pittaluga, Javier Trímboli.

Diseño y producción visual:

Ana Efron, Sergio Massun, José Luis Meirás.

ISBN:

ISBN:

Primera edición agosto de 2007.

© 2007. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Impreso en Argentina.

Publicación de distribución gratuita

Prohibida su venta. Se permite la reproducción total o parcial de este libro con expresa mención de la fuente y autores.

SEMINARIO 2006

entre el pasado y el futuro

los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente

Índice

Palabras de apertura. Lic. Daniel Filmus, Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
Prof. Alberto Sileoni, Ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dra. Emilce Moler, Coordinadora de Investigaciones e Información Universitaria 7

Introducción a cargo del Equipo «A 30 años» 13

Ejercicio de memoria
Por Alejandra Mumbach (Paso de los Libres, Corrientes). 18

PRIMERA JORNADA

CONFERENCIA. *¿Para qué recordar?*, por Héctor Schmucler 25

MESA. *La escuela y el pasado reciente.* Susana Barco, Andrea Adobato y Jorge Cardelli 35

ENTREVISTA. *A Abraham Leonardo Gak, a propósito del film Flores de septiembre,* 45

Ejercicio de memoria
Por Edgardo Dávila (Caleta Olivia, Santa Cruz) 50

SEGUNDA JORNADA

CRÓNICA. ESMA. 55

MESA. *Memoria, historia y transmisión.* Pablo Pineau, Alejandra Rovacio, Marisol Iturralde y Federico Lorenz 59

CONFERENCIA. *La producción visual y las estrategias de la memoria,* por Ana Longoni 81

Ejercicio de memoria
Por Bernardo Carrizo (Coronda, Santa Fe) 94



TERCERA JORNADA

TALLERES. *Estampas de un trabajo colectivo* a cargo del Equipo «A 30 años» 101

MESA. *Memoria, educación y transmisión.* Inés Dus-
sel, Estanislao Antelo y Alejandro Kaufman. 111

Ejercicio de memoria

Por Roxana Delgado (Tartagal, Salta) 132

TRABAJOS DISTINGUIDOS

Voces en busca de una trama 137

«La Calamita: una ciudad que construye su historia»,
ISP N° 16 «Bernardo Houssay», Granadero Baigorria,
Santa Fe 139

«Bovril: otra cara de la historia», IFD Hasenkamp,
Hasenkamp, Entre Ríos 145

«Escuelas para una práctica de la libertad», ISFD N° 6,
Neuquén, provincia de Neuquén. 153

«El golpe en Azul», ISFD y T N° 156, Azul, provincia de
Buenos Aires 165

Ejercicio de memoria

Por Alejandro Ravazzani (San Martín, Mendoza) . . 174

Provisorio epílogo. Por Prof. Javier Trímboli, Coordi-
nador del Equipo «A 30 años» 179

Entre el pasado y el futuro. Por Lic. Alejandra Birgin,
Subsecretaria de Equidad y Calidad, Ministerio de
Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación . . . 183

**Institutos con quienes realizamos el recorrido del
proyecto «A 30 años del golpe» 189**

Palabras de apertura

Lic. Daniel Filmus. Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología.

Buenos días a todas y a todos. Muy bienvenidos quienes han llegado de distintas zonas del país y los amigos que nos acompañan de los distintos países del MERCOSUR. Agradecemos mucho la presencia de Abraham Gak, el Rector del Carlos Pellegrini, y a las autoridades de la Nación y de la Ciudad; a Emilce Moler, que nos acompaña, a Aixa Uequín, que nos cede la escuela. Estamos orgullosos de que esta sea una escuela pública y de poder realizar aquí este acto. Realmente nos parece importante el trabajo que ha venido desarrollando el Equipo «A 30 años» a lo largo y a lo ancho del país, respecto de la memoria y de los treinta años del golpe. El Ministerio de Educación decidió que todo este año lo íbamos a dedicar a trabajar el tema de la memoria, y lo hemos hecho en todo el país y en todos los niveles educativos. Y es fundamental, en este contexto, el trabajo con los nuevos docentes, con los futuros docentes, porque creemos que ahí

está buena parte de lo que nosotros esperamos para el futuro.

Permítanme hacer algunas breves reflexiones. La primera tiene que ver con ¿qué es un sistema educativo? No se asusten, no voy a dar una clase de sociología de la educación. Pero me parece que es importante reflexionar que, entre las múltiples definiciones que podemos tomar respecto de qué ocurre en la escuela o para qué sirven los sistemas educativos, hay varias que hacen referencia a la necesidad que tienen las generaciones adultas de transmitir ciertos valores y ciertos saberes a las generaciones más jóvenes. Y para eso articulan un sistema que permite seleccionar una parte del universo cultural de una sociedad para ser transmitido. Aquello que está en el diseño curricular, aquello que está incluso en el currículum oculto de las escuelas, es lo que se transmite de una generación a otra. No es una elección ingenua, apolítica, no es una elección a-ideológica. Es una elección que tiene que ver con una cierta concepción del mundo, y que

determina qué vamos a transmitir, con qué vamos a trabajar, cuáles son los procedimientos que vamos a poner en marcha, cuáles son los contenidos, cuáles son los valores que buscaremos legar. Y es por eso que siempre en todas las disciplinas —no sólo en las disciplinas sociales, pero particularmente en ellas— esa selección de contenidos tiene diferentes niveles y sujetos en la definición. Y los que la hacen ponen o plasman su mirada del mundo, y la mirada respecto de qué quieren que los futuros ciudadanos tengan como base en su formación para desempeñarse en la democracia futura.

Es en este contexto en el que nosotros decidimos que la problemática del pasado reciente tiene que estar fuertemente colocada en la escuela. No es una decisión ingenua, no es una decisión sin convicciones. Muchos otros, y durante mucho tiempo, han pensado, e incluso actualmente piensan, que estos temas no deberían estar en las aulas, que la memoria no debería estar o, por lo menos debería estar sólo una parte

de la memoria. Nosotros pensamos que uno de los elementos fundamentales para la Argentina que queremos construir está en la capacidad de desarrollar una democracia plena, una democracia que no se agote en el voto, una democracia que implique la participación integral de los ciudadanos y en buena medida eso tiene que ver con saber, con estudiar, con reflexionar, con comprender qué es lo que pasó y por qué no tiene que volver a pasar.

En este contexto es que varios de los trabajos y de los materiales que hemos desarrollado están dirigidos a que nosotros, sintéticamente, no estudiemos la memoria de memoria. Es decir una forma para destruir el estudio de la memoria es lo que muchas veces sucede en la escuela con muchos temas: ponerla como un punto más, hacerla estudiar para una prueba. Creemos que, en ese sentido, los temas que tienen que ver con la memoria y, particularmente, los temas abiertos a partir el 24 de marzo de 1976 tienen que ser sentidos por nuestros jóvenes. Y sólo se puede transmitir una pasión y un sentimiento si se lo tiene. Por eso es muy importante indignarse frente a lo que pasó. Es muy importante llevarlo adentro. Es muy importante sentir profundamente que esto no puede volver a ocurrir nunca más, porque sólo de esa manera vamos a poder transmitirles a nuestros chicos y a nuestros jóvenes el horror que eso significó, y la necesidad de construir un futuro diferente.

Se ha dicho de diversas maneras que el pasado no ha muerto, que el pasado está presente. A lo largo y

a lo ancho de nuestro país hay todavía muchas familias que no han podido recuperar su propia historia, ni saber lo que pasó, ni encontrar a sus nietos. Estela Carlotto es el ejemplo de que el pasado aún está presente y de que la lucha por la justicia es imperecedera. Cotidianamente vuelve a mostrarse que lo que ocurrió en la Argentina tiene una enorme vigencia, por la presencia en las personas, en el cuerpo, en el sufrimiento, en la conciencia. Y esto es parte de lo que tenemos que trabajar en las escuelas. Ustedes saben que estamos discutiendo en este momento la nueva ley de educación. Es muy probable que en los próximos días presentemos la ley formalmente después de haber recogido los debates de todo el país. Incorporaremos en la ley, a partir de las jornadas que se hicieron en todo el país —confesamos que eso no estaba ni siquiera en el documento base que nosotros planteamos para la discusión—, cuatro temas de contenido específico que hemos recogido de la opinión de nuestros docentes, de las organizaciones de derechos humanos, de las organizaciones de trabajadores, de las organizaciones de empresarios, que aspiran a que estén en la ley. Uno de ellos tiene que ver con los derechos de los niños y la vigencia no sólo del pacto de San José de Costa Rica, sino de la reciente ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, que tiene que ser transmitida para que los chicos sepan defenderse, sepan hacer valer sus derechos.

Un segundo tema es el tema del MERCOSUR. Estamos planteando que la mirada tiene que ser regional, ya no podemos hacer sólo una mirada de la Argentina,

sino que nuestra presencia en el mundo tiene que estar vinculada al trabajo junto con los países que tenemos una historia y objetivos comunes.

El tercer tema es el de Malvinas. Creo que en este punto ocurrió efectivamente una transformación en la memoria. Fíjense ustedes que lo que constantemente nos plantean es que se dejó de estudiar la soberanía argentina sobre las Malvinas y que a lo sumo se recuerda la guerra; al suceder esto estamos justamente recordando lo peor, la acción bélica del gobierno militar. Se olvidó entonces lo sustantivo que fue con lo que nos formamos los más grandes: que es justo el reclamo porque existe una usurpación del territorio nacional que significa colonialismo, pero no lo es la acción emprendida por los militares. Este tema apareció en la consulta de la ley como una cuestión que necesariamente tiene que estar en los diseños curriculares, en la formación de los docentes y en la formación de los chicos y chicas.

Y el cuarto tema que hemos incorporado es el tema de la memoria. La memoria vinculada a la ruptura del orden institucional y la memoria vinculada al terrorismo de Estado. Fue interesante: cuando el primer borrador fue a las escuelas, en realidad, el artículo de la ley estaba concentrado en el 24 de marzo; y lo que volvió de las escuelas es la necesidad de recordar todos los momentos en que en la Argentina hubo terrorismo de Estado y hubo ruptura del orden institucional. Eso realmente nos pareció que enriquecía porque uno puede comprender el proceso histórico con mayor profundi-

dad y entender por qué la Argentina estuvo durante el siglo XX signada permanentemente por este tipo de acciones. Nosotros creemos que los docentes con su autoridad pedagógica, con su compromiso social, son los encargados (tienen el mandato social) de transmitir de generación en generación las cosas que queremos que se repitan y las cosas que no queremos que se repitan. Insisto: no sólo a partir de una lección, no sólo a partir del trabajo formal, no de la memoria de los archivos o la memoria del bronce, sino a partir de la memoria que está emparentada a la razón y al sentimiento. Si nosotros creemos, efectivamente, que esto no tiene que suceder nunca más, si nos indignamos cuando recordamos lo que sucedió entre 1976 y 1983, si creemos que la justicia es el camino para resolver estos temas, tenemos que formar nuevas camadas de jóvenes que a través de la reflexión perciban la relevancia de estas problemáticas, que incluso las vivan profundamente, y se conviertan así en la garantía de que Argentina no vuelva a caer más en una situación como la que vivimos.

Simplemente quiero decir que muchos de ustedes deben haber nacido ya en democracia y, prácticamente, no deben haber tenido experiencia de gobierno militar. Yo, cuando cumplí los 18 años, prácticamente no había tenido experiencia democrática. Nací en 1955, quiere decir que, para mí, la democracia era algo que se estudiaba en los libros. Hasta el año 1983 nunca tuve la oportunidad de votar, nunca tuve oportunidad de decir lo que pensaba, nunca tuve la oportunidad de discutir libremente en las escuelas, aquello tenía lugar

en pequeños momentos o con buenos profesores que nos permitían hacerlo; pero todavía hoy nos parece raro que en las escuelas se puedan discutir estas cosas libremente. Realmente, cuando veo a mis hijas, cuando veo a las nuevas camadas que ya no tienen los miedos que teníamos nosotros, que no tienen toda esa angustia que teníamos nosotros, sino que tienen una libertad distinta, creo que, en buena medida, es por la escuela de la democracia. Y ustedes son los que van a construir esa escuela que va a permitir no sólo que la democracia esté en el sistema educativo, sino que sea la que fortalezca nuestra manera de ver las cosas y la construcción de un país como nuestros chicos se merecen.

Sabemos que el trabajo a lo largo del año ha sido muy bueno y seguramente acá se podrá mostrar lo mejor de ese trabajo que ustedes han llevado adelante. Cuanto más original, cuanto más distintivo, cuanto más refleje la idiosincrasia y la historia particular de cada región del país y de cada escuela en relación con la última dictadura militar y con nuestro pasado reciente, me parece que vamos a estar más cerca de lo que queremos transmitir. Así que muchísimas gracias, y a seguir trabajando juntos en estos temas. ■

Prof. Alberto Sileoni. Ministro de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Buenos días a todas y a todos. Para nosotros realmente es un honor que estén aquí los representantes de todas las provincias; es un honor compartir con el compañero y amigo Ministro de Educación de la Nación, con las autoridades de la OEI; con Abraham Gak, rector del Colegio Pellegrini, y con las autoridades de la Ciudad y de la Nación. Quiero felicitar a Alejandra Birgin y a los compañeros que llevaron adelante el proyecto «A 30 años del golpe», por esta tarea tan importante que hoy está plasmándose en este encuentro, que es fruto de muchos afanes y de mucho trabajo previo.

Quiero recordar también a los compañeros del MERCOSUR y celebrar la democracia, porque nosotros hace treinta años tuvimos un MERCOSUR del terror que era el «Plan Cóndor», así que la presencia de compañeros de otros países, pensando en el mismo sentido que nosotros, es para celebrar lo que con mucho esfuerzo hemos conseguido. Y la satisfacción de recibirlos a todos en esta bella escuela, que es patrimonio de toda la educación argentina. Los docentes de la ciudad, los alumnos de la ciudad, y todas las autoridades estamos orgullosos de que pueda ser ésta la sede de este encuentro, y, sobre todo, que tengamos la posibilidad de trabajar con los objetivos de mirar al pasado, pero no desde la nostalgia, porque la nostalgia no es un sentimiento que construye, ni mucho menos desde la venganza o la revancha. Siempre,

cuando pensamos estas cosas, o cuando los organismos de derechos humanos piensan estas cosas, lo hacemos desde la memoria, desde la verdad, desde la justicia, para consolidar el presente y para construir un futuro que nos merezcamos y que sea mejor que ese pasado que queremos dejar atrás.

Y siempre aparecen voces, algunas malintencionadas y algunas ingenuas, que nos dicen: «¿Para qué volver al pasado?»; «el pasado ya está, mejor mirar hacia adelante». No es posible mirar hacia adelante sin revisar lo que nos pasó. Recién hablaba con un profesor de San Rafael, Mendoza, que nos agradecía por este encuentro, pero nosotros somos los que les agradecemos a ustedes, compañeros y compañeras del interior. Y nos decía que en el interior es muy importante reverdecer estos temas porque todavía allí existen espacios muy conservadores, o más que conservadores, posturas que quieren omitir cualquier tipo de reflexión. Con frecuencia me persigue aquella frase de Faulkner que dice, «el pasado no ha muerto, ni siquiera ha pasado». Y, en nuestro país, nítidamente, el pasado ni ha muerto ni ha pasado.

La desaparición de Jorge Julio López es una muestra de ese pasado que nos muerde, que nos avisa. También otros compañeros son amenazados constantemente. Así que ése es un pasado que todavía está ahí, avisando y dando señales de que goza de bastante buena salud. Por lo tanto, nosotros pensamos que cualquier sitio es adecuado para poner estas cuestiones a discusión; puede ser la mesa familiar o la de

los amigos, o la sociedad de fomento, o el club. Pero ningún lugar más adecuado que las escuelas, y especialmente los Institutos Superiores de Formación Docente, en donde se garantiza la transmisión de estas cuestiones, y se enseña para construir una sociedad que asuma el pasado, que lo piense, pero que encaré el presente y el futuro con las banderas irrenunciables de la verdad, de la memoria y de la justicia.

Así que vuelvo a decirles, señor Ministro, compañeros y compañeros, Emilce y a todos ustedes: para nosotros es un gran honor que representantes de todo el país estén aquí compartiendo este evento, en esta ciudad y en esta hermosa escuela.

Les agradecemos a todos los que han participado en la organización y les deseamos a todos una hermosa jornada. ■

Dra. Emilce Moler. Coordinadora de Investigaciones e Información Universitaria, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Hola. Buenos días a todos, ministros y autoridades, y, sobre todo, a estos jóvenes aquí presentes, convocados por este tema tan sentido: la memoria. Qué difícil es esto de la memoria, cómo cuesta tener memoria. La memoria duele, la memoria no es lisa, no es monolítica, la memoria trae vergüenzas, olvidos, la memoria es un campo de batalla; y, sin embargo, hay que superar todo eso porque hay que tener memoria. Porque, si bien la memoria se plasma en lo colectivo, se ejerce individualmente. Y eso es lo que van a hacer ustedes como futuros docentes: trabajar con estos temas. Porque, si alguien tiene la idea ingenua que hay que olvidar, que no importa el pasado, que hay que mirar para adelante, les podemos asegurar que eso no es así, basta mirar lo que estamos viviendo en estos días y cómo vuelven a aparecer situaciones que creíamos olvidadas. ¿Por qué? Porque todavía falta trabajar más estos temas. Es importante que se pueda identificar cuáles fueron los hechos que hicieron posible ese terrible pasado para resignificarlo en el hoy. Hoy no va a ocurrir un golpe de Estado de la misma manera, pero sí puede haber atisbos, sí puede haber actitudes y eso es lo que se tiene que identificar. Además de conocer lo que pasó, debemos analizar qué actitudes tuvimos y tenemos como ciudadanos en el día a día, porque siempre hay que recordar que el golpe militar existió, pero también, en muchos

aspectos, hubo una ciudadanía cómplice y eso es lo que hay que tener presente.

Seguramente muchos conocen lo que se llamó la trágica «Noche de los lápices», donde adolescentes fuimos secuestrados, torturados y, muchos de ellos, desaparecidos. Además de tener ese hecho entre otros tantos, hay que profundizar y problematizar qué fue lo que pasó para que civiles, policías, militares pudieran accionar de ese modo sobre los jóvenes. ¿Qué fue lo que pasó para que la ciudadanía no pegara el grito correspondiente en ese momento? ¿Qué es lo que pasa hoy en día para que, ante la desaparición de López o ante las circunstancias de las amenazas que se vienen dando, no salga la ciudadanía a la calle a reclamar con toda la fuerza? Esas son las cosas que hay que pensar, sobre las que hay que reflexionar y ustedes como docentes tienen un rol muy importante.

Muchas veces cuando se conmemoran las fechas del 24 de marzo, del 16 de septiembre, u otras similares, muchos docentes no saben qué decir y convocan a víctimas de la dictadura para que den su testimonio, pero hay que ser cuidadoso con estos relatos frente a los alumnos: si no hay un trabajo previo y un trabajo posterior con esos chicos, esos relatos no cumplen con su cometido. Porque el relato de la tortura no es en sí pedagógico: no porque se describan hechos terribles, los jóvenes van a poder comprender lo sucedido. Ese es un trabajo que tienen ustedes como docentes y, por lo tanto, celebro fuertemente este tipo de actividades.

Felicito a los organizadores por la importancia de este Seminario que colabora en tener memoria. Porque olvidar es volver a desaparecer a nuestros compañeros. ■

Introducción

Los propósitos

Desde sus inicios, el proyecto «A 30 años del golpe» del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología fue concebido como un trabajo en el marco de las conmemoraciones a propósito de los treinta años del golpe de 1976. Pero a diferencia de las muchas formas del recuerdo que circundaron la emblemática fecha del 24 de marzo, este proyecto tuvo la pretensión, ambiciosa por cierto, de intervenir en la notable movilización física e intelectual que tuviera lugar para extenderla más allá de los rituales, apostando a construir un espacio de reflexión sobre el pasado reciente argentino, una reflexión que estuviera atenta a sus lazos con el presente y con las preguntas acerca de qué futuro queremos como sociedad.

Entre las actividades que se promovieron para llevar adelante esos objetivos, un lugar relevante lo ocupó la convocatoria al Seminario «Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argen-

tina reciente», realizado en la Ciudad de Buenos Aires los días 7, 8 y 9 de noviembre, en el que estudiantes y profesores de distintos Institutos de Formación Docente [IFD] de todo el país presentaron y discutieron los trabajos realizados, a lo largo de todo un intenso año, en torno a alguno de los ejes de la convocatoria. El Seminario —tal como existió y, en buena medida, tal como en estas páginas podrá ser revivido— alcanzó sus mejores momentos por el hecho de haber coronado una actividad que se desarrolló durante un año en los IFD pero que, seguramente, recogía preocupaciones que venían desde mucho tiempo atrás. Que los destinatarios de estas actividades fueran los estudiantes de los IFD, los futuros docentes, se vinculaba con el carácter privilegiado que quisimos otorgarle a las tareas de transmisión.

Los ejes temáticos de la convocatoria fueron tres: a) *Movilización popular y formas de la participación política*, que refería principalmente a los años sesenta y primeros setenta; b) *Formas de la represión y terro-*

rismo de Estado; c) *La guerra de Malvinas: sentidos en pugna*. Se trataba de temas amplios pero de problemáticas precisas, que permitían interrogarnos no sólo sobre los años de la dictadura militar sino también acerca de los años previos, caracterizados por las vastas movilizaciones y las apuestas políticas de cambio social. Estos ejes nos permitían aproximarnos a uno de los propósitos salientes del Seminario: abrir una reflexión sobre acontecimientos y procesos que dejaron huellas duraderas en todo el país pero que, sin embargo, no suelen encontrar el escenario nacional que permita observar su real magnitud, así como las diferentes realidades que produjeron. El Seminario intentaba ser parte de ese escenario nacional en el que no poco de la fragmentación y el aislamiento alentados por el terrorismo de Estado se vieran obligados a retroceder. En ese sentido, fue diseñado para dar lugar a la narración de relatos muchas veces silenciados, en ocasiones desconocidos, que recuperan historias locales, experiencias personales y colectivas, inscribiéndose en una historia social que nos pertenece a todos.

No ceñirse a las formas más difundidas del recordar se tradujo en pensar el Seminario no tanto como una instancia puntual sino más bien como un recorrido. Un recorrido significaba, por un lado, asociar la rememoración con un trabajo en común, con un esfuerzo colectivo que escapara a las ideas más difundidas que vertebran el sentido del pasado reciente, y que posibilitara la inclusión de nuevas preguntas a cargo de las nuevas generaciones. Por otro lado, ese recorrido de pensamiento, a lo largo de casi un año, significaba, a la vez, extender el «momento de la rememoración» más allá de la fecha conmemorativa que abría esta oportunidad, o sea, salir del tiempo de recordación propio de la efeméride y crear un tiempo diferente, más asociado a la reflexión, al pensar.

Si bien el Seminario se desarrollaría, en sentido estricto, durante tres días, desde el principio se lo pensó rodeado y promovido por un conjunto de actividades e instancias previas que garantizaran tanto su mejor desarrollo como su sesgo formativo. Las instancias de los Preseminarios y las Jornadas, realizadas por regiones o ciudades, junto a las iniciativas que promovieron autónomamente los Institutos, constituyeron momentos fundamentales del trabajo desarrollado. Estos encuentros que fueron eventos regionales o locales, generaron un espacio para el intercambio en torno a los ejes de la convocatoria, a la vez que sirvieron para brindar a los estudiantes un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas que pudieran servirles en sus trabajos monográficos. De modo que los Preseminarios y las Jornadas se concibieron como

instancias de orientación para quienes iniciaban sus trabajos y de puesta en diálogo en común de lo hecho por quienes ya venían investigando o realizando actividades sobre los temas que nos reunían. Fueron pensados también como momentos en que los ejes de la convocatoria pudieran ser problematizados, instalando las preguntas que podrían retomar los estudiantes y docentes a la hora de llevar adelante sus propias actividades e investigaciones.

Uno de los objetivos principales de todo el recorrido hacia el Seminario era atender a las historias locales. Por un lado, porque pretendíamos extendernos más allá de las historias de las grandes ciudades, hacia universos más pequeños pero más próximos a la vida de los estudiantes que realizaban las investigaciones; lo cual posibilitaba además ir sentando las bases para una nueva comprensión del pasado que atendiera al diferente impacto de acontecimientos y fenómenos de la historia reciente en el territorio argentino. Por otro lado, porque era preciso brindar un objeto de investigación que fuera abaricable para un estudiante o grupo de estudiantes en un tiempo de 6 a 8 meses de trabajo, y con una bibliografía básica manejable.

De todos modos, atendiendo a la diversidad de modos de abordar y/o representar ese pasado, desde el principio intentamos habilitar distintas vías de acceso para la participación de los estudiantes, junto con sus profesores, en el Seminario. Por ello, la convocatoria no se restringió a la presentación de monografías. Sabíamos que existían experiencias de trabajo en torno

al pasado reciente en varios institutos; que docentes y estudiantes habían producido intervenciones creativas que conjugaban diferentes lenguajes y modos de representación, como las artes plásticas, el teatro, el video-documental, etc. Nuestra propuesta quería contactar con estos modos de referirse al pasado reciente, no sólo para potenciar lo ya hecho y enriquecernos por su difusión nacional, sino también porque estamos convencidos que no todo lo que debe y puede decirse de ese pasado tan difícil puede hacerse bajo el formato y el lenguaje de la investigación y el ensayo. Es por ello que se propusieron, como otros modos de acceso al Seminario, la generación de un ciclo de cine-debate o la producción de un conjunto de actividades diversas que conformaran una experiencia formativa de producción y reflexión sobre algunos de los ejes de la convocatoria, desarrollada en el Instituto a lo largo del año en curso.

Concebir al Seminario como un recorrido de pensamiento implicaba no sólo habilitar un lugar de reflexión en común sino también apostar a la construcción de espacios compartidos para investigar y pensar. Desde los institutos pero para ir más allá, con el propósito de ir construyendo una trama, una red que nos permitiera pensar juntos los problemas de la experiencia argentina reciente en íntimo vínculo con nuestro presente y nuestras expectativas de futuro. Una trama que colabore para que la memoria no cristalice en imágenes fijas que ya no se interrogan por el presente y el futuro de la vida en común, pues en ese caso, la brecha que separa a las generaciones se ensancharía, dificultán-

dose aún más la construcción de espacios propicios para el diálogo intergeneracional. Quizás aquí resida el objetivo central del Seminario y del propio proyecto «A 30 años del golpe»: el de ser una iniciativa diseñada para colaborar en los procesos de transmisión entre aquellos que vivieron las experiencias del pasado reciente y quienes nacieron a partir de los años ochenta. «Existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra». Desde los inicios del programa hicimos nuestra la intención, como quería Walter Benjamin, de colaborar para que esa cita entre generaciones tuviera lugar. Para ello, apostamos a que el diálogo fuera tal, a que los estudiantes pudieran plantear sus preguntas y sus enfoques, a que los discursos y representaciones sobre el pasado reciente argentino pudieran ser sometidos a la interrogación de las nuevas generaciones.

Algunos aspectos del recorrido

La importante respuesta que estudiantes y docentes de distintos Institutos de todo el país dieron a la convocatoria superó rápidamente nuestras más ambiciosas expectativas. Esto nos permitió realizar, a lo largo de siete meses, más de 25 encuentros en distintos lugares del país: Preseminarios regionales, Jornadas provinciales y las diversas charlas-debate llevadas adelante por pedidos puntuales de los IFD. En dichas actividades participaron más de 200 institutos, y, entre docentes y estudiantes, cerca de 1500 personas, muchas de las cuales presentarían sus trabajos en el Seminario de noviembre. En éste, fueron más de 500

participantes quienes presentaron sus trabajos en los talleres.

Si algo caracterizó estos encuentros fue la posibilidad de conjugar una diversidad de situaciones de partida y de perspectivas disímiles con el propósito común de gestar un espacio de intercambio que nos permitiera un acercamiento más comprensivo al pasado reciente argentino, un espacio que nos posibilitara no sólo producir colectivamente un trabajo de rememoración, sino a la vez contribuir al diseño de los marcos explicativos de lo sucedido y de sus prolongaciones hacia el presente.

Quienes se acercaban a la convocatoria lo hacían desde motivaciones y situaciones muy diferentes. Estaban los estudiantes que, orientados por sus docentes, tenían un trabajo previo, ya sea en el área de investigación o a través de otras disciplinas, como la plástica, el teatro o el cine, las cuales les aportaban poderosos medios para referirse al pasado. A ellos se sumaron grupos de estudiantes que hacían sus primeras incursiones en esta problemática y que partían de situaciones locales en las que ha predominado el silencio. Como decía uno de los estudiantes: «En nuestro pueblo nunca se hablaron estas cosas». Otros escenarios no sólo se caracterizaban por el silencio sino aún por la ajenidad con la problemática, emblemática en la frase «aquí no pasó nada», o «esas son cosas de Buenos Aires» (o Córdoba, o Rosario, etc.). Las marcas diferenciales que en el pasado reciente se infringieron en el territorio geográfico y social del país, y las moda-

lidades divergentes para su procesamiento posterior quizás resulten palmariamente ejemplificadas tanto en el caso de una docente de Santiago del Estero cuando afirmó: «Acá la dictadura no terminó en 1983», como en el tratamiento de una problemática que subyace a la propia noción de la argentinidad, la guerra de Malvinas, pues mientras en algunas regiones (sobre todo las del sur) a quienes combatieron en aquella guerra se los presenta como héroes, en otras localidades, las del norte por ejemplo, prevalece la imagen de los soldados como víctimas.

Sin embargo, no todas las experiencias del pasado reciente, en su dimensión local o nacional, fueron temas que, de una u otra forma, se incorporaron a las prácticas de los jóvenes de hoy. Por el contrario, la gran cantidad de docentes y estudiantes que participaron activamente de este proyecto no nos impidió ver cuánto de ese pasado formaba ya parte del olvido. Sin embargo, el recorrido hacia el Seminario también nos mostró la existencia de una voluntad de las nuevas generaciones para achicar la brecha que las separa de las anteriores, para inspeccionar sin ingenuidad sus experiencias y rescatar de ellas lo que consideran interesante, haciendo que algo de lo olvidado se pusiera en diálogo con los saberes y cuestionamientos del presente. Tal vez haya sido un estudiante del norte argentino quien mejor expresó tanto la existencia de la distancia como el deseo de comprender el pasado, cuando en uno de los talleres explicó los motivos de su presencia: «Estoy aquí precisamente porque no sé nada de ese pasado».

La estructura de las instancias de los Preseminarios y Jornadas fueron diseñadas para conjugar realidades previas muy disímiles. La presentación de los ejes de la convocatoria a través de distintas series de fotografías de época, a cargo de los integrantes del Equipo «A 30 años», como también la proyección y debate de distintos films, permitieron problematizar los temas convocantes, instalando nuevas preguntas. A la par, cada encuentro contó con un momento para la exposición de los avances de los trabajos que se desplegaban en los distintos Institutos que se complementaba con el trabajo en talleres o comisiones en los cuales los diferentes enfoques y problemas de la experiencia argentina reciente pudieron ser debatidos. En los meses en los que el recorrido hacia el Seminario tuvo lugar se abordaron múltiples temas: los significados epocales de las movilizaciones populares de los años sesenta y setenta, las identidades políticas, la politización y radicalización de los jóvenes, la represión y el terrorismo de Estado, los sentidos y las consecuencias de las prácticas represivas de la desaparición forzada y de los centros clandestinos de detención-desaparición de personas, el lugar y la responsabilidad de los distintos sectores sociales y políticos frente a la represión de Estado, el surgimiento del movimiento de derechos humanos, los motivos de la guerra de Malvinas y sus consecuencias, en particular las políticas de olvido en relación a los soldados que allí combatieron, las representaciones hegemónicas sobre el pasado reciente, etc. Lejos de ser exhaustiva, esta enumeración quiere exponer, a grandes trazos, una pintura de los temas debatidos.

El proyecto, al proponer la realización de investigaciones en base a historias locales, promovió que docentes y estudiantes tuvieran que encontrar y/o producir las fuentes a partir de las cuales realizar el trabajo. Buscar en los periódicos locales, en archivos y bibliotecas municipales o provinciales, apelar a la realización de entrevistas, fueron algunas de las prácticas de investigación que tuvieron que desplegar los estudiantes. Desde la formulación de hipótesis al trabajo de archivo o de elaboración de la entrevista, en muchos casos se trató de sus primeros trabajos de investigación. Los resultados de estas tareas pueden verse en los trabajos que publicamos en este volumen, distinguidos en la convocatoria «A 30 años del golpe. Educar en la memoria para construir el futuro» realizada junto a la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

La particular riqueza de los debates y producciones a lo largo de todo el año se vio fortalecida por el hecho de que, en ningún momento, se buscó llegar a conclusiones definitivas o a consensuar algún enfoque. Partíamos de hechos incontestables, como la desaparición de personas y el terrorismo de Estado, pero dejamos abierta la posibilidad de interrogar los sentidos del pasado reciente sin apelar a ciertas fórmulas tranquilizadoras que terminan constituyéndose en un obstáculo para lo que creemos es un verdadero trabajo de rememoración y de construcción de un espacio que posibilite la transmisión. Contrariamente, en lugar de buscar el consenso, mantuvimos los disensos, sostuvimos las diferencias y desacuerdos, entendiendo

que la confrontación de ideas e interpretaciones nos enriquecía a todos a la par que permitía la apertura de una problemática. Todo ello de la mano de un tipo de trabajo cuya originalidad residió, además, en la horizontalidad de los debates y modos de funcionamiento, y en el encuentro y discusión, en un mismo espacio, de docentes y estudiantes, buscando constituir un lugar para la transmisión.

El libro

Este libro pretende expresar parte del trabajo realizado durante el año pasado entre el Equipo «A 30 años» del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y los Institutos de Formación Docente de todo el país. Aún teniendo en cuenta las dificultades que comporta la trasposición de una experiencia tal a un soporte textual y visual como el presente libro, hemos decidido mantener la organización del mismo en correspondencia con la del Seminario, pues este encuentro condensó gran parte de los pensamientos y las prácticas desplegados durante todo el año.

El libro está dividido en cuatro grandes secciones, a las que se suman esta presentación y unas palabras de cierre. Con la señalada intención de reproducir lo más fielmente posible la propia estructura del Seminario, las tres primeras secciones reproducen las actividades de cada una de las tres jornadas en que funcionó el Seminario. Es así que la primera sección reúne la conferencia «¿Para qué recordar?» de Héctor Schmucler, una entrevista a Abraham Leonardo Gak a

propósito de la proyección de fragmentos de la película *Flores de septiembre*, como también las exposiciones de los panelistas Susana Barco, Jorge Cardelli y Andrea Adobato, invitados a la mesa «La escuela y el pasado reciente».

En la segunda sección, que corresponde a la segunda jornada del Seminario, hemos incluido una crónica de la «Visita a la ESMA», un fresco que expresa parte de las disímiles impresiones que nos provocó recorrer, en la mañana de ese día, el ya emblemático sitio de memoria del terrorismo de Estado, como también de las necesarias discusiones sobre qué hacer con estos restos y cómo constituirlos en espacios que provoquen el examen crítico del pasado reciente. La sección se completa con las presentaciones de Pablo Pineau, Alejandra Rovacio, Marisol Iturralde y Federico Lorenz, quienes integraron la mesa «Memoria, historia y transmisión», y con la conferencia «La producción plástica y las estrategias de la memoria», a cargo de Ana Longoni. Cabe señalar que, al finalizar esa extensa jornada, compartimos la puesta en escena de la obra «Ladrillos pedagógicos... Una mirada en construcción», dirigida por el profesor Daniel García y protagonizada por estudiantes del IFD 809 de Esquel. Fue una invitación hilariante y eficaz a aproximarnos con ojos críticos tanto a la cotidianidad de nuestras instituciones como a lo que estaba sucediendo en el Seminario.

Durante los dos primeros días del Seminario, distribuidos en diez talleres, docentes y estudiantes discutieron en torno a los trabajos presentados y a los temas

convocantes, cuestiones que fueron presentadas en un plenario general durante el tercer día. Resultaba imposible reproducir dichos debates en un texto escrito, pero al mismo tiempo sabíamos que los talleres habían sido un lugar clave de todo el recorrido, un mecanismo que alimentó la dinámica colectiva y la discusión horizontal, no sólo del Seminario sino también de los Preseminarios y Jornadas que lo precedieron. Es por ello que en la tercera sección, bajo el título «Estampas de un trabajo colectivo», hemos incluido un conjunto de reflexiones en torno al funcionamiento de los talleres, a las modalidades del diálogo, a las nuevas interrogaciones y a los productos del pensamiento colectivo que dichos talleres posibilitaron. Completan la tercera sección las ponencias de la mesa de cierre que integraron Inés Dussel, Estanislao Antelo y Alejandro Kaufman.

La cuarta sección del libro está integrada por los trabajos distinguidos de la convocatoria «A 30 años del golpe. Educar en la memoria para construir el futuro». Aunque algunos de los trabajos ya tenían un desarrollo previo, los estudiantes que los realizaron participaron activamente de todo el proceso que conducía al Seminario, estuvieron en éste y se han beneficiado de los debates y diálogos con docentes y estudiantes de todo el país. Publicarlos nos pareció tanto un enriquecimiento para el presente volumen como un merecido reconocimiento al esfuerzo y a la investigación en condiciones muchas veces adversas. Reconocimiento que hacemos extensivo, más allá de la distinción del concurso, a todos los que contribuyeron con su participación en el proyecto «A 30 años del golpe».

Como decíamos más arriba, durante los Preseminarios y las Jornadas, el Equipo «A 30 años» presentó los tres ejes de la convocatoria a través de distintas series de fotografías de época que nos permitían iniciar una reflexión, un pensar sobre lo acaecido. Estos «ejercicios de memoria» a partir de las fotografías fueron una modalidad de presentación que se repitió a lo largo de todo el recorrido. Para el Seminario, invitamos a docentes y estudiantes de cinco Institutos para que ellos seleccionaran una fotografía y escribieran un texto a partir de la misma. Estos cinco ejercicios fotográficos fueron presentados a modo de apertura del Seminario; aquí los hemos incluido a lo largo de todo el volumen, como indicios que expongan ante el lector algo de la modalidad reflexiva que caracterizó todo el recorrido, como señales que expresen el protagonismo de estudiantes y profesores de los Institutos de Formación Docente, y como jalones que dibujan el mapa nacional —y sus anclajes locales— que, como una trama edificada por nuevos lazos, sostuvo este proyecto. ■

Equipo «A 30 años»

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología



Foto: Comisión de Derechos Humanos de
Paso de los Libres

Alejandra Mumbach

Profesora de Historia. Instituto de Formación Docente «Prof. Agustín Gómez», Paso de los Libres, Corrientes

La invitación para sumarme a la propuesta de encontrar un lugar de memoria en mi ciudad, Paso de los Libres, no fue tarea fácil porque hace aproximadamente dos años nos encontramos con una conflictiva realidad social y nuestra memoria de ciudadanos decidió golpear la puerta y decir en voz alta lo que nuestro inconsciente tenía guardado. Trabajar con mis alumnas para este Seminario me ayudó a reflexionar, indagar e investigar para luego encontrar ese lugar. Haciendo propias las palabras del historiador Jacques Le Goff creo que «la memoria ha constituido un hito importante en la lucha por el poder conducida por las fuerzas sociales. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas»

Sin lugar a dudas en Paso de los Libres intentaron adueñarse por más de 28 años de la memoria colectiva e intentaron, y casi lo lograron, implantar el olvido frente a un hecho de Lesa Humanidad como lo fue

el Centro Clandestino de Detención que funcionó en nuestra ciudad desde 1978 a 1980/ 82, popularmente conocido como «La Polaca». Los vecinos del lugar, los habitantes de todos los rincones de la ciudad, conocían el secreto a voces que nadie se animaba a gritar. La complicidad social transcurría indiferente en el devenir del tiempo.

A partir de la década del '80 el historiador Pierre Nora nos invita y desafía a preguntar a la memoria por ese lugar significativo cargado de simbolismo o de emoción que encontramos en nuestro pasado reciente y mi ciudad lo tiene y hoy se los quiero presentar a ustedes. Pero antes haré un breve repaso histórico.

Después del golpe de Estado de 1976 comenzaron fugas y exilios hacia el Brasil por Paso de los Libres. En las semanas inmediatamente posteriores al golpe, un sector de la población libreña se involucró o se vio involucrada de formas diversas en la salida de dirigentes y militantes políticos. Aunque las fugas por Paso

de los Libres continuaron durante varios años, la participación de la población local se redujo drásticamente. En palabras de los libreños de la época: «ésta pasó a ser una ciudad ocupada, en la ruta había operativos cada mil metros»; «ésta era una ciudad tomada. Había alcahuetes en todos lados. Tenías que cuidarte hasta de estornudar».

Una frase local resume los hechos «Acá hay más milicos que gente», cosa no muy alejada de la realidad si hacemos un relevamiento de la masiva fuerza militar que poseía la ciudad con tres regimientos del Ejército, Gendarmería, Prefectura Naval, Servicios de Inteligencia, Policía Federal, Policía Provincial, entre otros organismos y miles de conscriptos en una población que rondaba las treinta mil personas. Esta fuerte presencia dejó sus huellas profundas, que aún hoy se dejan reflejar en nuestra ciudad, si pensamos que de cada tres personas, una perteneció a alguno de los servicios; la sociedad se vio silenciada y se transformó en cómplice del terrorismo de Estado.

La dictadura militar argentina desplegó dos estrategias represivas en relación con la frontera y el exilio. Una fue la coordinación con otros gobiernos militares del Cono Sur para el secuestro y la desaparición de opositores. La otra de reforzamiento del control político-militar de los cruces de frontera. En 1978 el Ejército concentró una parte de sus dispositivos represivos en los pasos fronterizos. La organización Montoneros preparaba la llamada «contraofensiva» y comenzó a enviar a algunos de sus cuadros medios a la Argentina. En ese marco, el Ejército instaló en diversos pasos, incluyendo Paso de los Libres, un dispositivo de control clandestino, oculto, conocido como sistema de marcadores. Los llamados marcadores eran supuestos «arrepentidos» que después de haber sido secuestrados y torturados por el Ejército, «aceptaron» colaborar con las fuerzas armadas. Este sistema de marcadores debía reconocer en los pasos fronterizos a compañeros de su organización, delatarlos y facilitar de ese modo su secuestro y posterior desaparición. En este momento es cuando toma protagonismo en Paso de los Libres el Centro Clandestino de Detención, tortura y desaparición «La Polaca». Nuestro lugar elegido para la memoria. El caso, que recién en el 2005 toma forma judicial, se encuentra en proceso de instrucción en el Juzgado Federal de Paso de los Libres a cargo del Juez Oliva bajo el expediente N° 1-18239 con la carátula: «Ministerio Público Fiscal S/ investigaciones preliminares delitos de Lesa Humanidad».

La historia como disciplina científica recurre a la memoria y sobre ella elabora una narración. Nos dice Le

Goff que «la memoria no es una propiedad de la inteligencia, sino la base, cualquiera que sea, sobre la que se registran las concatenaciones de los actos». Los actos de los hombres, cuando dejan un rastro indiscutible no pueden ser olvidados y por más que transcurran los años, como un inmenso inconsciente aflora en un momento histórico.

Ese momento llegó de la mano de quien entonces era un estudiante de antropología, Alejandro Grimson, quien compró en el año 2000 un manuscrito —del cual aquí tengo una copia— que le serviría para publicar, en 2003, el trabajo antropológico *La Nación en sus límites*. Dicho manuscrito —se comprobó judicialmente— fue escrito por un ex agente de inteligencia del ejército que, en determinado momento, se siente abandonado por los suyos. Su nombre es Carlos Fidel Waer y de lo escrito por él, destaco algunos de sus párrafos donde cuenta lo siguiente: «Se llegó a tener hasta seis prisioneros encapuchados, encadenados a una cama (sin colchón y con los flejes en contacto con el cuerpo desnudo). Nunca se les daba de comer, apenas agua y acompañarlos al baño. En algunas de las habitaciones, el ambiente se hacía irrespirable, imposible de permanecer mucho tiempo por el olor nauseabundo. Se torturaba al detenido usando sobre todo el teléfono de campaña usado en el ejército. Al llamar se produce una descarga eléctrica que acciona a la campanilla del otro aparato. Funciona con dos pilas de gran tamaño que producen de 50 a 70 voltios, uno de los cables conectaba al fleje de acero de la cama y el otro se aplicaba sobre el cuerpo como

“picana eléctrica”. También se usaban cigarrillos para efectuar quemaduras y agujas tipo hipodérmicas para pinchar. Un oficial y un suboficial, siempre de civil y armados, ingresaban a la habitación munidos de un pequeño grabador. Las sesiones solían durar mucho tiempo, hasta más de dos horas, durante las cuales obtenían confesiones grabadas bajo la promesa de una supuesta libertad; hubo mujeres que soportaron todo tipo de agresión sexual por parte de los interrogadores».

Si bien no se han realizado excavaciones forenses, las mismas están previstas para fines del mes de noviembre; los cuerpos de estos desaparecidos estarían enterrados en algún lugar cercano. Los vecinos señalan el tacuaral como lugar posible. Según el mismo Waer supone, pasaron por allí alrededor de 200 o 300 mil montoneros.

Luis Rolón es considerado hasta el momento como el único sobreviviente conocido del Campo de Torturas «La Polaca». En 1978 fue enrolado para realizar su servicio militar obligatorio en la Compañía de Ingenieros 3 de Monte Caseros. Le tocó entrenar en lucha antiterrorista y uno de los ejercicios consistía en hacer croquis. Hizo uno de su cuartel y lo consideraron guerrillero; era un simple campesino. Siguió días de tortura y años de prisión. Después de torturarlo en su propia Compañía lo trasladaron a un lugar donde continuó su martirio. Hasta hace dos años no sabía dónde era ese lugar.

Rolón pasó casi 28 años sin contar a nadie lo que había vivido. De sus relatos en el juzgado de Paso de los Libres destacamos: «estuve estaqueado al piso durante 16 días en agosto de 1978. Me torturaban con picana eléctrica dos, tres y hasta cuatro veces por día, sólo me daban agua, tenía puesta una capucha y cada vez que me movía escuchaba ladrar un perro». Lo único que recordaba Rolón, por haber estado vendido la mayor parte del tiempo es que era una zona de campo, en una casa con galerías, descripción que concuerda con las características de «La Polaca». Entre otras, se investiga la desaparición de los militantes de la organización Montoneros Lorenzo Viñas, Carlos Marcos y el sacerdote tercermundista Jorge Adur. Todos habían sido secuestrados en la frontera de Paso de los Libres-Uruguayana.

Los años transcurrieron, pero llegó un momento en que la memoria pidió a gritos contar su verdad. En Quinta Sección Palmar, donde se encuentra ubicada la chacra, la gente con más años en el lugar relata como los Ford Falcon verde y demás vehículos del ejército transitaban la zona. Otros escuchan voces de esas almas que siguen esperando que les demos cristianas sepulturas. En la ciudad se vive un clima de debate y división, muchos de los habitantes fueron informantes civiles en aquella época, otros son familiares de éstos y no están interesados en que lo ocurrido se conozca. Como hipótesis podría decir que es probable que, como no eran personas de la ciudad de Paso de los Libres las que eran trasladadas a «La Polaca», muchos prefirieron callar. Y lamentablemente, se hizo eco en

todos los pobladores la triste frase argentina: «algo habrán hecho».

Mi presencia aquí, proponiendo este emblemático sitio como lugar de la memoria, será sumamente debatida en Paso de los Libres. Pues personas que, ya lejos de esas antiguas ocupaciones, se inscribieron en la vida democrática e incluso ocuparon cargos relevantes, hoy se encuentran detenidas con posibilidad de purgar condenas importantes. Esta situación divide a la ciudad, pero también estamos quienes aceptamos ese desafío y esperamos que pronto el Instituto Forense de la Nación, según comentario del Subsecretario de Derechos Humanos de Corrientes, se haga presente en Paso de los Libres y pueda identificar a esos ciudadanos argentinos que forman parte de una generación que tanta falta nos hace. Por ellos, por sus familiares, y por la memoria de mi querida ciudad, solicito que el centro clandestino de detención, tortura y desaparición «La Polaca» sea declarado como lugar de la memoria en Paso de los Libres. ■



PRIMERA JORNADA

¿Para qué recordar?

Héctor Schmucler

Roberto Pittaluga: La conferencia que ahora nos ofrecerá Héctor Schmucler se titula «¿Para qué recordar?», un título con resonancias shakespearianas: «Oh, cielo y tierra, ¿para qué conservo la memoria?», se pregunta un Hamlet atormentado por esa capacidad humana de recordar de la cual no puede desprenderse. La continuidad multiseccular de la pregunta, que incluso podríamos remontar más allá, hasta los orígenes griegos del pensamiento occidental, nos habla no sólo de la memoria como facultad de lo humano, sino que nos coloca frente a la gran complejidad de su ejercicio, pues nos obliga a incursionar en las relaciones entre las distintas temporalidades, entre pasado, presente y futuro, como también a pensar sobre los sujetos que la ejercen. El «para qué» se multiplica en el «cómo» y el «quién».

De la larga y fecunda trayectoria intelectual de Héctor Schmucler voy a mencionar, para quienes no lo conocen, sólo algunos momentos. Schmucler ha sido una de las principales figuras de la intelectualidad argentina desde los años sesenta: siendo uno de los «jóvenes gramscianos» integró, en los primeros años de esa década, la mítica revista Pasado y Presente, la cual significó un recambio generacional y también una notable apertura de ideas en el campo intelectual. Tiempo después fue director de una de las publicaciones más importantes de los años setenta, Los libros, una

revista de comunicación y cultura en la que se congregaron casi todos los intelectuales argentinos de aquellos años. Héctor Schmucler ha sido investigador principal del CONICET, docente de las Universidades de Buenos Aires, La Plata, y también en la Universidad Autónoma de México, ya en su exilio. Junto a otros exiliados argentinos de distintas tradiciones políticas e ideológicas, participó de la revista Controversia. Actualmente dirige el Programa de Estudios sobre la Memoria en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Luego de esta muy ceñida presentación, los dejo con Héctor Schmucler.

Héctor Schmucler: No quiero hacer una conferencia de esas que llaman «magistrales», no tengo demasiadas verdades para difundir, pero sí tengo preguntas. En algún sentido, tal vez ahí esté la clave de toda posibilidad de verdad: no eludir las preguntas. Lo que quisiera ofrecerles son reflexiones sobre la memoria, en torno a ese hamleteano nombre «¿Para qué recordar?». Se me ocurre pensar que esta pregunta que, efectivamente dicen que Shakespeare escribió hace más de cuatro siglos, es en realidad una pregunta central que los seres humanos se han ido formulando, implícita o explícitamente, desde que hay historia. Aunque no siempre tenga el dramatismo trágico de la pregunta hamleteana, cada día, cada uno de no-

sotros, nos preguntamos: ¿para qué recordar? La pregunta se repite una y otra vez.

Pero, en realidad, y por las mismas razones expuestas, se podría decir que es esta una pregunta inútil. Porque no dejamos de recordar, no dejamos de tener memoria, aunque no nos preguntemos para qué. La memoria parece ser uno de los hechos fundantes de la condición de los seres humanos. Por lo tanto, no decidimos tener memoria sino que la tenemos. En cada momento, lo que somos, lo que es cada uno, lo que permite reconocernos está estrechamente vinculado a lo que nuestra memoria puede reconocer en nuestro pasado. En un sentido, también somos lo que es nuestro pasado. No por una suerte de condicionamiento, sino porque no podemos borrar el pasado.

Esto que ocurre en cada uno tiene un paralelo —casi idéntico— con lo que se llama «memoria colectiva». Cada grupo humano, cada grupo que se considera tal, reconoce una memoria común. Más aún: el grupo, dicen algunos estudiosos de la memoria colectiva, existe porque tiene una memoria común. Pero habría que añadir un detalle: no es que el grupo posea una única memoria, sino que es la memoria de cada uno que se comparte, que es similar, que es común. La memoria colectiva no es una memoria abstracta, pensada por un grupo, sino que es la coincidencia de las similares o idénticas memorias por parte de un conjunto, que justamente por eso constituye el grupo. Si la memoria se modifica, si hay otra memoria, en realidad, cambia el grupo, es ya otro grupo aun cuando lo pudieran formar las mismas personas. Lo cual nos permite evitar algunos equívocos que se producen cuando se habla de la memoria colectiva, pues suele existir la tendencia a imaginar la memoria como una especie de acto metafísico, como algo que existe más allá de nosotros mismos. Incluso algunas consignas que hemos escuchado y repetido intensamente durante estos treinta años implican riesgos de esta naturaleza. Por ejemplo, «memoria para la justicia» es una consigna valiosa, pero que tiene un presupuesto que,

me parece, habría que matizar, en tanto admite que si tenemos memoria, todos recordaremos lo mismo y, por lo tanto, podremos hacer justicia con aquellos que nos parecen actos criminales. Sin embargo, nada garantiza que si todos tenemos memoria recordaremos lo mismo, entre otras cosas porque cada grupo se reconoce con sus propias memorias. No hay una memoria que nos espere fuera de nuestra propia historia, de nuestra propia voluntad, de nuestras propias convicciones sino que hay «memorias», pues los distintos grupos tienen diferentes memorias. Tal vez no habría que hablar de «la memoria» salvo en un sentido más acotado que refiere a esa capacidad general de los seres humanos de recordar, y habría que hablar de «las memorias», de las memorias que coexisten en un momento determinado porque no somos un único grupo, ni los argentinos ni ningún otro pueblo en su conjunto; es por ello que no hay memorias únicas.

La pretensión de una memoria única no sólo no existe en la práctica, sino que tal vez resulte indeseable. Solamente podremos buscar ciertas formas de entender nuestra propia historia en la medida que haya múltiples memorias, en la medida en que las memorias puedan compararse y, muchas veces, combatirse. Creo que sería más sensato hablar de conflicto de memorias que hablar de memorias. ¿Por qué? Pienso que en este conflicto de memorias, en esta presencia simultánea de diversas memorias, se nos abre el camino a una reflexión y una comprensión más rica de nuestro propio pasado. Porque la memoria siempre —es casi obvio decirlo— alude al pasado.

Mencionaba recién que en el grupo humano que se reconoce como tal se asumen memorias similares, y agregaba que si la memoria cambia, el grupo también. La memoria como factor que constituye, que unifica al grupo, deja de serlo, a tal punto que hay fraccionamientos, hay memorias que cesan, formándose otro orden del recordar que caracteriza a un nuevo grupo. Es decir, si pensamos que no podemos vivir sin memoria porque nuestra experiencia hace que cada uno sea el derivado de su pro-



Foto: *El descamisado*, N° 15, agosto 1973

pia memoria, y si los grupos humanos se constituyen por tener memorias comunes, entonces la pregunta ¿para qué recordar? podría parecer inútil. Sin embargo, no siempre la memoria se da de esta manera que podríamos llamar «espontánea», y nadie decide ser su memoria, sino que somos la memoria que nos precede.

Hay momentos en que ciertos estallidos del presente convocan la memoria de un pasado que aparentemente no está. Cuando digo «estallido» me refiero a algo que conmueve individual o colectivamente a las personas, iluminando un pasado que está en el orden de aquello que nos está aconteciendo ahora. Son como luces que a veces surgen e iluminan sucesos del pasado. Sin embargo, no necesariamente iluminan los mismos hechos.

Quiero hacer un comentario puntual, tan puntual que habla del día de hoy, 7 de noviembre. Yo diría que para la inmensa mayoría de los habitantes del planeta el 7 de noviembre no convoca a nada. Para quienes por razones de edad, hemos vivido experiencias, buenas o malas, pero múltiples expe-

riencias, el 7 de noviembre fue —y para algunos seguirá siendo— casi la fecha paradigmática de la esperanza de la humanidad: el 7 de noviembre es el aniversario de la revolución socialista rusa. Sin embargo, hoy no nos dice nada, pues esta memoria se ha ido diluyendo. No estamos hablando de una fecha cualquiera, la Revolución rusa marcó el siglo XX. Nuevas condiciones, nuevas miradas, han dejado de alimentar el recuerdo de este hecho, pero ahí está. El mundo no sería lo que es —bueno, malo, horrible o esperanzador— sin un hecho como la Revolución rusa. Fijense qué problema el de la memoria, qué frágil, qué necesidad de alimentarla si uno pretende sostenerla. De pronto lo recordé, y no quería dejar de compartir el hecho de que una fecha que marca una divisoria en el siglo XX, y seguramente en toda la historia, haya quedado, si no olvidada, al menos en sombras. Me detengo en este hecho puntual pues ejemplifica el hecho de que las memorias no son permanentes, ni se trata de un hecho metafísico que implica que haya sólo una memoria que evoca lo mismo para todos y en todo momento. Las memorias son construcciones. ¿Quiere decir esto que son mentiras? ¿Que cada uno evoca cualquier cosa? A veces, sí. A

veces, ha ocurrido la voluntad de inventar. Cuentan que el general De Gaulle habría dicho que él todas las tardes le contaba mentiras a la prensa, y que en la mañana siguiente las creía cuando las veía impresas en el diario. Lo que nos indica sobre las formas complejas en que se construye esto que llamamos memoria.

Señalaba que hay momentos que un dolor nos recuerda otros dolores, una injusticia nos abre la memoria de otras injusticias, un crimen nos abre la memoria de otros crímenes. Momentos guardados en la memoria de cada uno, o en la memoria compartida de los grupos, que se hacen presentes y adquieren nueva luz. Como también en las fiestas que un pueblo o una Nación celebran, se evocan otras fiestas. Es decir que somos memoria y, a su vez, somos memoria estimulada por un presente que nos hace reconocer el camino que hemos transitado. En la vida común de cada uno esto sucede cotidianamente y la literatura tiene un clásico: *En busca del tiempo perdido* de Marcel Proust es toda una recreación a partir de la búsqueda del recuerdo de un aroma. Un aroma que de pronto nos evoca nuestra infancia, nuestro pasado que no lo tenemos presente, y decimos: este era el olor del pan que hacía mi abuela. Cada vivencia rehace, reanima, hace presente otros recuerdos.

Junto a estos dos señalamientos —que vivimos con la memoria y que hay estímulos de memoria— quiero agregar otra indicación, particularmente importante pues se vincula estrictamente con esto que nos convoca, con el interrogante de cómo recordar los treinta años de un acontecimiento que ha marcado de manera intensa como pocos en nuestra historia. Me refiero al hecho de que la memoria siempre se ejerce desde el presente y siempre evoca un pasado. No hay memoria de lo que estamos viviendo; esto será memoria o no en algún otro momento, cuando otro presente —hoy un futuro posible— evoque lo actual como pasado. Lo que quiero subrayar es que el recuerdo siempre es en el presente, no se recuerda en el pasado, y si alguien no sabe que hoy recuerda, no hay recuerdo. En contraposición,

la forma más categórica del olvido no es olvidar, sino olvidar que se ha olvidado, porque si uno recuerda que ha olvidado algo quiere decir que no lo ha olvidado. A veces se nos escapan las cosas, no recordamos tal fecha o tal nombre, pero sabemos que está ahí. Cuando ya no hay memoria del olvido, el olvido es absoluto.

Esta sería una de las líneas para pensar sobre la maniobra voluntaria o involuntaria efectuada en los años de la dictadura que evocamos, y en otros años de otras dictaduras y de otros hechos. El crimen de la dictadura, desde mi punto de vista, es su negación del derecho a la existencia de determinadas personas. Quiero ser claro aunque polémico. En nuestro país, y en muchos países, hubo muchos momentos de represión. Los Estados generalmente reaccionan con formas represivas más o menos crueles, más o menos elegantes, contra aquello que consideran que pone en riesgo su propio modelo de existencia. Es la historia de los Estados, es la historia de las Naciones. Me gusta pensar —y se los transmito— que, tal vez, el propio recuerdo de la dictadura sería otro si no existiera este crimen absoluto. Cuando digo absoluto me refiero al crimen de los desaparecidos. En la memoria que vamos tejiendo de la dictadura hay un punto central que es el crimen de los desaparecidos. No me refiero a los muertos, a los que murieron en combate, en la lucha armada, que son víctimas en el sentido de un enfrentamiento. Hay un acto criminal, esencialmente criminal, que es el no derecho a la existencia del otro; pero no sólo por la muerte, sino por la negación del derecho a la identidad del otro. Tal vez, tendríamos que pensar que el crimen máximo es el no derecho a la muerte. Y me parece que esta es la clave de lo inhumano, lo de lesa humanidad del crimen de la represión dictatorial. Creo que es importante señalarlo cuando nos preguntamos «para qué recordar».

¿Qué estamos recordando? ¿Qué es a lo que no deberíamos renunciar cuando recordamos? ¿Qué tendríamos que poner en un lugar tan privilegiado que ninguna manera de explicar el proceso de la dictadura pueda

llegar a empañar, o a legitimar, en el sentido de hacerlo histórico, a este hecho que tiene características absolutas? El crimen, la negación de la existencia del otro, la negación del otro, que no es lo mismo que matar al otro. Por condenable que sea matar hay una diferencia, aunque no quisiera que esto sea leído como una justificación de aquello que no es condenado. Pero lo condenable, lo humanamente condenable, según nuestra estructura humana, es esta negación del otro, del otro como ser. Por eso decía que el mayor crimen es la negación de la muerte, pues cuando se niega la muerte se niega la existencia. En otras palabras, se niega toda la vida, se niega el derecho a existir. Seguramente la evocación de la dictadura tiene este punto infranqueable, este punto de no retorno, de no justificación.

Decía que la memoria estalla, se ilumina; pero habría que agregar que además la memoria es un esfuerzo de búsqueda de la memoria; en griego tiene una palabra: *anamnesis*. Es decir, memoria como *mnesis*, como lo que está, la memoria del «qué», qué ocurrió. La *anamnesis* es la búsqueda a través de la memoria de alguna explicación, y la pregunta por el «qué», que satisface una zona, se vuelve una pregunta por el «cómo». Me parece que este es el nudo central que nos conmueve y que debería ser el camino de una búsqueda incesante. Ya no sólo qué ocurrió, que es fundamental porque la memoria y la historia deben dar cuenta de esto y por que todavía no sabemos todo. Pero me preocupa fundamentalmente la pregunta por el «cómo ocurrió».

Quisiera evocar otra consigna, una de las más divulgadas, sobre la que creo es necesario reflexionar: «Memoria para que no vuelvan a ocurrir determinados hechos». ¿La memoria impide que vuelvan a ocurrir las cosas? ¿Alguna vez dejaron de ocurrir las cosas porque exista memoria? La historia del mundo es terrible, contundente, las cosas se repitieron. La astucia de la historia es que nunca se repite igual. Exactamente lo mismo, el 24 de marzo de 1976, no se va a repetir jamás, pero tal vez se repitan los acontecimientos previos y posteriores a ese día. Lo que quiero señalar es que

hay algo de profunda buena voluntad en la consigna «memoria para que no se repita», pues se la concibe como si fuera una suerte de vacuna, una vacuna contra ese pasado que no queremos que se repita. El problema es que esta consigna, «memoria para que no se repita», por buena que sea, por bien intencionada que esté, corre un riesgo grave al creer que las cosas no se van a repetir si tenemos memoria, y al creer que la memoria queda ahí fija. Pero como la memoria se hace desde el presente, cada presente debe ir reconstruyéndola, interrogando a aquello rememorado para hacerlo presente, para ver qué vigencia tiene en ese presente. Esto es la *anamnesis*, la búsqueda a través de la memoria, por la cual se seleccionan qué cosas del pasado recordar para que nos iluminen lo actual. Permítanme subrayar esto: qué cosas seleccionar del pasado. Porque el pasado es infinito, el olvido es infinito, y la memoria, en su trabajo de búsqueda, esta memoria de la *anamnesis*, explora ese pasado para rescatar algo que nos ilumine el presente, que nos permita vivir de una u otra manera, que nos estimule a vivir de una u otra manera.

Es en este sentido que yo creo que la memoria está en el campo de lo ético, porque ¿cómo seleccionamos el pasado?, ¿cómo seleccionamos qué recordar? Según los valores, según lo que hoy vivimos. ¿Qué del pasado tenemos que rescatar para que nos sirva en nuestro presente? Esto depende de qué estamos imaginando en el presente. Muchos son los presentes posibles, y también aquí —como decía hace un momento— muchas son las memorias posibles. Si no tenemos claro que muchos son los presentes posibles, y sospechamos que no tenemos más presente que el que se nos ha ofrecido, creo que estamos en la zona del pesimismo. No quiero volcarme a la zona del optimismo de aquellos que piensan que efectivamente el presente es lo único que hemos podido vivir y, por lo tanto, es lo único que debemos gozar o utilizar. No, del pasado y de lo que se interpreta del pasado hay presentes diversos, porque así como se construye la memoria se construye el presente. La historia no es una historia natural sino que ese proceso lo construimos. Y para construirlo hay una

memoria que va estimulando qué construir, y esa memoria, insisto, es una selección de qué recordar para hacerlo presente.

Se podría decir que existen tantas búsquedas de memoria, tantas *anamnesis*, como sistemas de valores con los que se mueve cada uno, o se mueve el grupo, y otra vez volvemos a la cuestión de la pluralidad. También acá quisiera que no se entienda equivocadamente lo que quiero expresar. Cuando digo «pluralidad» no estoy hablando del relativismo, no estoy hablando de que todo da lo mismo, porque justamente como tenemos valores desde donde interpretamos aquella memoria que queremos rescatar, y por lo tanto podemos enjuiciar, tener un criterio sobre nuestro presente según ese sistema de valores que nosotros sostenemos, tener una visión del presente y un orden de memoria, será más valioso que tener otro orden de memoria.

Otro riesgo es creer que porque nosotros adhiramos a un sistema de valores que rescata determinados hechos de la memoria para que se hagan presentes, creer que porque es el más adecuado según nuestro criterio, tenemos derecho a imponerlo al conjunto. Toda imposición violenta de un sistema de memoria me parece que niega la posibilidad del diálogo, niega la búsqueda de verdades que se construyen en la oposición, en el conflicto de distintas memorias y de distintas postulaciones del presente. Los grandes Estados totalitarios, de los cuales el siglo XX ha sido una muestra, yo diría, monstruosa, se preocuparon de algo sustancial que es exactamente esto: construir una memoria que justificara el presente que se estaba viviendo, el presente de dominio en un momento determinado. El ya muy conocido libro de George Orwell *1984*, que es como el paradigma de la ficción totalitaria, contiene una frase por parte de uno de los organismos del Estado totalitario que es central: «Quien domina el pasado, domina el presente». Y quien domina el presente puede aspirar a dominar el futuro. Esto nos invita a reflexionar sobre la imposibilidad —yo diría la inconsecuencia para un espíritu responsable— de querer fijar una memoria que,

de alguna manera, significaría fijar una forma del presente. Porque el presente es puro cambio. Si no hay cambio, no hay historia; nosotros somos los sucesivos cambios.

Desde esta perspectiva, la memoria depende de nuestra búsqueda y de los valores que sustentamos, se encuentra en un campo que, sobre todo, llama a dos valores o a dos instituciones centrales para pensar el lugar de los seres humanos en el mundo: la libertad y la responsabilidad. Cuando digo libertad y responsabilidad, quiero decir lo mismo. No podemos ser responsables si no somos libres. Repito un ejemplo que suelo mencionar: nadie puede acusar a un gato porque agarre a un ratón, nadie dice que por ello el gato es criminal. Porque está en su naturaleza, el gato no es libre, no puede dejar de correr al ratón. Lo sabe hacer, pero no es libre de hacerlo o no hacerlo. Este ejemplo que podríamos extender a cualquier otra especie, es lo que diferencia al mundo animal del ser humano, pues el grave problema nuestro —o la mejor virtud según como se lo mire— es que somos libres, es decir, ante cada cosa podemos decir que no. Y esto es terrible porque esto nos hace responsables. Es cierto que decir no a veces puede costar la vida, figurada o materialmente. Pero, efectivamente, son muchos los que por decir no o por decir sí, por optar, han dado la vida. Bien o mal. Justa o injustamente, equivocadamente o no. Pero esta es nuestra fuerza, somos libres y eso nos imposibilita desresponsabilizarnos.

¿De qué somos responsables? ¿Hasta dónde somos responsables? Toda generalización sería una mera afirmación ligera, pero que los seres humanos somos responsables nos coloca el interrogante siempre ante nosotros mismos. ¿Qué hemos hecho? ¿De qué somos responsables por el pasado? ¿De qué somos responsables por nuestro presente? Porque somos responsables somos libres y porque somos libres somos responsables. Imposible separar estos dos elementos. Porque somos libres y responsables somos seres humanos. Los demonios son irresponsables. Siempre

se habla de los demonios, y siempre se evoca una presunta «teoría de los dos demonios», en relación al pasado que hoy estamos evocando. Aunque no conozco ninguna teoría elaborada de dos demonios, sí hay afirmaciones, hay maneras de ver, opiniones, etc. que han sostenido esta imagen de los dos demonios. Cuando se habla de demonios —exista o no la teoría— hay un grave problema, que tal vez no sea el problema más destacado por parte de los defensores de los derechos humanos, con todo el derecho que tienen y con toda la justa indignación que eso puede producir. El problema de la demonización no reside en comparar a los guerrilleros, por ejemplo, con las fuerzas represivas. No es ese el problema de los demonios. Tampoco que hayan sido sólo las fuerzas represivas los demonios. El problema es que si fueron demonios los estaríamos inocentando. Los demonios no pueden ser más que demonios. Es decir, no son, en ese sentido, responsables de ser demonios. Si somos responsables, si cada uno de nosotros somos responsables de nuestros actos, si la violencia que nos envolvió durante años, hace treinta o cuarenta años, es significativa, es porque son seres humanos los que la hicieron y por eso son condenables.

En el derecho común, no ya en el campo de lo histórico o político, existen personas inimputables. Un hombre puede haber matado a diez personas, pero si se demuestra que es inimputable, quiere decir que no es conciente de lo que hace, que no era libre de hacerlo cuando lo hizo entonces carece de responsabilidad porque no había la opción de hacerlo o no, porque así lo llevaba su locura, o lo que sea. No es el caso de la historia, la historia la hacen los seres humanos. La historia argentina la hemos hecho, la estamos haciendo, seres humanos. Por eso, somos responsables. La historia de los demonios, más que una injusticia en el tratamiento de los contentientes, yo creo que tiene este otro grave riesgo: el de inocentar. Como a veces se inocentan las cosas cuando se repiten frases hechas, cuando nos quedamos tranquilos con catalogar bueno, malo, terrorista o no terrorista, etc.

Voy a decir algo que es muy discutido: como la mayor parte de ustedes yo creo que en este país hubo algo que se puede llamar «terrorismo de Estado». ¿Por qué «terrorismo de Estado»? Porque desde el comienzo mismo del juicio a las Juntas en 1985 esta fue la acusación, que fue un plan armado desde el Estado que mediante el terror (no mediante las formas de represión llamémosle «normales» que tienen los Estados) impuso el castigo, la destrucción, la muerte, etc. Por ahí me surge la inquietud —y la comparto con ustedes— si la forma «terrorismo de Estado», que se ha impuesto de modo indiscutible, no puede entrar en una especie de orden jurídico que le quite lo fundamental del terrorismo, que es a lo que me referí en el comienzo: el crimen. Si hay algo condenable del terrorismo de Estado es que no es sólo un método ilegal, sino que es un método criminal, es el crimen que no se justifica desde ningún punto de mira. Quiero decir que ni aún los perpetradores podrían públicamente —no lo han hecho, ni lo harán seguramente— legitimar lo que hicieron. Pueden llegar a decir que éste era el método más eficaz. Pero no legitimarlo como crimen, o sea, ni ellos, los propios perpetradores pueden llegar a legitimar como tal la estructura terrorista del Estado.

Me parece que este es el punto central que no debería dejar de obsesionarnos y, tal vez, en esta búsqueda ser cautos con las frases hechas. No porque no evoquen verdades sino porque también nos pueden cerrar la incesante pregunta que tendría que ser la memoria, en tanto la memoria es lo que nos ayuda a reconocer aquello sobre lo que sostenemos nuestro presente. Y cuando digo «sostenemos nuestro presente» quiero decir, ni más ni menos, que la forma en que cada uno vive, en que cada uno existe, con alegrías, dolores, con entusiasmos y con caídas, nuestra existencia. No hay otra cosa que la existencia nuestra. Lo que está en juego es la vida de cada uno. Nada general, nada abstracto, suplanta este existir de cada uno. Así como el crimen por antonomasia en la Argentina fue la negación de la muerte y la negación, por tanto, del ser, de la vida de los desaparecidos, nuestro presente no es la pura condena, no es el puro repetir, no es el

puro dolor, porque esto cesa. Cesa esta memoria si no se hace presente, cesa como el recuerdo del 7 de noviembre. Si somos personajes del drama, y seguramente cada uno de nosotros tiene mucho más de Hamlet de lo que la grandeza literaria parece ofrecernos, si cada uno se reconoce en esta pregunta, bueno, tal vez, estemos haciendo un ejercicio no simple, muchas veces doloroso, muchas veces angustiante, pero que deberíamos atravesar para realmente sentirnos libres y responsables.

Roberto Pittaluga: *Muchas gracias a Héctor Schmucler por su exposición y si les parece abrimos un espacio para preguntas y opiniones.*

Pregunta: Dos preguntas quisiera hacerle. ¿Por qué a la sociedad argentina le cuesta tanto procesar su pasado, sentirse interpelada? Porque a mi entender no ha perdido la memoria sino que olvidó lo que sí sabía, y a partir de ese olvido estableció un saber, un sentido permanente de su experiencia, por dolorosa que sea. La segunda pregunta: ¿qué opina de aquellos profesores que dicen que evocar permanentemente al pasado puede ser un obstáculo para la construcción del presente?

Héctor Schmucler: Estos temas merecerían largas reflexiones y, en todo caso, yo no tengo ninguna precisión. Rápidamente, diría que la dificultad en procesar el pasado no es sólo un problema de la sociedad argentina. Hay sociedades donde la memoria es mucho más sólida, mucho más evidente, a las que les cuesta menos elaborar los hechos pasados. Estoy imaginando desde sociedades legendarias, lejanas para nosotros, hasta sociedades africanas que todavía existen y que conservan tanto que algunos de los horrores de nuestras últimas décadas han sido casi producto de una especie de memorias férreas que no han permitido la convivencia de pueblos. Por lo tanto, procesar el pasado significa poder vivir con el pasado y poder convivir entre nosotros. Pero, insisto, no creo que sea un rasgo demasiado especial de nuestro país. Me parece que si uno piensa —hay ejemplos ya clásicos para los que están estudiando memoria e historia—

en Europa, la Europa de la segunda postguerra mundial, buena parte de los ciudadanos franceses tuvieron que esperar treinta años después de la guerra mundial para observar un pasado que no es que estuviera negado, sino que no era lo elegido. Otra vez esta idea: ¿qué elegimos del pasado? Entonces, durante treinta años por lo menos, en Francia la idea muy difundida era que ese país era una barrera a la invasión nazi con un fuerte espíritu de rebeldía, salvo algunos pequeños grupos. Lo que los estudiosos empezaron a mostrar es que no era tal cosa, que había una fuerte aceptación de las tropas invasoras alemanas, y que no lo veían tan mal. Es horrible decir esto, pero es esto lo que se ha ido demostrando, que el gobierno de Vichy, el gobierno cómplice de Alemania, gozaba de fuerte simpatía, y entre gentes insospechables. Tampoco acá quisiera ser metafísico, en el sentido de males intrínsecos, así es de compleja la estructura de los espíritus humanos y de las sociedades, pero no es la Argentina, es Francia; y estamos hablando de países con fuerte ilustración y politización. En España, que con muy buen criterio hace unos años resolvieron recuperar la memoria de la guerra civil, y sin un espíritu de réprobos y benditos, han pasado setenta años. Parece que los ciclos de reordenamientos de memorias son largos. Quisiera valerme de algo de lo que dije: no es que la gente no recuerda y de pronto recuerda, deja de recordar unas cosas para recordar otras. Siempre hay recuerdos.

Yo creo que en el caso argentino hay ciertas anomalías, desde el punto de nuestra historia, de los que creen que la historia tiene una normalidad; entonces, este es un país de inmigrantes y de rápida liquidación de los indígenas, una versión que tiene una aceptación más o menos general. Yo suelo contar, casi folclóricamente, un acontecimiento que tuvo lugar hace unos cuantos años en el famoso festival de Cosquín. Actuaba por primera vez el cuartetero por excelencia de Córdoba, que difundió el cuarteto por el país y, ahora, al mundo, la Mona Jiménez, que es como el Carlos Gardel del cuarteto. Un melenudo con un aspecto vigoroso de profunda sangre indígena. Bueno, resulta que tiene sus barras bravas, su hinchada, que en

una ocasión destruyeron todo el palco del festival. Entonces dijeron que no había que invitarlos porque eran salvajes. Sus partidarios, a veces se comportan así. La vez siguiente que actuó, después de ese gran escándalo, la Mona Jiménez, atento para que no se repitan los destrozos, le dice a la multitud que lo sigue, casi todos ellos de una raíz fuertemente mestiza: «no nos comportemos como indios». Doy el ejemplo porque para la Mona Jiménez, como para tantos otros, «indios» ya no implica el recuerdo del indígena, sino que es una forma de decir «comportamiento salvaje». Pero eso significa que tenemos incorporada esa idea, y eso es lo grave, cuando tenemos incorporadas ciertas ideas y no tenemos en cuenta que son una de las maneras de entender las cosas, y lo ponemos como esa especie de espontaneidad que evocan las palabras cuando se enuncian. Las diversas conquistas del desierto, las dos más conocidas, la de Rosas y la de Roca, no fueron mal vistas por casi nadie en todos los discursos de los 150 años posteriores. Muy tardíamente, recién ahora, en los últimos veinte o treinta años se empieza a repensar esto, a querer recuperar otra memoria. Una memoria que es tan memoria como la otra. Creo que hay en nuestro país este espíritu con que se hizo la construcción del país, la inmigración, que consolidó una imagen y que prefirió, como muchos de los inmigrantes, no acordarse de su pasado porque era doloroso. Cada uno de ustedes que tenga un abuelo o bisabuelo que haya sido inmigrante, sabrá que los abuelos y bisabuelos no hablaban de sus pasados y tenían una frase bastante frecuente, y hamleteana: «¿Para qué recordar si recordar es recordar cosas tristes?».

Señalo dos cosas. Creo que hay rasgos nacionales, pero que no somos los únicos. No es que antes no hubiera memoria, que ahora descubrimos la memoria, eran otras memorias, como hoy hay múltiples memorias en danza. De manera que deberíamos intentar el esfuerzo de aceptar estas múltiples memorias y sobre esto montar una especie de reconocimiento de nosotros mismos, de por qué estamos hoy acá, porque de lo único que podemos hablar es de lo que somos hoy. Los muertos están muertos,

ya no pueden perfilar otra manera de existencia. No tengo más que estos comentarios, pero no tengo ninguna respuesta precisa, porque creo que son temas también imprecisos, en los límites del interrogante. Eso que vos me formulás como interrogación, nos inquieta. Y hay momentos en que pareciera que todos estamos de acuerdo y felices en una especie de gran reconciliación con el pasado, con el presente, y tal vez en proyección con el futuro. La plaza galtieriana de las Malvinas era como eso, como si el pasado, el presente y el futuro se aunaran. Y esto hay que reconocerlo, hay que constatarlo, porque las memorias son complicadas. No quiero decir, como dicen algunos periodistas, que el espíritu del pueblo argentino es veleidoso; no, no es así, son circunstancias que llevan formaciones, culturas, que habría tal vez que pensar; y me parece que ese es el esfuerzo a realizar. Como este programa del Ministerio que si lo siguen haciendo tan bien como hasta ahora —pongo el condicionante: si lo siguen haciendo así—, creo que van a ayudar a sacudir cierta modorra en reconocer el pasado y en reconocer el presente. Es decir, hay caminos para actuar.

Pregunta: ¿Por qué los jóvenes que no vivimos la dictadura somos responsables del pasado?

Héctor Schmucler: Voy a ser absolutamente sintético por razones de tiempo. ¿Por qué los jóvenes son responsables? No quiero entrar en temas de gran trascendencia filosófica que hablan de una especie de responsabilidad heredada, dejo eso a un lado; que no se entienda que yo puedo decir que un joven de veinte años tiene alguna responsabilidad en las cosas concretas que ocurrieron hace cuarenta años. Somos responsables del presente. Cuando yo hablo de responsabilidad no es simplemente de qué fuimos responsables para que se nos castigue o no, para que nos arrepintamos o no, o para que sostengamos nuestra responsabilidad. Aún así, de lo que somos responsables es del presente. Los jóvenes son absolutamente responsables del presente en el sentido de que no deberían, creo yo, simplemente resignarse a aceptar el mundo que se les hereda,

de manera más o menos ciega. Como decía antes, ser responsable es preguntarse cómo fueron posibles las cosas, por qué hoy somos lo que somos. Pero no mediante frases mágicas, sino por medio de preguntas penetrantes, agudas, que no se satisfagan con cualquier respuesta. Saber cómo hemos llegado a ser lo que somos; porque es posible, si uno no está conforme, cambiar el presente, para saldar cuentas con el pasado. La mejor manera de saldar cuentas con el pasado es vivir un presente en el cual aquel pasado haya sido incorporado a nuestra propia experiencia.

Pregunta: ¿Podrían los sectores subalternos crear una memoria autónoma, qué condiciones requiere construir una memoria colectiva emancipadora?

Héctor Schmucler: En esta manera de entender los procesos sociales que hablan de sectores subalternos y de sectores hegemónicos —vieja raíz gramsciana de este pensamiento, productivísima para pensar y que me parece que habría que actualizar permanentemente— no es porque nosotros, intelectuales, sociólogos y antropólogos, digamos que hay sectores subalternos que efectivamente esos sectores existen. Si son subalternos es porque han asumido la conciencia de esta subalternidad, no simplemente porque ocupen un lugar. Es toda una categoría, es casi la categoría que, para muchos, era y es la esperanza de un nuevo modo de vivir. Por lo tanto, los sectores llamados subalternos, si son tales, tienen una memoria propia; no sólo es posible que tengan una memoria propia, la tienen. Pensemos en el sector subalterno como un grupo, es un grupo subalterno en la medida en que haya una memoria que comparta. Puede ser subalterno por una especie de definición externa, pero si el subalterno piensa igual que el del sector hegemónico, en este esquema clasificatorio de la sociedad, no tiene memoria propia; justamente, su rasgo y su potencialidad es tener una memoria propia; y creo que la tienen. Los sectores excluidos, marginados, no necesariamente todos, pero muchos de ellos, efectivamente tienen una memoria que no necesariamente coincide con lo que se ha difundido más ampliamente. De manera que sí, no sólo pueden,

tienen. Y si no la tienen, habría que poner entre interrogantes si verdaderamente son sectores subalternos.

Pregunta: ¿Cómo cree usted que se puede llevar adelante la transmisión de la memoria en la escuela?

Héctor Schmucler: Ahí volvemos a lo que dijimos hace un momento. ¡Qué les voy a decir yo a ustedes! Yo tendría que escucharlos a ustedes. La escuela, en todas las épocas, ha sido, es y, tal vez, siga siendo, concientemente o no, transmisora de la memoria. Por las vías más indirectas, tal vez, por la vía de la anécdota de la Mona Jiménez. Entre otras cosas, porque la escuela es el lugar del lenguaje, y el lenguaje es el que guarda la memoria; cada palabra tiene una historia aunque no la reconozcamos y lo que nos llega es la suma de esa memoria que cada palabra arrastra, que cada palabra contiene; memoria que constituye la palabra. Si hay algo que se pueda llamar ideología, que se elabora en la escuela, es fundamentalmente en el lenguaje que se utiliza, en la forma en que se incorpora cada niño, cada joven, cada adulto, a un sistema de lenguaje. Porque al incluirnos en un lenguaje nos incluimos en una manera de pensar. De modo que hay toda una disputa, y creo que es importante señalar esta cuestión para no ilusionarse con que sólo mediante un programa, ocasionalmente como éste que estamos compartiendo, se van a modificar las cosas. Esto puede llamar a nuevas aventuras, a nuevos esfuerzos, dentro del sistema educativo, pero no es mediante la mera transmisión, no es una verdad que reemplaza a otra verdad, sino mediante poner en cuestión la palabra verdad. Cuando la palabra verdad no significa una sola cosa, le estamos incorporando algo más a esa palabra. Este esfuerzo creativo, elaborador por parte de los que participan en la comunidad educativa, no sólo los alumnos, también y fundamentalmente los que tienen responsabilidad de enseñar, sería uno de los grandes esfuerzos para hacer de la memoria una manera activa del existir y no una mera repetición de fechas consagradas que, generalmente, tienen al olvido. Nada más. ■

La escuela y el pasado reciente

Susana Barco, Andrea Adobato y Jorge Cardelli

Gabriel D'Iorio: Elegimos proyectar una selección de fragmentos de la película Flores de Septiembre con la idea de que el film nos trajera, en la medida en que eso es posible, algo de aquel «telón de fondo» que habilitaba y otorgaba sentido a las palabras y las prácticas en la escuela, sobre todo en los años de la dictadura militar. Que tanto el film como las exposiciones de los integrantes de la mesa «La escuela y el pasado reciente» que presentaremos a continuación nos posibilitaran armar un diálogo sobre esta problemática de las prácticas educativas durante aquellos años, una problemática tan compleja y tan necesitada de reflexión. Por eso este espacio, con la película y con los expositores, no es otra cosa que una invitación a que continuemos la reflexión junto a quienes vienen pensando sobre estos temas. Flores de septiembre es un documental realizado por Nicolás Wainszelbaum, Pablo Osores y Roberto Testa. Aprovechamos la ocasión para agradecer al rector del Carlos Pellegrini, Abraham Leonardo Gak, por su presencia.

En primer término, le damos la palabra a Susana Barco, quien es una figura de referencia en el mundo de las Ciencias de la Educación, una investigadora de dilatada trayectoria y de vasta producción, que ustedes seguramente conocen. Susana Barco es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), ha sido profesora en las Universidades de Córdoba y Comahue,

y actualmente dirige la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional de Comahue y dicta cursos de posgrado en distintas universidades argentinas y latinoamericanas. Su exposición nos permitirá ir avanzando en una genealogía de las prácticas cotidianas de disciplinamiento durante la dictadura militar.

Susana Barco: Es difícil sustraerse a la película. Incluso para los que la hemos visto más de una vez, hay cosas que emocionalmente han pegado y van a seguir pegando. Creo que además está bien, porque si no supondría una insensibilidad o una naturalización, que fue también moneda corriente en aquella época. Es decir, de pronto se volvía natural que alguien no estuviera y que no se supiera ni siquiera dónde estaba. Lo que he traído, para situar un poco más la cuestión de aquella época, son circulares que llegaron a las escuelas en la época del proceso y que muestran de qué modo se condiciona y se prescribe al docente, al directivo, al personal de maestranza, etc. y cómo esto va generando un cambio de clima en las propias instituciones. Cuando en la película los chicos hablan de que recuperaron el patio, un patio que habían perdido, están hablando de eso, de las instituciones y de quienes las habitan y sostienen, pues durante la dictadura, los patios fueron lugares vacíos o, tal vez, como los patios que describió Marcos Sana, lugares en los que los chicos giraban y giraban mecánica-



Foto: *En Negro y Blanco*. Archivo Clarín

mente. En algún momento del film también se habla de disciplinamiento y creo que esta fue una impronta muy fuerte, no sólo en los colegios, creo que era un disciplinamiento social y que se advirtió en todo tipo de instituciones. Lo que sí me importa señalar es que sería de una injusticia atroz homogeneizar con la mirada a todos los docentes de aquel entonces. Hubo distintas respuestas, hubo subordinaciones absolutas, «obediencias debidas» ejercidas en el sentido más venenoso de la expresión. Pero hubo también docentes que esperaron en la puerta de las escuelas a sus alumnos para decirles: no entres; y ayudarlos y cobijarlos. Y, en el medio —algo que también se ve en *Flores de Septiembre*— quienes se comportaban como si tuvieran guantes de goma, tratando de pasar de costado por la realidad y no meterse, como manera de zafar.

En un trabajo que abarca del '76 al '81, sobre un total de 364 circulares llegadas a escuelas de la provincia de Córdoba, hay sólo cinco circulares que por el título pueden resultar impactantes. Una es «El concepto de formación» que da toda una imagen sobre dicho concepto. Hay otra que es sobre «El concepto de autoridad», que es una pieza digna de estudio, porque luego de tener una parte conceptual sobre lo que es la autoridad, como en el catecismo, están las preguntas y las respuestas. Y esto era entregado a los docentes, que tenían que firmar el recibido de la circular, y hacerse cargo de lo que decía. Entonces, imagino las piruetas para hablar con los chicos de estos temas y hacer que coincidieran las preguntas de los chicos con las respuestas que estaban ya estipuladas. Imposible. No sé como se habrán arreglado con eso. Hay otra sobre «El cojín». Sí, no me he equivocado, porque se plantea la cortesía como un cojín que vuelve muelle la vida, y entonces se plantea el valor de la norma de cortesía y lo que esto implica. Y uno hoy piensa que es algo más que un sarcasmo hablar de la cortesía en la época de la dictadura.

Y empiezan a aparecer otras cuestiones junto con estas cinco circulares. Por ejemplo, la del concepto de formación fue acompañada, a los pocos

días, con una planilla de «hoja de calificación y actividad para el personal de la administración pública provincial», llegada a las escuelas. Entonces, junto a los aspectos etéreos y el amor, y el apostolado que se planteaban en la circular, aparecen la cantidad de faltas, el aliño, el aseo, en fin, variados aspectos externos; lo que no aparece es la competencia para la tarea. Notablemente, entre el resto de las circulares analizadas en ese trabajo aparecen, por ejemplo, tres dedicadas a la posición relativa del abanderado y los escoltas respecto de la bandera. Tres, porque en una se dice que el escolta que va a mano derecha del abanderado tiene que ir un paso atrás; y el que va a mano izquierda un paso adelante o en la misma línea. Tres circulares sobre una temática como esa. Más otros aspectos como que en aquellos años llegaron muchísimas cesantías a los colegios, y esas cesantías llegaron en sobres blancos el 11 de septiembre. Por un lado, los discursos de los ministros con respecto a la educación del docente, el lugar en que lo ponen; y junto a eso, el «sobre blanco», porque así se lo conocía en las escuelas.

En esa investigación hay algunos docentes que aceptaron ser entrevistados siempre y cuando no se tomara nota, no se grabara y se diera su nombre. Es decir, era ya como demasiado otorgar la posibilidad de la entrevista. Y hay algunas expresiones que he traído para ustedes que creo que, de algún modo, refieren a los climas creados. No procuré traer algo que ustedes ya conocen y que en la película se menciona también. El largo del cabello, el largo de la pollera, el tipo de pantalón, los colores. Como las provincias tuvieron distintas modalidades al respecto, hubo provincias en las que no sólo se prohibía a las maestras pintarse los ojos, sino hasta los labios y las uñas. Ni tampoco abundaré en otro aspecto, que es conocido, que son las prohibiciones de libros, como decía el docente: «si uno no usaba eso, podía usar cualquier otro si con eso podía seguir». Hay que ver qué es lo que se prohibía y hasta dónde se puede a un docente prohibirle el uso de un libro. En una entrevista, un docente dice: «Sí, hubieron cosas que se prohibieron, que aparecieron en circulares en cuyo pie firmábamos.

Por ejemplo, algunos libros para chicos. También había, y hay, formas indirectas: si a usted le dan una lista de textos autorizados, automáticamente los que no están en la lista están prohibidos. Pero, también hubo textos o autores que no se prohibieron por escrito, lo decía la directora, o algún docente, afirmando que lo habían prohibido en otra escuela, o que había escuchado decir, en alguno de los cursos de perfeccionamiento obligatorio, que no estaba permitido y esto era suficiente».

Los trabajos sobre la época lo que muestran es esto: la existencia de un tipo de prohibición, sea de textos, de actitudes, de vestimentas o lo que fuera, dada por escrito, consignada; y, otro tipo de prohibición que, en un clima de miedo, circulaba por «radio pasillo», y que tenía tanta o más efectividad que la primera. Todos los regímenes dictatoriales del siglo XX, que se conocen, han tenido esa marca, y entre ellos también ha habido diferencias de algunos casos donde todo fue mucho más documentado. Y otros donde alcanzó el rumor para que la prohibición tuviera efecto.

Sigue la entrevistadora: «—¿Recuerda usted algún autor que fuera prohibido verbalmente? —Déjeme pensar. Sí: García Lorca. Lo recuerdo porque yo le pregunté a una inspectora amiga, a título personal y extraoficialmente, y ella me dijo que ella no lo había visto en ninguna lista, pero que en las reuniones de inspectoras —entonces, se decía inspectoras— se había comentado que estaba prohibido. Los otros casos, seguros que usted los conoce: *El principito* y *Piaget*.»

Otra entrevista: «Entiendo que sus preguntas apuntan a saber qué aspectos de nuestras conducta como docentes fueron reglados por escrito. Yo no los tengo muy presentes, se me mezclan las cosas que nos indicaron verbalmente y por escrito. Pero, en general, puedo decirle que, más allá de lo que es corriente, cómo planificar los actos escolares, etc., se nos han dado indicaciones acerca de insistir en el aseo, la prolijidad, la corrección en la presentación de los alumnos, y que para eso tenemos que tener en

cuenta la propia presentación porque somos el modelo y ejemplo de los alumnos. Sin ir más lejos, este año —era el año 1982— nos dijeron que no podíamos ir a clase ni con medias de colores, ni ponernos abrigos sobre el guardapolvo, ni pintarnos los ojos, ni los cachetes, etc. También hace dos o tres años la inspectora nos dijo que teníamos que disponer de todo el tiempo necesario en nuestra casa para preparar las clases, las planificaciones, el material didáctico, etc., porque para eso los docentes somos apóstoles laicos, que si no estábamos dispuestas renunciáramos, y que nos quedáramos en casa haciendo pastelitos, que ganaríamos más; pero que la docencia no se mide por lo que se gana, sino por la manera de darnos sacrificadamente por los demás en el ejercicio de nuestro apostolado por amor a Dios y a los niños. Importa más lo espiritual, que es lo que tenemos que dar a los chicos, y lo que tenemos que lograr que se desarrolle en ellos.»

En eso es en lo que se insiste más, en la corrección y en la medida; en las expresiones; en el aspecto; en el respeto a la autoridad y los valores; en la urbanidad, en el trato y en el comportamiento; en la moral y las buenas costumbres. En cuanto a lo pedagógico y didáctico, nada de innovaciones ni cosas modernas; más bien, lo seguro, lo hecho y comprobado en la experiencia.

Resulta notable, viendo la película, como uno de los docentes dice: «no, mejor la rutina». Expresado en otros términos, aparece esto aquí también, en las circulares. En la película aparece en referencia a la autoridad. En la investigación que les traigo aquí, también:

Autoridad es cada persona revestida de algún poder, mando o magistratura. Pregunta: ¿La autoridad es, entonces, cuestión de mandos? Respuesta: Digamos que es cosa del poder que tiene una persona sobre otra u otras que le están subordinadas, ya vimos el caso de los padres sobre los hijos, y es autoridad el maestro que educa alumnos.

En la película aparece una fuerte referencia al disciplinamiento, y el concepto que maneja el docente es un concepto claramente de filiación foucaultiana; es decir, la idea del disciplinamiento de los cuerpos, de los espacios, y de los tiempos, cala muy hondo en ese momento. La película misma dice que los patios eran para formar, no para el juego, para la broma, para el intercambio, sino que la fila es la que permite el recorrido de la mirada sobre los cuerpos haciendo que éstos parezcan sólo uno, convirtiéndolos en algo anónimo y regulando el tiempo de entrada, de salida, conjuntamente con los cuerpos y los espacios. Esto va creando una fuente de disciplinamiento enorme.

Si creemos que la escuela fue el único lugar donde estas formas de disciplinamiento circularon estaríamos olvidando que fueron muchos los espacios disciplinados, incluso el lenguaje. De pronto, hubo palabras que desaparecieron y, por lo bajo, se decía: «no digas más dialéctica, decí interacción», como si fueran sinónimos. Pero, también, aparecieron cercenadas y disciplinadas las palabras. No es sólo el caso argentino, hay un trabajo de José Joaquín Brunner, uno de los primeros que escribe en la era post Pinochet, donde muestra justamente este hecho de vaciamiento y de empobrecimiento del lenguaje que se fue operando. Y paralelamente hay relatos de otros espacios, por ejemplo, de los campos, donde se muestra exactamente el mismo modelo ejecutado bajo otras circunstancias. Pero, además, lo que a mí me impresiona más —por supuesto que la tortura es impresionante, pero no me estoy refiriendo a eso— son las cosas nimias en que esto se ejercía, por ejemplo, que una prisionera vendada, sola, en un lugar llamado «cuadra» recibe la visita de un milico que entra y le dice: «De pie, firmes» como si fuera un batallón, y se trataba de una sola persona. Silencio, silencio, silencio, durante un buen rato hasta que mira donde está el colchón en el que duerme y en el que armó de la manera más digna posible una cama, y le pregunta: «¿Y usted cómo tiende la cama». Imagínense a quien recibe esa pregunta en ese lugar. Prácticamente inventa en su decir un procedimiento de tendido de cama, y cuando termina la

descripción de qué es lo que arremete primero, lo que arremete segundo, el hombre le pregunta: «—¿Usted fue al colegio de monjas? —No. —¿Y quién le enseñó a tender la cama? —Mi mamá. —Ah, su mamá sabía, porque esa es la forma de tenderla, porque esa es la forma que se enseña en el colegio militar». Entonces, estas formas del disciplinamiento abarcaron todo, desde el acto mínimo a la circular máxima.

Gabriel D'Iorio: *Agradecemos a Susana por su intervención y ahora vamos a darle la palabra a Andrea Adobato. Andrea es Profesora de Historia, docente en el Instituto Superior del Profesorado N° 4 de Reconquista (Santa Fe) entre otras instituciones educativas y tutora en el programa «Elegir la docencia». Desde hace tiempo participa de las actividades de investigación y divulgación científica sobre temáticas sociales e históricas y ha dirigido a las estudiantes que realizaron el video-documental El Monte los abrazó.*

Andrea Adobato: Buenas noches. Antes de venir, y para participar de esta mesa, vi la película con alumnos, con algunos colegas que están aquí presentes, para justamente pensar qué podíamos aportar en relación a esta película que, evidentemente, abre un abanico de múltiples direcciones, y por lo tanto somos conscientes que cualquier reflexión que hagamos va a ser siempre inacabada o incompleta, en tanto refiere a un universo muy denso en sus posibilidades de análisis. Entonces, expondremos aquí algunas de las posibles entradas al tema, sabiendo que podrían abrirse muchas otras. Quisiera comenzar compartiendo con ustedes unos versos de Federico García Lorca, como símbolo de la palabra de todos aquellos que en distintos momentos y lugares no se resignaron, generando de diferentes maneras fuerzas de resistencia pugnando por la gestación de otro mundo. Traigo estos versos por que me han parecido oportunos para lo que estamos tratando de pensar. Leo algunos fragmentos del poema de García Lorca:

«¿Quién pudiera entender los manantiales, / el secreto del agua / recién nacida, ese cantar oculto / a todas las miradas / del espíritu... / (...) / Luchando bajo el peso de la sombra, / un manantial cantaba. / Yo me acerqué para escuchar su canto, / pero mi corazón no entiende nada. / (...) / Mansas y turbias de penumbras yo sentía / las canciones del agua / ¿Qué alfabeto de auroras han compuesto / sus oscuras palabras? / ¿Qué labios las pronuncian? ¿Y qué dicen / a la estrella lejana? / (...) / Mis mares interiores / se quedaron sin playas / Tu faro se apagó. ¡Ya los alumbra / mi corazón de llamas! / Pero el negro secreto de la noche / y el secreto del agua / ¿son misterio tan sólo para el ojo / de la conciencia humana? / ¿La niebla de misterio no estremece / al árbol, el insecto y la montaña? / ¿El terror de las sombras no lo sienten / las piedras y las plantas? / (...) / ¿No podrán comprender mis dulces hojas / el secreto del agua? / (...) / Tuve la gran tristeza vegetal, / el amor a las alas. / Para poder lanzarse con los vientos / a las estrellas blancas / Pero mi corazón en las raíces / triste me murmuraba / Si no comprendes los manantiales, / ¡muere y troncha tus ramas!» (García Lorca F, «Manatíal» en Obras Completas, Madrid Círculo de Lectores, 1996 (fragmento).

En realidad, seleccioné estos versos pensando que hay un secreto lenguaje de manantiales en esta historia reciente, tan controvertida, tan contradictoria, que a veces resulta secreta, sobre todo para los que no fuimos protagonistas directos de esta historia. Por eso pensé que, de algún modo, tal vez las voces de las víctimas son las que están luchando bajo el peso de las sombras y, quizás, nosotros en estos encuentros estemos tratando de echar un poco de luz sobre esas «mansas y turbias de penumbras / canciones del agua».

Como decía anteriormente, la película abrió un abanico de posibilidades y, en ese sentido, pensamos dos aspectos. Hoy a la mañana, Héctor Schmucler planteaba las complejas y conflictivas relaciones entre lo que se recuerda y lo que queda en el olvido, y cómo en esa selección existe siem-

pre una carga y una intencionalidad. Y justamente en lo que respecta a lo que recordamos, a lo que la memoria registra, en primer lugar queríamos valorar el trabajo realizado por la gente del Carlos Pellegrini. Imaginamos lo que significará para esa institución recuperar las voces de estas historias de vida, que son parte de la trama de la cultura escolar. Consideramos que las historias de las escuelas, las tramas de significado, las mediaciones de significado que se construyen a través de lo que se dice, pero también de lo que no se dice, son las que en definitiva otorgan identidad a la escuela.

Para pensar estas cuestiones voy a apelar a algunas de las categorías que desarrolló Paul Ricoeur, quien habla de distintas modalidades de la memoria. Una de ellas es la que denomina «la memoria herida». Dice Ricoeur: «La memoria herida se ve obligada a confrontarse siempre con pérdidas», será sólo a través del trabajo de rememoración, del trabajo del recuerdo, por el que el presente se reconciliará con su pasado. Hablar de memoria, es hablar también de su cruce con la noción de identidad, de allí la importancia de analizar desde dónde se constituyen nuestras narrativas en relación al pasado. Es decir, qué recordamos y qué olvidamos. Esta delicada y conflictiva relación nos conduce, necesariamente, a pensar, a analizar críticamente los procesos ideológicos. Recorridos de arriba hacia abajo, estos procesos operan como «memoria instrumentalizada» o «memoria manipulada» —tales las denominaciones que utiliza Ricoeur—, es decir, expresan cierta necesidad de construir memorias hegemónicas que justifiquen y, básicamente, legitimen relaciones de poder o el *statu quo*.

Estas nociones (identidad, ideología, legitimación...) aparecen referidas una y otra vez en los relatos de los entrevistados en *Flores de Septiembre*, ya en quienes actuaron con vehiculadores de aquel sistema de poder (como puede observarse con claridad en quienes fueron sus autoridades, rector y vicerrector), ya en quienes desde la denuncia y su trabajo de recuerdo intentan desde otra narrativa abrir nuevas mediaciones simbólicas vinculadas

ya no a la legitimación de aquel orden, sino ligados más bien a un «deber de memoria», deber que se entrelaza con la idea de justicia.

Tal vez acá sea necesario reconocer e incorporar el concepto de «deuda». Debemos a los que nos precedieron una parte de lo que somos. El deber de memoria cultiva el sentimiento de estar obligados respecto a estos otros que ya no están, pero que estuvieron. Entre estos otros con los que estamos endeudados, una prioridad moral corresponde a las víctimas. Así lo entendió también Primo Levi, quien al explicar su elección sobre qué y cómo narrar las experiencias vividas en el campo de concentración dice en *Si esto es un hombre*: «(...) he intentado transcribir lo más penoso, lo más pesado y a la vez lo más importante (...) Sentía que el tema de la indignación debía prevalecer, era un testimonio casi jurídico y buscaba realizar una acusación, no para producir represalias o venganza, sino para conservar el testimonio...». Es desde este lugar que nos parecen importantes los testimonios de las víctimas que aparecen en la película, es decir, en un sentido de justicia, de reparación de una memoria herida que exige curación.

La cuestión planteada por el deber de memoria como imperativo de justicia concierne también a una problemática moral, en tanto nos traslada a la delicada articulación entre la cuestión de la memoria y el olvido. Y acá, si dejamos en claro que le damos un inmenso valor a la película en tanto deber de memoria y en tanto noción de justicia, y de darle prioridad a las víctimas; también nos interrogamos por lo que nos parece que está ausente en la película y que sería necesario comenzar a incorporar en estos trabajos de memoria. Es decir, lo que, en las palabras del poema de García Lorca que citábamos al comienzo, «quedó luchando bajo el peso de la sombra».

Se suscita así la necesidad de preguntarnos acerca de lo que transmitimos en relación a ese pasado reciente, y especialmente en relación a que esa mirada tiene una vinculación directa con el presente. En ese sentido, en

nuestros trabajos hemos tratado de establecer las líneas de continuidad o discontinuidad entre lo que fue esa dictadura y este presente democrático que tenemos. Es decir, intentamos reflexionar en torno a si el terrorismo de Estado queda acotado exclusivamente a las prácticas represivas y feroces del Estado, o si hay otros aspectos que deberían ser incluidos en la discusión.

¿Qué pudimos percibir del registro que prevalece en la película? Básicamente, encontramos relatos que vinculan el terrorismo de Estado a su accionar represivo. Asistimos, azorados, a testimonios desgarradores que evocan tragedias personales y familiares. Escuchamos narraciones que describen el terrible control de los cuerpos, el disciplinamiento implantado imponiendo la uniformidad y el feroz sistema de control instaurado desde la persecución y la instalación del terror. Las situaciones que se planteaban suscitaron el interrogante acerca de por qué, en el registro sobre el terrorismo de Estado, existe cierto reduccionismo, cuando se deja al margen una problemática que consideramos central, como es la cuestión económica-social. En esta selección de segmentos de la película que acabamos de ver, no aparece una pequeña intervención de Alejandro Cattaruzza que nos pareció muy interesante y muy importante. En dicha intervención, este historiador se interroga acerca del rol que están jugando las organizaciones de los derechos humanos, en la medida en que algunas veces sus propuestas quedan acotadas a la cuestión de la acción represiva del Estado, permaneciendo soslayadas otras problemáticas vinculadas, sobre todo, al campo de lo económico y lo social.

En este recorrido que estamos proponiendo, habíamos tomado algunas citas de la socióloga Maristella Svampa donde ella describe qué significó el golpe de Estado del '76 y, básicamente, lo que plantea en relación a esta cuestión de la puja económica. Siguiendo a su modo los planteos de Guillermo O'Donnell y Juan Carlos Portantiero, Svampa argumenta que la dictadura militar vino a acabar con lo que denomina el «empate social». Es

decir, grandes sectores de la sociedad movilizados, tanto los sectores más empobrecidos, los trabajadores, incluso la clase media como articuladora de demandas, que habían, de algún modo, generado una posibilidad de disputa de la hegemonía, dando lugar a una situación de «empate» en su enfrentamiento con los sectores dominantes en el país. Svampa sostiene que lo que vino a hacer la dictadura fue arrasar con este empate social, es decir, acabar con todo modo de organización social que pudiera tender a una redistribución de la riqueza y, como contrapartida, a consolidar el poder de los sectores económicos dominantes, como efectivamente ocurrió. Interrogarnos sobre esto, en relación a lo económico-social y en relación al Estado represivo, implica repensar sobre lo que transmitimos acerca de la destrucción de ese pasado y analizar si estamos ofreciendo instrumentos de interpretación que permitan no sólo comprender el proceso histórico,



sino contribuir a la conformación de una conciencia histórica que sea capaz de analizar y establecer si existe continuidad o no, en algunos puntos, con el legado de la dictadura.

Pensar, entonces, las continuidades y las discontinuidades es pensar cómo se anudan las problemáticas políticas y económico-sociales en las figuras de la represión y cómo éstas se vinculan con las transformaciones estructurales de la Argentina a partir de los años setenta. En este sentido, se hace necesario, por un lado, hablar en términos de patrones de acumulación, de transformaciones en esos patrones. Inmediatamente surgen las preguntas: ¿quiénes han sido los ganadores, quiénes los perdedores, y cómo estamos en este momento en relación a estas cuestiones? ¿Cómo se conjugan estos temas con la práctica represiva? Vuelvo sobre algo que

plantea Maristella Svampa. Cuando analiza las transformaciones del Estado, ella traslada el concepto de la seguridad nacional, la doctrina de la seguridad nacional que imperó durante la dictadura, a lo que denomina, para nuestro presente, «la doctrina de la seguridad ciudadana». Es decir, si antes la figura por excelencia del accionar represivo era «el subversivo» (con sus múltiples significaciones), ahora se ha estigmatizado la figura del pobre como la amenaza social y es, fundamentalmente, el pobre movilizad y el pobre que reclama quien es construido como amenaza. ¿Qué sucede, para estos sectores de la sociedad, en términos de continuidad con las políticas represivas? Svampa se refiere, incluso, a un fortalecimiento del aparato represivo en relación a estos sectores, pues la respuesta del Estado ha sido tanto el reforzamiento de la matriz represiva como la judicialización de la protesta. Es preciso, entonces, pensar las líneas de continuidad entre pasado y presente.

Por último, quisiera señalar un contraste, una discontinuidad. En aquella sociedad del pasado reciente lo que vemos son sujetos movilizados por distintos motivos, con todas las posturas que podamos tener al respecto; pero encontramos una sociedad donde estos sujetos estaban inscriptos en comunidades más amplias de sentidos compartidos, muchas de ellas inspiradas por anhelos utópicos, donde no se actuaba individualmente sino que había un colectivo en el que ellos estaban inscriptos y respondían por él. Por contraste, hoy tenemos una sociedad que, según la describen los politólogos, está mucho más fragmentada, en la que todos nos encontramos mucho más solos frente a las distintas acciones colectivas que queramos emprender. En ese sentido, se habla del derrumbe de la autorepresentación. Es decir, como sociedad no encontramos un espejo donde reflejarnos, estamos sin saber bien quiénes somos ni para dónde vamos.

Para terminar, dice García Lorca, en el poema ya citado, que si el corazón no comprende los manantiales, muere y troncha sus ramas:

«¡Señor, arráncame del suelo! ¡Dame oídos / que entiendan a las aguas! / Dame una voz que por amor arranque / su secreto a las ondas encantadas, / para encender su faro sólo pido / aceite de palabras.»

La idea es que todos juntos podamos encender nuestro faro, que empecemos a arrancar secretos a las hondas encantadas y que este encuentro realmente sea para regar a la Argentina con aceite de palabras.

Nicolás Arata: Muchas gracias Andrea. Para finalizar, le cedemos la palabra a Jorge Cardelli, quien es Director de la Escuela «Marina Vilte» de la CTERA y de la Carrera de Especialización «El contexto cultural y pedagógico de las ciencias» en la Universidad Nacional del Comahue. Es autor, entre otros, de Unidades didácticas para la secundaria.

Jorge Cardelli: La verdad es que para mí se trata de una película difícil, porque yo militaba en las mismas agrupaciones en que militaron los compañeros que aparecen en el film. Yo militaba en la Juventud Universitaria Peronista, era un poco más grande nada más. Sé que hablo un poco como protagonista, y la verdad celebro que los protagonistas puedan hacer una película. Estoy seguro de que hay muchísimos jóvenes que han sido de la U.E.S. (Unión de Estudiantes Secundarios) y qué lindo que alguna vez ellos pudieran discutir lo que pensaban. Con esto no quiero desvalorizar la tarea de los investigadores, pero a veces sería bueno que ellos, los protagonistas, pudieran decir las miles de razones por las que estaban haciendo lo que hacían. Porque, a veces, la mirada, aunque sea una mirada íntima, de aquél que no milita no agota la mirada del que milita. Esto me parece importante, por eso valoro mucho la película porque la terminó construyendo gente que fue protagonista, eso realmente me ha parecido importante.

Una de las cosas que me llamó la atención es que, justamente, las personas que militan no creen estar militando en un orden autoritario. El que

mira de afuera dice: no discuten, acatan. Ahora, los que están adentro no piensan así, están profundamente convencidos de las ideas por las cuales trabajan. En todo caso, pasado el tiempo pueden reflexionar y decir: deberíamos haber discutido. En la realidad, nosotros estamos gobernados enormemente por ideas que no discutimos. En ese sentido me parece importante hacer un esfuerzo por hacer visibles las ideas que en esos momentos estaban presentes. Hace unos meses leí las conclusiones de dos encuentros de los jóvenes secundarios de la provincia de Misiones durante los años 1973 y 1974. Allí ellos dicen cómo debería ser la escuela secundaria. Hay que ver las cosas que dicen, y uno debería pensar que la teoría que gobernaba esas prácticas era bastante más rica y bastante más fuerte, con más actualidad, en muchas de las cosas que se planteaban. En ese sentido, en la recuperación de la memoria, se va haciendo cada vez más necesario que podamos dialogar con el pasado. Porque hasta ahora sólo —y esto me parece que es central que se haya hecho— vemos solamente con mucha fuerza la violencia de la represión del Estado. Vemos la violencia de la represión, la ferocidad de la represión militar, pero todavía no hemos podido discutir con las ideas que estaban presentes. Creo que hay ahí una tarea central para construir el futuro, o para construir un proyecto hacia delante: poder dialogar con los que estábamos atrás. Esta situación ha crecido en la actualidad, cada vez son más los jóvenes que preguntan: «¿Pero qué pensaban, por qué hacían lo que hacían?». Esto ha ido creciendo, además hay muchas publicaciones, hay centros de investigación, y me parece que la película aporta en esa dirección.

Uno nunca termina de saber qué cosas son por consenso y qué cosas son por miedo. El miedo no se ve. El miedo se siente. La verdad que no sé si el golpe de Estado tuvo o no consenso; de lo que sí tengo certezas es de que había mucho miedo. Y, a partir de ahí, elaborar o evaluar el consenso se convierte en una tarea difícil. Había miedo, y el miedo fue creciendo. Yo no me voy a olvidar, fui detenido en un momento determinado y no sabía de los campos de concentración, pero tenía terror de ir a una cárcel. Había

muchas cosas que no sabíamos, pero había miedo. Creo que cuando el golpe militar se efectiviza, el miedo se multiplica. Y, por el otro lado, se ve en la película —y se ve en las marchas— que en un momento determinado parece que florecerían una cantidad de cosas, de cuestionamientos, de denuncias. Están las marchas de las Madres de Plaza de Mayo, está la gente que empieza a salir a la calle, está el fracaso de ellos en Malvinas, parece que todo se empieza a romper y entonces tienen que conceder elecciones, y viene el '83 y todo ese largo camino que hemos recorrido hasta ahora en el que cada vez hacemos más visible lo que ha pasado en ese momento.

A efectos de terminar, me gustaría que pudiéramos poner en estos diálogos los documentos. ¡Qué bueno sería que por las escuelas y los institutos circularan las conclusiones de algunos congresos, de algunos debates de la Unión de Estudiantes Secundarios, las conclusiones y los debates de la Juventud Universitaria! Que lo viéramos ahí, en la mano, no reinterpretado. Que pudiéramos decir: «estamos o no de acuerdo con esto o con aquello», pero que pudiéramos tener esos documentos en la mano. Todavía eso no nos ha pasado. Tengo la sensación que cuando empezamos a dialogar, de alguna manera, con el pasado, seguramente vamos a ser profundamente críticos, críticos de las ideas y conceptos que gobernaban nuestras prácticas, de eso estoy convencido. Y lo crítico implica la posibilidad de la superación, implica la posibilidad de avanzar. Creo que este diálogo todavía no lo hemos establecido. Creo que la película, de alguna forma, avanza en esa dirección y deja, por lo menos, algunas incertidumbres. Nada más.

Nicolás Arata: *Si les parece, abrimos un espacio para preguntas y opiniones.*

Pregunta: Lo que yo quiero decir es muy breve, quiero comentarle a la señora Susana Barco que yo fui formada a partir del año 1976 como profesora, es decir, cuando fue el golpe de Estado yo era estudiante de un



Instituto de Formación Docente. Hablaba usted de las circulares; bien, yo era estudiante y me acuerdo que llegó una circular que nos leyó la rectora a los estudiantes del Instituto, y hacía alusión a temas que no se podían aprender. Entre ellos, no se podía aprender la teoría de la evolución de Darwin porque eso atentaba contra las ideas que tenía el proceso de una formación occidental y cristiana. También decía la circular que en historia argentina había algunos libros que no se podían utilizar; entre ellos los de José María Rosa, por lo que la colección que estaba en el Instituto inmediatamente se colocó en una caja. Mis compañeros preguntaron cómo estudiarían la historia argentina y se les respondió: aprendan con Levene, pueden utilizar Ibáñez, Astolfi y, en última instancia, tienen aquellos resúmenes de Lerú. Con eso aprendimos.

Susana Barco: Me quedé pensando que esto era terrible: reunir una escuela para leer una circular relativa a libros es volver al medioevo. Porque además, en los patios de las universidades se hicieron autos de fe, hay más de una universidad argentina donde se quemaron libros, y esto tiene un nombre y apellido que es «auto de fe». Parece curioso porque eso remite al pasado, pero la prohibición de la teoría darwiniana es la misma que ha lanzado Bush en Estados Unidos hoy. En ese sentido, ¡qué modernos los muchachos! Parece que cierto tipo de mentalidad produce ciertas cosas. Y hubo más circulares. Yo a veces soy cuidadosa porque no quiero ofender cuando menciono estas cuestiones, porque no hay ningún derecho a juzgar a todos los docentes que trabajaron honestamente en esa época de la misma manera que a aquellos que obedecieron la circular que indicaba a los preceptores y a los profesores cómo denunciar a los alumnos, y que hasta contaba con un apartado dirigido a los profesores de formación pedagógica para denunciar a los practicantes; eso también estuvo. Sumado a lo que se dice en la película que acabamos de ver: esto cercena unas posibilidades y a la vez construye otro perfil, otro docente.

Pregunta: Yo quisiera saber a qué se llamaba el «Libro Gordo de Petete».

Susana Barco: El «Libro Gordo de Petete» era el currículum de la Ciudad de Buenos Aires, en aquel momento Municipalidad de Buenos Aires, que se arma durante la época del proceso, que tenía una cantidad de detalles tan puntillosa que iba prescribiendo todo lo que había que hacer en un grado por parte del maestro durante un año. Le he escuchado a Berta Braslavsky contar cómo el primer año se podían enseñar nada más que trece letras. Ahora, ese libro tenía todo, si uno seguía el libro no le iba a pasar nada. Estaba lo que había que decir y lo que no había que decir, las letras que había que modular y las que no. Nuevamente vemos esta forma de disciplinamiento, que no siempre apeló a la violencia física —la tuvo tal vez como amenaza—, pero que en la escuela operó de esa manera.

Jorge Cardelli: Inclusive a la persona que se la detenía se la «desaparecía». Voy a dar un ejemplo grueso: si uno sabía que Rodolfo Walsh había sido desaparecido, estaba claro que no se podía leer ningún libro de Rodolfo Walsh.

Gabriel D'Iorio: Si no hay ninguna pregunta más, queremos reiterar nuestro agradecimiento a los participantes de esta mesa, Susana Barco, Jorge Cardelli y Andrea Adobato. ■

A propósito de Flores de septiembre

Abraham Leonardo Gak

El documental *Flores de septiembre*, una realización de Pablo Osorio, Roberto Testa y Nicolás Waisenszelbaum, cuenta la historia de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini de la Ciudad de Buenos Aires durante los años de la represión. Investiga la vida en la escuela a través de distintos testimonios en un arco que va desde el final de la dictadura de Lanusse, pasando por el corto período de la «primavera camporista» hasta llegar a la represión iniciada en el gobierno de Isabel Perón y continuada bajo el gobierno de facto de la junta militar.

De los relatos de los estudiantes y profesores se desprenden distintas historias que, en su conjunto, plasman los límites posibles de la pasión y la tragedia con que muchos jóvenes vivieron su adolescencia en los años setenta. ¿Cómo era la vida en los pasillos de la escuela cuando en la sociedad civil se vivía la efervescencia del 25 de mayo de 1973? ¿Qué significaba la apertura del centro de estudiantes? ¿Cómo vivían esos jóvenes la militancia política? ¿Cuáles fueron sus derivas frente al advenimiento del terrorismo de Estado?

Surgido el proyecto del film desde el interior mismo de la institución escolar, todas estas preguntas y andariveles investigativos interpelan al presente: ¿qué condiciones debe reunir una institución para llevar adelante

semejante empresa?, ¿qué políticas de la memoria despliega el proyecto?, ¿cómo se ven a sí mismos los jóvenes de hoy frente a la imagen que el film propone de los jóvenes que ayer ocupaban sus mismos bancos?

Preguntas todas que el documental instala. Con ellas, una vez concluido el Seminario, nos acercamos al Carlos Pellegrini para seguir debatiendo. La puerta del rector Leonardo Abraham Gak estaba abierta — así se mantuvo todo el tiempo —, nos recibió cordialmente en su despacho donde mantuvimos más de una hora de charla.

Lo que nos interesaría, si es posible, es que nos cuente cómo fue realizado el proyecto de Flores de septiembre, cuáles fueron las motivaciones, en qué condiciones lo llevaron adelante.

Como muchas cosas en la vida, nace espontáneamente. Nosotros tenemos una serie de actividades, que cambian cada año, que son tareas no obligatorias, extracurriculares. Talleres de distinto tipo, de murga, un taller de circo, tenemos una orquesta de tango, un ensamble de música, también tenemos teatro que es muy exitoso en la escuela. En un momento me dijeron por qué no hacemos un taller de realización de videos, a los chicos les gusta mucho hacer videos. Lo propusieron dos profesores y empeza-



ron a hacer el trabajo. A mediados del año 2002, los chicos sugieren terminar el curso produciendo un documental, pero además sugirieron que sea un video sobre la historia del Pellegrini durante la época del Proceso. A mí me pareció bárbaro, en el colegio tenemos una gran actividad vinculada a los derechos humanos y a la memoria. Casualmente, el regente del turno vespertino es un muchacho que fue alumno de la escuela en esa época y, en tanto tenía como asignatura pendiente hacer algo respecto de este tema, se ofreció a elaborar el guión.

Pasaron dos años y de repente me dijeron que estaba casi terminada. Entonces una tarde fui a hablar con ellos y ahí me di cuenta el feroz trabajo de edición que requiere un proyecto así: el trabajo de cortes, el cálculo de los segundos, realmente una tarea impresionante. De esta manera terminó la filmación de la película. En verdad, cuando la vi me emocionó enormemente. Es más, ya la he visto varias veces y cada vez le encuentro algún detalle nuevo. Entiendo que la historia que cuenta la película es la historia del patio de la escuela, un espacio que pasó del patio militar al patio propiedad de los alumnos. Actualmente el patio aparece lleno de pintadas y a veces viejos egresados que visitan la escuela se quejan; pero yo les respondo que el patio no es mío.

Por otro lado, en el film, está la verdadera tragedia de estos chicos, que tiene varias facetas: la de la militancia, la del miedo, la persecución, el riesgo de vida o muerte, etc. Pero también contiene la expresión clara de ver que fracasaron, o de no animarse a dejar la militancia por razones de solidaridad, de valentía o aun por vergüenza. Hay relatos que a uno lo hacen sufrir, como cuando narran esos viajes en el ómnibus de pasajeros de la línea 60, de Constitución a Tigre y volver, así toda la noche. Es algo realmente muy doloroso. Esto constituye un aspecto no menor, pues presenta la liturgia del monotonero de una manera muy diferente, ya no es tan heroica, no es tan poética, es dolorosa, te querés ir y no podés porque te bajan tus propios compañeros. Hay una serie de elementos que los chicos de

dieciséis y diecisiete años, evidentemente no podían haber elaborado, pensado que iba a ser así. Entonces, inconscientemente cayeron en una red de la que no pudieron zafar. Y no me detengo demasiado en ese momento dramático que muestra el film, cuando el padre tiene que elegir entre que secuestren a la hija o llevarlos —a los represores— a donde está el hijo, circunstancia que es de por sí espantosa. Como también la desesperanza de los padres que estaban haciendo la cola de los denunciantes y al mismo tiempo soportaban las burlas de quienes pasaban con sus autos. En fin, todas cosas que me parecen muy serias y están planteadas en la película.

Otra cosa que sugiere *Flores de septiembre*, y que creo muy interesante, es el contraste que aparece luego. Esa gran marcha de chicos a propósito del 16 de septiembre, de chicos que nacieron después de estos acontecimientos en democracia, que se apropian del 16 de septiembre y lo convierten en su fecha. Por lo cual se vuelve imborrable, así queda estampado, sellado en la memoria, lo que pasó con el terrorismo de Estado con respecto a los adolescentes. Me parece que son facetas de la película, que los mismos chicos disientan, pero al mismo tiempo no se incorporaban. En fin, hay varias miradas que se pueden hacer sobre la película que me parecen estimulantes y sobre todo aleccionadoras, acerca de lo que fue la lucha armada, porque hay cierta lógica en que a un chico joven pueda seducirle la lucha armada cuando ve las injusticias, le hablan de las cárceles en donde los matan, ven las situaciones, los negociados, los millonarios... No digo que esa seducción esté bien, sino que es comprensible en función del marco social en que vivimos.

La película termina con la voz de una de las estudiantes que dice, en aras de pensar las continuidades y las discontinuidades con la anterior generación, lo siguiente: «en mucho nos parecemos, en otras cosas, no sé». Este pasaje puede ser leído de muchas maneras. Lo que nos sorprende es que está elidida la negación, no se dice el «no», no se señala cuáles no son las continuidades. ¿Es posible que para los jóvenes actuales, al menos tal

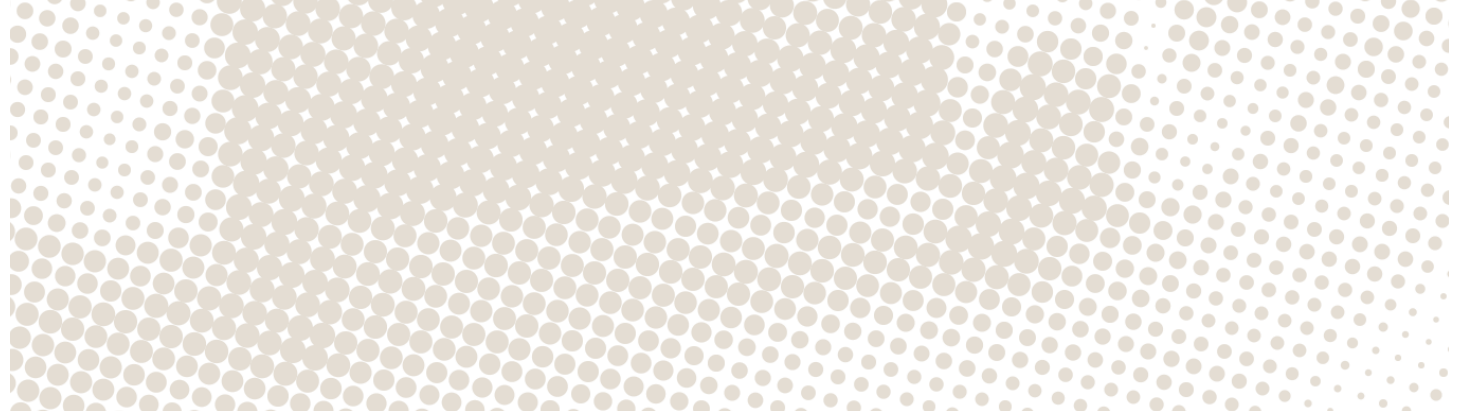


En Negro y Blanco, Archivo Clarín

como aparece en la película, a diferencia de los adultos que eran jóvenes durante la dictadura, ese momento de los años setenta sigue apareciendo como el momento de la «gran política»?

No. Yo creo que no. Pienso que lo que dicen es que son continuadores de la lucha de los chicos del '76 que desaparecieron en la «noche de los lápices», es decir su vínculo es con esa lucha. No le dan otra implicancia. Eso

a mi me emociona. Porque esta continuidad, de chicos que nacieron mucho después, me parece bárbara; y aún hoy el colegio es el que lleva más chicos a cualquier marcha. En definitiva, yo creo que ellos se referencian más con la «noche de los lápices», con los estudiantes secundarios de La Plata que salieron a pedir el boleto estudiantil, que con todo el proceso anterior o simultáneo de Montoneros. Tengo la impresión que tienen una mirada crítica sobre Montoneros.



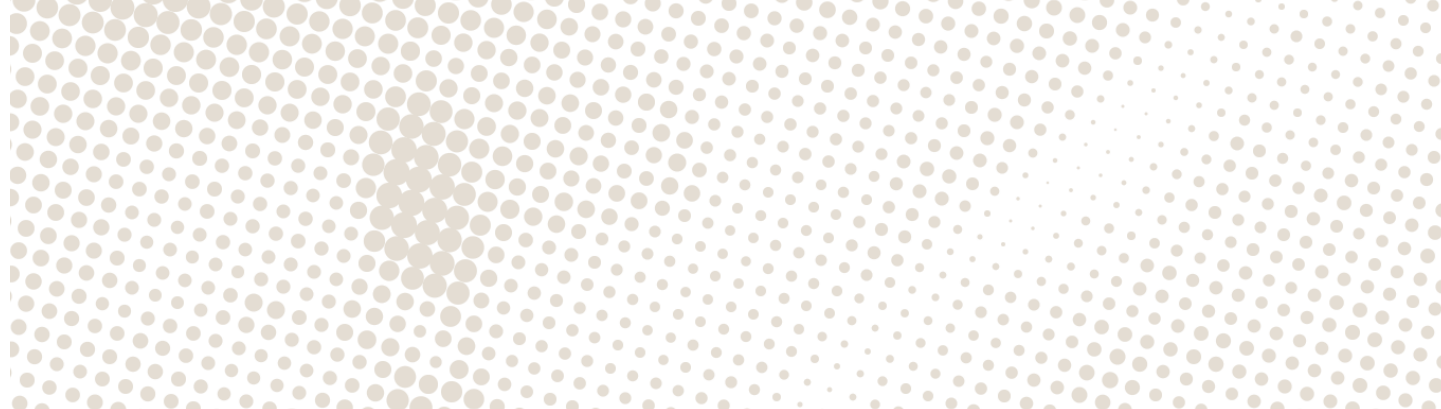
Muchas veces aparece el fantasma de representar a la juventud de los años setenta como la juventud de oro frente a una representación de la juventud actual como descomprometida, caída. Cómo piensa esta cuestión usted, como educador, y ya no pensando exclusivamente en los estudiantes del Pellegrini sino en las juventudes en general.

La Argentina de los setenta era muy diferente a la Argentina de los noventa. En los setenta había pleno empleo, pobreza reducida a niveles muy bajos. De modo que la situación, en muchísimos aspectos, no es comparable. Porque el futuro era más previsible, el papá de un alumno que tenía empleo sabía que tenía empleo —salvo alguna excepción— por veinte o treinta años. Hoy, el papá que tiene treinta y ocho años piensa que cuando tenga cuarenta lo van a despedir porque ya es viejo. O está pendiente de que mañana cierre la empresa, porque la vendieron, o porque se unió a otra y la mitad del personal sale a la calle. Ese padre sabe que va a estar un año, seis meses, ocho meses tirando, tratando de conseguir empleo aunque sea una persona muy capaz. De modo que la situación actual no genera esperanzas conmensurables para los chicos. Yo he escrito y dicho varias veces que hoy la escuela no garantiza nada. La escuela no garantiza ascenso social o mejora económica. Pero al mismo tiempo, sin la escuela ya no se tiene ninguna posibilidad. Quien no accede a la escuela queda fuera de la carrera. Mientras tenga formación en la escuela está en carrera, tiene posibilidades, lo que no quiere decir que llegue a ningún lado, no

ofrece garantías. Eso es un cambio muy importante con respecto a las expectativas que podía tener un joven hace treinta años atrás. Esa es la diferencia.

Hoy tenemos otra juventud. Una juventud que viene sufriendo mucho porque es de los sectores más castigados. Por otro lado, está la vida propia que tienen los chicos, que últimamente es muy complicada. Y finalmente, gravita el hecho de que somos cada vez más una sociedad de consumo, con el agravante de que lo que se puede consumir está a la vista de todos pero al alcance de pocos. Todo lo cual genera frustraciones a expectativas que hacen que aparezcan como imprescindibles cosas que en verdad no lo son; porque vos podés ir calzado con unas zapatillas más baratas, pero las expectativas y los deseos de los chicos están puestos en tener las zapatillas de marca.

A lo que hay que sumar que muchas veces, en casos donde hay situaciones de ruptura, de conflicto, situaciones de controversia permanente, el chico está cada vez más alejado de la casa. Por eso creo que en este momento la escuela se transforma en un elemento absolutamente fundamental para el futuro del país. Si no tenemos a todos los chicos en la escuela hasta los diecisiete, dieciocho años, si las escuelas no responden a las expectativas y a la metodología necesarias para trabajar con esos chicos, nosotros vamos a tener una Argentina muy difícil dentro de quince o veinte



años. Tenemos que generar un mecanismo por medio del cual el chico quiera estar en la escuela, para eso hace falta trabajar con la familia, para que la familia también quiera que el chico esté en la escuela. Para eso hay que generar los recursos para que la familia no tenga la tentación, ni la necesidad de mandar al chico a trabajar prematuramente. Para eso también hace falta un docente que tenga una mirada muy diferente a la que tienen, me parece, muchos docentes en la actualidad.

De modo que la situación es crítica en muchos sentidos. Desde el punto de vista de la inversión que es manifiestamente insuficiente y desde el punto de vista de la formación que también, me parece, no acompaña. Cambiar esto supone muchas condiciones previas. Por eso la escuela tiene que enseñar, tiene que dar de comer, tiene que estar, a mi criterio, abierta de lunes a lunes, tiene que tener actividades sábados y domingos. Eso es carísimo, pero me parece que si no lo hacemos vamos a tener muy serias dificultades. ■



Foto: Edgardo Dávila

Edgardo Dávila

Coordinador de la Carrera de Artes en Música. Instituto Centro de Formación de Grado, Anexo I.P.E.S., Caleta Olivia, Santa Cruz

Esta fotografía que hemos seleccionado es de la Unidad Penitenciaria N° 15 de Río Gallegos, en Santa Cruz. «Pintadita de veras», como dijo alguno de mis compañeros allá, sus paredes no hablan de un lugar cuidado, transparente, iluminado. Porque cuando uno entra en esta Unidad Penitenciaria no ingresa, justamente, a un lugar luminoso sino que entra a la oscuridad.

Elegimos esta foto porque además de los centros clandestinos de detención, que los podemos calificar como «chupaderos», no nos tenemos que olvidar que la dictadura utilizó las cinco regiones militares y todo el aparato represivo y penitenciario como medios y lugares de detención, tortura y muerte. El horror de las autopistas de Cacciatore, construidas sobre los centros de detención clandestina como el caso de «El Atlético», es también este horror. Y digo esto porque, simbólicamente, cuando uno habla —incluso cuando se habla en el extranjero de la represión en la Argentina— existe la fuerte tendencia a simbolizar la tortura,

emblemáticamente, en la ESMA y en algunos otros centros importantes. Pero hay que recordar que los lugares de detención y desaparición estuvieron a lo largo de todo el país, y que la historia de la represión en la Argentina no es una historia tan reciente. En el sur argentino la historia de la represión ha configurado de modo determinante su paisaje social, desde la llamada «conquista del desierto» en 1879 y las masacres de la Patagonia a principios de la década de 1920, hasta estos centros de tortura y muerte como el que mostramos en la foto que seleccionamos.

Hablar de lugares como la Unidad Penitenciaria N° 15 de Río Gallegos no es sólo hablar de la represión, sino también de otra cosa. De la resistencia de quienes ya no están, pero también de muchos compañeros que hoy siguen resistiendo. Y nosotros, modestamente, hemos investigado el sector que creemos fue más golpeado por la dictadura, el grupo social sobre el que más duramente cayó el aparato represivo, provocándole el mayor número de compañeros desaparecidos,

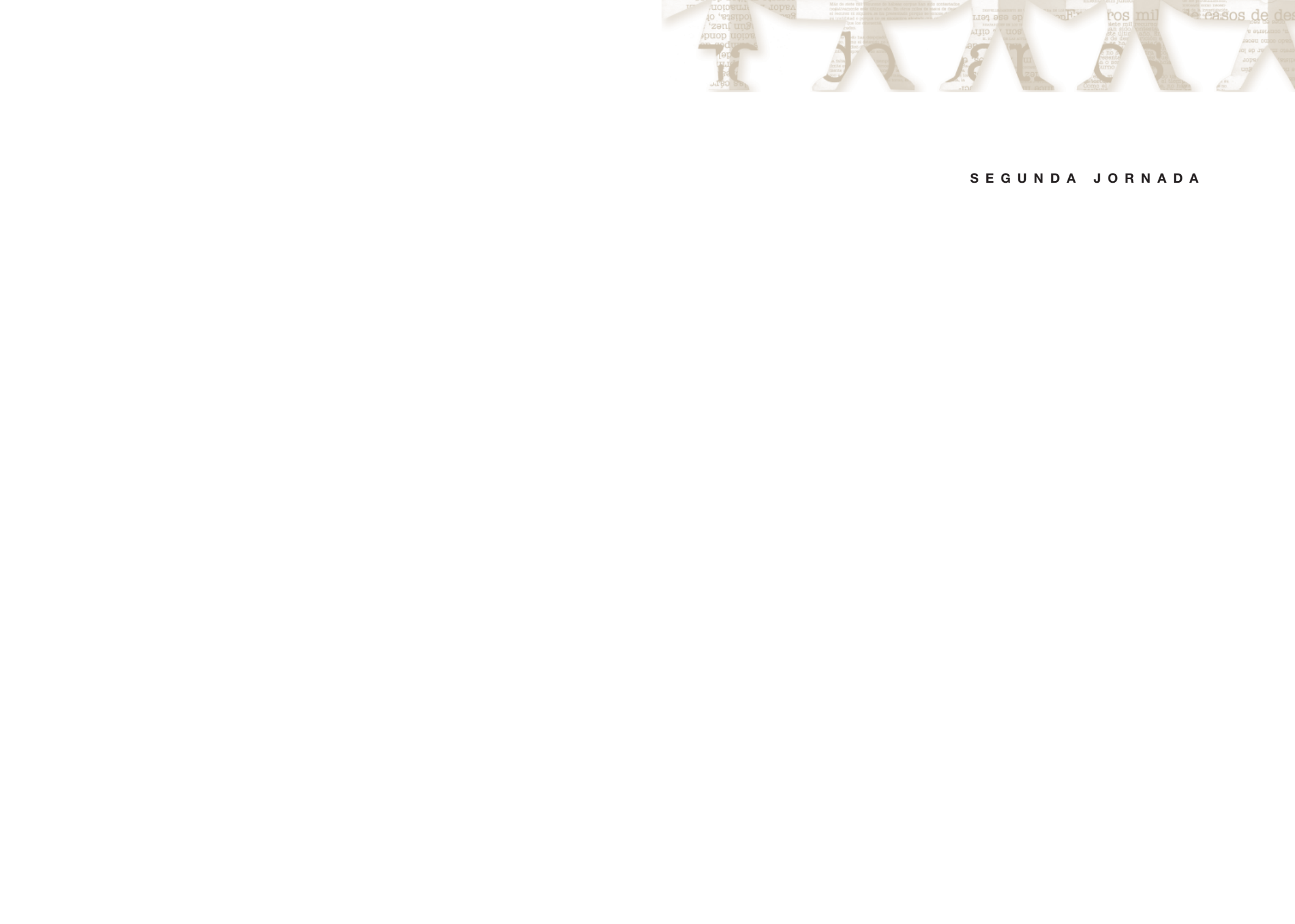
secuestrados y torturados; me refiero al movimiento obrero. Ese fue uno de nuestros primeros pasos, pues también hemos puesto nuestra atención en el movimiento juvenil y universitario. Ellos siguen resistiendo, se resisten a olvidar, se resisten a negar. La resistencia se expresa también en el ejercicio de recordar. Y yo creo que no solamente con actos como éste, como el Seminario que nos reúne, que son muy importantes, sino que es necesario militar constantemente la memoria. Porque hay que decir que se requiere un ejercicio muy profundo para recordar, porque hablar del horror de la dictadura ya nos crea un impacto de negación por su crueldad. Entonces, acá hay que ejercitar la memoria, militar por ella, constantemente.

En Santa Cruz se secuestró a toda la comisión directiva del gremio de Gas del Estado, que estaba compuesto por compañeros de la izquierda marxista y de la izquierda peronista. Toda la comisión directiva fue secuestrada. Primero estuvieron en esta cárcel, y después los mandaron a la cárcel de máxima seguridad

que era la cárcel de Rawson. Yo no quiero abundar en cuestiones como las que han contando mis compañeros acerca de lo que es la tortura, el «chupadero», el «ablande»; acá, en la Unidad Penitenciaria N° 15 se los ablandaba psicológicamente y ya se los iba golpeando, y después se los llevaban a los «chanchos». Los «chanchos» son pequeños calabozos, que tienen una sola ventanita arriba, de 40 x 40 centímetros, y que miden un metro ochenta. Por supuesto, cuando uno sale de ahí no puede mover los pies, no puede mover las manos. Cuando los ex detenidos en los centros de detención hablan de la existencia de diferentes tratos según los lugares, se refieren a esta política represiva, que definía el tipo de trato que tenía que haber en cada uno de los centros de detención.

Frente a estos relatos, lo que nosotros nos planteamos es lo siguiente: ¿cómo evitar que haya desaparición y olvido de estas cosas? Porque imaginense, como categoría, ¿qué necesita un desaparecido para que exista? Que alguien lo busque. Y, ¿quién buscó? ¿Quiénes dieron la más heroica batalla? Las madres y las abuelas, y los organismos de derechos humanos, que dieron su vida, inclusive, y que son los que mantienen esa lucha. Ahí están esos elementos que tenemos que construir como una actividad constante de todos los días. Hoy necesitamos continuar con esa búsqueda y, a la vez, atender con mayor profundidad a la comprensión de las causas, saber por qué pasó lo que pasó, qué condiciones lo hicieron posible.

Lo que queríamos traer y comentarles es esta necesidad de ejercitar la memoria sobre el pasado reciente argentino, en particular sobre la represión durante la dictadura, pero inscribirla a su vez en la historia argentina. Y que las marcas de ese pasado nos sirvan para recordar, que los que fueron centros de detención se constituyan en lugares para el ejercicio de la memoria. La base Almirante Zar en Trelew va a ser declarada «lugar de la memoria». Espero que no solamente sea un centro cultural, sino un espacio para reflexionar y no olvidar lo sucedido, para que ejercitemos la memoria nosotros, nuestros hijos y las generaciones futuras. ■



SEGUNDA JORNADA

ESMA

A cargo del Equipo «A 30 años»

«¿Qué hacer con la ESMA?». La pregunta circula entre organismos de derechos humanos, grupos intelectuales, colectivos diversos y medios de comunicación desde marzo de 2004 cuando el presidente Néstor Kirchner tomó la decisión de transformar el emblemático campo de concentración de la última dictadura en *Espacio para la memoria y para la promoción de los derechos humanos*. Hasta el momento no hay acuerdo sobre qué hacer. ¿Conservarlo intacto como «testimonio material del genocidio»? ¿Crear un Archivo Nacional de la Memoria? ¿Hacer un museo que sirva para mostrar la historia de las luchas populares? ¿Convertirlo en un espacio activo de arte y educación?

Durante los largos preparativos del Seminario, frente a la posibilidad de recorrer la ESMA con un grupo importante de estudiantes y docentes de toda la Argentina, quienes organizamos este encuentro desde el Ministerio de Educación de la Nación, también nos enfrentamos a un interrogante liminar: ¿había que ir o no a la ESMA?, o mejor ¿para qué ir a la ESMA?

Los interrogantes siguieron abiertos, pero la decisión fue segura; solicitamos por lo tanto a la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación nos permitiera realizar el recorrido por el predio de la ESMA, con su orientación y guía, en circunstancias que por su masividad sabíamos que se escapa-

rían de lo adecuado y recomendable. Así y todo, nos seguimos preguntando por las implicancias de visitar un campo de concentración cuando la sociedad aún está discutiendo las condiciones en que debe transitar-se y transmitirse esa experiencia. Aunque la mayoría de los participantes había realizado un trabajo previo de lectura, discusión e investigación, las dudas nos asaltaron. Ir a la ESMA ¿nos permitiría luego hacer pensable el horror? ¿O simplemente nos arrojaría, por la cruda constatación afectiva, a la empatía sin concepto? ¿No quedaríamos simplemente atrapados en la «pedagogía de la consternación»? ¿Estaríamos en condiciones de contener a quienes se sintieran abrumados? ¿Qué diríamos después de recorrer el Casino de Oficiales, Capucha, Capuchita, la Pecera? ¿Podríamos tolerar el silencio?

Las diferencias que, por el trabajo realizado durante todo el año, habíamos constatado en el vasto grupo de docentes y estudiantes de los institutos de formación que asistirían a la visita no podían más que multiplicar las preguntas que habían dado origen a nuestras incertidumbres de partida. Si bien estas personas habían optado por trabajar en torno a los «treinta años del golpe», pocos lo hacían desde la militancia o desde los discursos consensuados de un progresismo temperado. Las diferencias generacionales, de clase y hasta geográficas no podían más que determinar un acerca-



Foto: Lucía Zanone

miento menos «correcto» y más conflictivo, incómodo, pero a resguardo de eso que Lila Pastoriza denomina la «sobrecarga moralizante». Si sobre el pasado reciente no hay una memoria sino memorias en conflicto, tal como había dicho Héctor Schmucler en la primera conferencia del Seminario, entonces, podríamos agregar nosotros, la visita «masiva» a la ESMA nos colocaba ante una estela de posibles experiencias en conflicto. Mal podría una pedagogía de la memoria abarcarlas previamente con enunciados cuya simpleza opacaría el brillo de la multiplicidad compartida.

Finalmente, el 8 de noviembre, 500 personas, organizadas en dos grandes grupos recorrieron el lugar acompañadas por los guías de la Secretaría de Derechos Humanos quienes con un megáfono en la mano explicaban, no sin una justificada incomodidad ante la cantidad de visitantes, cómo había operado el terror en esos edificios hoy semivacíos.

El asombro y la extrañeza gobernaron las primeras impresiones, determinadas en buena medida por la misma ubicación de la ESMA: «¿Cómo hicieron para convivir con el horror aquellos que vivieron frente al predio durante la dictadura?». «¿Y aquellos que pasaban diariamente con sus coches por la Av. Del Libertador?». «¿Cómo pudieron observar cotidianamen-

te, sin hacer ni decir nada, los movimientos de entrada y salida de los coches que realizaban los operativos?». Otros tantos no dejaban de replicar tal asombro, pero respecto del modo en que se organizaba la vida interna en la propia ESMA, dada la cercanía entre los dormitorios de los oficiales y los lugares de detención. El asombro y la extrañeza se hacían extensivos al equipo de coordinación del evento cuando observamos que varias alumnas y alumnos, muy jóvenes, se sacaban fotos recostados en los mismos lugares en los que dormían los detenidos, y realizaban un extraño ejercicio de simulación (¿hay otra manera de decirlo?) al colocar sus propios cuerpos en el lugar dejado por los desaparecidos; o cuando, contrastando con la sensación de recogimiento general, una profesora dijo por lo bajo «¿para qué quedaban embarazadas si sabían que podían terminar acá?». Así, entre comentarios y discusiones, más de un profesor dudaba en subir a Capucha o recorrer la Pecera, y otros tantos protestaban porque no se podía acceder a todo el predio; algunos lloraban y muchos permanecían en silencio, compartiendo, colectivamente, un recorrido que, si bien estaba pautado y era orientado por las voces de los guías, se salía de cauce todo el tiempo.

Era la primera vez, nos decía la gente de la Secretaría, que había tanta gente. Todos nos sentíamos un poco desbordados. Y esa tal vez sea una buena noticia porque, tal como dice el artista alemán Horst Hoheisel, «los monumentos están vivos mientras se discute sobre ellos».

Esta vivacidad no cesaba de ponerse de manifiesto, sobre todo por la intervención decidida de los más jóvenes. «La ESMA es Argentina», retrucaba una chica enojada cuando uno de los guías terminaba de explicar que el recorrido se iba a acortar debido a la visita programada previamente de una representante de la Comunidad Económica Europea. Para calmar el enojo no alcanzó con explicar la dimensión simbólica internacional del lugar, los lazos tejidos a partir de los juicios hechos en otros países, la importancia de la experiencia europea en pensar formas museísticas vinculadas

al genocidio, etc. La joven se había encontrado por primera vez con un pasado propio, de luchas e injusticias, y no estaba dispuesta a negociarlo: la ESMA era nuestra y ella tenía más derecho a estar allí que la funcionaria europea.

«La ESMA es del pueblo ¿por qué no me puedo mover con libertad?», decía un joven ofuscado ante la prohibición de acceder a algunos espacios del predio y que se indignaba más aún porque quienes se lo impedían eran personas de seguridad. Su insolencia juvenil desconocía las mediaciones institucionales que existían entre un «lugar de memoria» y el «pueblo»: el rol del Estado en la expropiación de la ESMA, las diferencias entre los organismos de derechos humanos, los debates sobre qué hacer con ese lugar son sólo algunas de estas mediaciones a veces incomprensibles para aquellos que permanecen a distancia de las militancias y de las organizaciones políticas. «La seguridad está también para proteger al lugar de quienes reivindican lo hecho acá durante la dictadura», le explicó uno de los coordinadores del seminario. «Ah, no se me había ocurrido», contestó el joven.

«Ustedes son de la organización, ¿no? Quiero decirles que estoy muy enojada, muy mal porque cómo puede ser que entremos a la ESMA y nos apuren, no nos dejen tiempo para reflexionar, pensar. Para mí este lugar es re importante y me voy mal...», dijo una joven y se largó a llorar. Su angustia motivó una conversación con parte del Equipo «A 30 años» y algunas personas que se fueron juntando sobre la importancia de preguntarse qué hacer a partir de la visita, no importa tanto «haber estado en la ESMA» sino qué se puede hacer con eso: qué discusiones habilita, qué se puede pensar, con quiénes compartir esos intercambios, dónde, qué se haría si la visita fuera de una escuela.

A la salida, una de las coordinadoras del Seminario expresó sus dudas sobre la conveniencia de lo que se había realizado y una chica de La Quiaca

Foto: Equipo «A 30 años»





Foto: Lucía Zanone

le respondió: «Para mí fue importante venir porque voy a poder decir en mi ciudad que es cierto, que este lugar existe». La cuestión de la existencia, la necesidad de constatar y darle dimensión y determinación real al horror se reflejó en la cantidad de fotos que profesores y alumnos sacaron durante el recorrido, como si fuera necesario apresar el momento, dejar registro de la vivencia. Desde los carteles que están colocados en las cuadras que van de la entrada al Casino de Oficiales hasta los que explicaban con detalle la composición de los lugares de detención y tortura, cada rincón fue objeto de intervención fotográfica. El comentario de la chica de La Quiaca no es ocioso y parece ir en línea con muchas de las conversaciones e intercambios que tuvimos a lo largo del año con profesores y alumnos de todo el país: para muchísimos argentinos los campos forman parte de un relato mítico de los organismos de derechos humanos, una exageración política que poco tiene que ver con las verdaderas dimensiones de lo hecho por la dictadura militar. Es por eso que a muchos de los visitantes les ha parecido necesario sumar a la experiencia subjetiva de la prueba la contundencia objetiva, fotográfica, de la misma. Como si la transmisión, porque a fin de cuentas de eso se trataba aquí, necesitará de ambas para ganar en eficacia, potencia y perdurabilidad.

La vuelta fue tan extraña como la ida. No sabíamos qué habíamos hecho, pero teníamos un conjunto de impresiones bien distintas de las previas. Quizás se habían modificado las preguntas del comienzo. No dudábamos tanto de la pertinencia de ir a la ESMA, en cambio se había ampliado nuestro campo de interrogación respecto de cómo hacerlo, es decir, cómo hacer para recorrer uno de los lugares decisivos de la memoria colectiva, cómo hacer para transmitir lo acaecido en ese sitio, cómo hacer para que las nuevas generaciones se lo apropien. ■

Memoria, historia y transmisión

Pablo Pineau, Alejandra Rovacio, Marisol Iturralde y Federico Lorenz

Cecilia Flachsland: *Presentamos ahora la mesa titulada «Memoria, historia y transmisión» integrada por profesores con los que hemos trabajado durante todo este año tratando de pensar en común la relación entre memoria e historia y las condiciones bajo las cuales efectivamente se produce la transmisión del pasado reciente. Le hemos pedido a Pablo Pineau, a Federico Lorenz, y a las profesoras del Instituto de Formación Docente de Villa Mercedes, San Luis, Alejandra Rovacio y Marisol Iturralde, que compartan con nosotros parte de ese trabajo de reflexión común.*

María Celeste Adamoli: *Pablo Pineau es profesor en Ciencias de la Educación, y se desempeña como profesor en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Luján, es además investigador y docente de FLACSO, y su último libro editado, del cual algo nos va a comentar en esta mesa, es El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar.*

Pablo Pineau: Para comenzar a hablar, a mí me agarran una serie de sensaciones contradictorias. Por un lado, un fuerte agradecimiento a los organizadores por haberme invitado aquí; una fuerte alegría por poder juntarnos aquí a discutir estos temas; pero, junto con eso, la verdad es que tengo una sensación bastante desagradable. Debo hacer una confesión: yo no

querría tener que estar acá. Me corrijo: yo hubiera querido no tener que estar acá. Yo habría querido que esto nunca tuviéramos que haberlo hecho, porque es un horror lo que ha sucedido, y es muy importante que lo recordemos siempre: ojalá no hubiéramos tenido que encontrarnos hoy, porque las cosas hubieran sido muy distintas si esto no hubiera pasado.

Lo digo porque nosotros hemos investigado en la Universidad de Buenos Aires fuertemente el tema de la educación en la última dictadura y sacamos un libro, del que les quiero comentar algunos resultados. Pero investigando sobre la dictadura uno ve que a veces aparece, tal vez, treinta años más tarde, una cierta especie de regodeo con el tema; a veces, aparece un cierto vínculo morboso y delicado. Así que, personalmente, quiero decir esto: ojalá nunca hubiéramos tenido que juntarnos para repensar estos temas. Lo quiero decir como declaración de principios.

Como les contaba, hemos hecho un trabajo de investigación con un grupo de colegas, Marcelo Mariño, Nicolás Arata, Belén Mercado, tratando de investigar cómo fue la educación durante la dictadura militar. Fue complicado por muchos motivos. Primero, por las cosas que encontramos, porque a veces, no está claro cuál es límite de la investigación, cuál es el límite de la denuncia. Nos hemos encontrado con nombres bastante extraños, que

no pensábamos encontrar, en documentos de la dictadura. ¿Cuál es el lugar del investigador en esas situaciones? ¿Qué tiene que hacer uno con eso que encuentra? ¿Cómo mantener el discurso de la investigación?

Otra pregunta que nos apareció fue cómo atravesar lo «obvio» con la represión. Yo trabajé muy fuertemente con las fuentes represivas; indagué, gracias a compañeros que me dieron puntas como Judith Gociol y Hernán Invernizi, el llamado *Archivo Banade*, un archivo secreto sobre represión cultural en la última dictadura que hoy está a disposición del público en la CONADEP. Uno primero mira los documentos y encuentra algo que yo tildaba de «carnaval negro»: la fiesta represiva no tenía límites. Ahí uno encuentra documentos en los que se prohibían libros, se prohibían circos, hay informes de investigación sobre el grado de peligrosidad de *Chico Car- lo* de Juana de Ibarbourou. Están las listas de los hoteles alojamiento de todo el país, y estoy citando casos reales. Era, insisto, un «carnaval negro», una fiesta del delirio represivo. Y eso hubo que ordenarlo, hubo que poder ver más allá de lo obvio para poder avanzar. En esa línea, lo que nosotros intentábamos, resumiendo un par de ideas, era tratar de identificar cómo funcionaba el esquema represivo.

Lo que veíamos era que el modelo represivo se movía con una serie de puntos de partida o de concepciones. El modelo represivo en la dictadura, que hereda por supuesto concepciones previas, partiría de plantear que cualquier hecho social es un hecho político, inscribe a lo social, absolutamente, en lo político. Y la dictadura dice que todo hecho político es un hecho subversivo. Y que todo hecho subversivo debe ser reprimido. Por eso, inmediatamente, cualquier hecho social, cualquier cosa que pasara, podía activar esta cadena; y podía terminar en un acto de represión. Insisto: lo social es político, lo político es subversivo, lo subversivo se reprime. Con lo cual, los sujetos tenían que estar todo el tiempo tratando de evitar que la cadena se activara. Uno tenía que demostrar que lo que hacía, por más que fuera social, no la activaba. El modelo era claro: se partía de la pre-

sunción de culpabilidad de todos los hechos. Lo que había que demostrar, para escapar al modelo represivo, era la inocencia.

En esa línea, uno de los documentos que más circuló es éste que tengo acá —tengo una copia original porque me la regaló una directora— que, probablemente, muchos de ustedes conocen: «Subversión en el ámbito educativo»; material publicado en 1977 por el Ministerio de Educación de la Nación con fondos públicos, que se intentó distribuir en todas las escuelas del país. Es un manual de identificación de subversivos. Lo que dice este libro, muy sencillamente, es algo así como: «Si usted tiene algún compañero que dice alguna de estas cosas, denúncielo». Sirve para identificar subversivos. Instala lo que Marcelo Mariño, en nuestro libro llama una «pedagogía de la sospecha». Nosotros presuponíamos los efectos en el lector: más de uno habrá dicho: «Uy, yo era subversivo y no lo sabía», porque, de repente, encontraba ideas con las que coincidía, y todo era subversivo. Por ejemplo, les leo algunas de las frases o ideas que el modelo de la subversión plantea: «El modelo subversivo pide el retiro de la policía de la universidad, pide por la libertad de los obreros y estudiantes presos, se queja que tal profesor no aprobó a tantos alumnos, que no se realizan cursos nocturnos para los que trabajan, repudian a la dictadura o exigen nuevo examen». Fijense como en este modelo represivo caen en el mismo plano hechos claramente «políticos» como repudiar a la dictadura o pedir la libertad de los presos políticos, y exigir un nuevo examen o quejarse porque un profesor «bochó» a tantos alumnos.

Pero la historia es tragicómica, porque este material fue distribuido en todo el país y cuando llegó a Tucumán un asesor de Bussi, el subcomandante Montiel Forzano, lo lee y dice: «En realidad este material hecho para identificar subversivos sirve para formar subversivos», y se lo mandó a Harguindéguy, Ministro de Interior. Este se lo mandó a la Secretaría de Comunicaciones —que era la dependencia donde controlaban la cultura— para que identificara si efectivamente servía. Montiel Forzano dice en su nota



que este material habla de cómo son los subversivos pero no dice cómo debe ser el hombre argentino, lo que llaman ellos, al final del documento la «incesante búsqueda del ser nacional». Forzano dice como conclusión: «Ante un efectivo aproximado de educadores en la República de 462.467, suponiendo que sólo el 5% pudieran aprovechar esta circunstancia para desvirtuar el espíritu de la medida y —en lugar de educar para evitar el comunismo, procedan a efectuar el proselitismo partidario comunista— se habrá dado permiso a 23.123 adoctrinadores para trabajar la mente de los educandos argentinos». Estoy citando textualmente. Sacan la cuenta de

que el 5% de los docentes, 23.123 posibles comunistas o subversivos, podrían usar este material para formar subversivos. No sacan la cuenta multiplicando la cantidad de alumnos, ya que si multiplicamos por 40 nos da un nuevo ejército subversivo en potencia; y esto va a hacer que el material en Tucumán sea prohibido y no se vuelva a enviar, se corta el envío.

A mí me parece que esta historia tragicómica es interesante para ver la lógica represiva. Este material que fue escrito, supuestamente, como el gran argumento para combatir a la subversión —de hecho la revista *Cabildo*,

Foto: Puchi Vázquez

que en esos años criticaba a la dictadura de «blanda», habla maravillas de este material— termina siendo considerado subversivo. Miren la lógica de caza de brujas.

Pero, insisto, tenemos que hacer algo más con la dictadura que limitarnos a su instancia represiva. Cuando veíamos los documentos teníamos la impresión de que, en algunos casos, se quedan en lo obvio. Al menos en el campo educativo, los milicos no mentían: estaba todo dicho lo que hacían. Los documentos que decían las prohibiciones de libros estaban en todos lados. Se habla de la necesidad de establecer la disciplina, el orden y la jerarquía. Esto estaba todo dicho, no hay que investigar mucho. Hay un nivel de enunciación absoluto y claro: la imposición de las tradiciones, el respeto a los valores incuestionables; todo esto estaba dicho. Y este currículum explícito nos habilitó para pensar: ¿cuál era el currículum oculto de la dictadura? No era la represión, porque la represión se hacía y se decía que se hacía, no se mentía; uno no descubre mucho si dice esto. Se supone que si uno es investigador tiene que poder leer un poco más, y ahí empezamos a pensar en las lógicas productivas: ¿qué produjo la dictadura?, ¿qué había detrás de esta represión explícita? Y ahí abrimos nuevas líneas, pero lo que es importante —para pensar a futuro— es cómo la dictadura introduce ciertas lógicas de debate pedagógicas muy vigentes actualmente. Por ejemplo, debo decirles aunque sea fuerte, que en el primer lugar que encuentro al conductismo como el gran enemigo educativo es en la dictadura: el discurso educativo de la dictadura plantea que el gran problema del sistema educativo es el conductismo. No estoy diciendo, entonces, que tenemos que ser conductistas; lo que estoy diciendo es que, ojo, el gran debate de hoy entre constructivismo y conductismo, supuestamente el gran debate educativo que atraviesa hoy de punta a punta la formación docente —nuestros futuros colegas son formados en que la totalidad de la educación se comprende en un supuesto debate entre conductismos y constructivismos—, en términos históricos lo instala la dictadura. Cuando debatimos así la educación, lo estamos haciendo aún treinta años más tar-

de en las formas que la dictadura quiso que debatiéramos. Esto es para el debate, y me hago cargo de la cosa provocativa que estoy diciendo.

Otra cuestión que aparece muy fuerte en la dictadura, es la idea de cortar el vínculo generacional; hay algo que la dictadura no quiere y es que las generaciones se comuniquen. Hannah Arendt dice, en algún lado, una cosa muy hermosa: «Los totalitarismos le tienen miedo a la infancia». Quieren controlar a la infancia para evitar que los nuevos traigan la novedad que el totalitarismo no puede controlar, temen a la infancia, temen a los jóvenes porque saben que la juventud trae algo inimaginable para los adultos. Yo le he dedicado el libro a Héctor Germán Oesterheld, uno de los desaparecidos, no sólo porque lo disfruté mucho leyéndolo como historietista, sino por su importancia. Creo que cuando la dictadura hizo desaparecer a Oesterheld junto a sus cuatro hijas lo que buscó fue secuestrar la imaginación. Más allá de su militancia política, Oesterheld fue un tipo que permitió imaginarnos a los argentinos, a mí y a muchos de mi generación, por ejemplo, como líderes de una contraofensiva a una invasión extraterrestre mientras viajábamos en el colectivo. Nos permitía creer que estábamos peleando en la Segunda Guerra Mundial mientras estábamos sentados en la terraza de casa. Nos ayudó a imaginar, y por eso para mí la desaparición de Oesterheld tiene que ver con esto: con arrebatarlos la imaginación. Me parece que esta es la idea, y por eso tenemos que estar aquí: es hora de que los adultos volvamos a pasarles a ustedes los jóvenes la historia que ustedes merecen para que hagan con ella lo que ustedes imaginan mejor.

María Celeste Adamoli: *Ahora van a tomar la palabra Alejandra Rovacio y Marisol Iturralde. Alejandra Rovacio es licenciada en Trabajo Social, además es profesora en el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes, provincia de San Luis, y docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Marisol Iturralde es Psicopedagoga y Psicóloga Social, docente e investigadora del mismo instituto de Villa Mercedes. La tercera autora del trabajo, que no pudo asistir al Seminario es María del*

Carmen Novo, profesora de Lengua y Literatura, Magíster en Epistemología, docente e investigadora del IFDC de Villa Mercedes y de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Alejandra Rovacio: Voy a comenzar con un relato. Michael Berg tiene quince años. Un día cuando regresa del colegio a su casa empieza a sentirse mal y una mujer acude en su ayuda. La mujer se llama Hanna y tiene treinta y seis años. Unas semanas después, el muchacho agradecido le lleva a su casa un ramo de flores. Este será el principio de una relación erótica en la que antes de amarse ella le pide a Michael que le lea en voz alta diferentes fragmentos de Schiller, Goethe, Tolstoy, Dickens... El ritual se repite durante varios meses hasta que un día Hanna desaparece sin dejar rastros.

Siete años después Michael, estudiante de Derecho, acude al juicio contra cinco mujeres acusadas de criminales de guerra nazis y de ser las responsables de la muerte de varias personas en el campo de concentración en el que eran guardianas. Una de las acusadas es Hanna, y Michael se debate entre los gratos recuerdos y la sed de justicia, trata de comprender qué llevó a Hanna a cometer esas atrocidades, trata de descubrir quién es, en realidad, la mujer a la que amó.

Esta síntesis argumental de la novela de Schlink, *El Lector*, nos ha servido para poder pensar algunas situaciones que se nos están presentando en el trabajo de investigación que estamos llevando a cabo acerca de la memoria, los jóvenes y los procesos de transmisión. Nosotras somos docentes de un Instituto de Formación Docente Continua y de la Universidad Nacional de San Luis, y estamos llevando a cabo este proceso de investigación de manera conjunta.

El problema que nos planteamos puede ser formulado de la siguiente manera: ¿de qué modo la resignificación del concepto de transmisión, tema-

tizado a partir del proceso de reconstrucción de la historia reciente sobre la circulación y producción de arte y su enseñanza en el período histórico que va desde 1973 a 1983, en la ciudad de Villa Mercedes, puede llegar a incidir en la identidad de los jóvenes que actualmente han elegido la formación como profesores en diferentes lenguajes artísticos? A partir de esta pregunta nos propusimos analizar cómo impacta en la construcción de la identidad una aproximación intencional al conocimiento de la historia reciente; describir la incidencia de la investigación como dispositivo pedagógico en la experiencia de formación de los futuros profesores e indagar cómo emerge la particularidad juvenil en relación a los procesos de transmisión de la memoria colectiva de la historia reciente.

Cuando empezamos esta indagación nos planteamos diferentes interrogantes que nos llevaron a abordar un proceso complejo en el cual se vinculan diferentes aristas del problema. Por un lado, el trabajo se orientó hacia la recuperación de diferentes historias vinculadas al quehacer artístico en Villa Mercedes, en el período que nos interesaba estudiar. Los indagadores que llevaron a cabo esta tarea fueron los estudiantes de primer año del Instituto de Formación Docente Continua. Por otro lado, también tratamos de describir la incidencia que esta experiencia de investigación como dispositivo pedagógico tiene en la formación de los jóvenes como futuros profesores, ya que en los institutos nos preocupa esta cuestión ligada a la relación entre la docencia y la investigación.

Algunas de las preguntas que nos hacemos en el transcurso de nuestro trabajo intentan pensar cómo lograr que la transmisión de nuestro pasado reciente trascienda lo puramente anecdótico o el campo de lo meramente opinable. ¿Cómo entamar el entendimiento con la sensibilidad que el acto de recordar este tema pone en cuestión, en orden a configurar un sentido histórico que nos ayude a comprender quiénes somos y qué queremos ser a partir de ello? Y también nos preguntamos, como lo han hecho otros, si se puede enseñar a hacer memoria.

Para poder llevar adelante este proceso que les vengo comentando, tomamos del texto de Ricoeur *La memoria, la historia y el olvido* lo que él llama «la operación historiográfica», operación que está compuesta de diferentes fases: una primera fase, documental, que fue el inicio de este proceso de investigación en el cual, en una materia que se llama «Seminario Taller de Prácticas Docentes I» los alumnos recuperan diferentes pruebas documentales y buscan testimonios relativos al campo artístico en Villa Mercedes. Una segunda instancia, explicativa/comprendida, que está vinculada a poder pensar, a partir de esa fase documental, los porqués de estas situaciones y que se lleva a cabo en «Métodos y proyectos de investigación educativa». El tercer momento, correspondiente a lo que Ricoeur llama fase representativa, se trabaja en «Seminario de Estrategias para la elaboración de textos», donde tiene lugar el proceso de escritura.



Llevar adelante el proyecto implicó entonces la articulación de tres espacios curriculares. Ahora, en cada uno de los espacios curriculares se realizaron diferentes actividades. Una primera actividad estuvo vinculada a la fase documental: los estudiantes, utilizando como instrumentos de recolección de datos la entrevista en profundidad, recuperaron diferentes testimonios de personas que estuvieron ligadas al campo artístico de diferentes maneras. Los entrevistados fueron artistas, consumidores de arte en general, familiares de desaparecidos, presos políticos o exiliados vinculados al campo artístico, alumnos, padres y docentes que dieran cuenta de la enseñanza del arte en el período que se estudia. Para conseguir estos testimonios se trabajó en clase el diseño y lo que implica poder llevar adelante una entrevista y transformar esa entrevista en un elemento de

investigación. También se trabajó sobre la transcripción de esos testimonios orales en textos y las implicancias de ese registro. En este segundo cuatrimestre trabajamos los testimonios en la construcción de un objeto de investigación.

Nosotras hablamos de paradojas y derivas de la transmisión. Así titulamos parte de nuestro trabajo. Este título lo pusimos porque si bien nos proponíamos trabajar el tema de la transmisión, la memoria y qué le pasa a los jóvenes cuando hablamos de esto, nos encontramos con varias sorpresas en el curso de la investigación que ahora les vamos a contar, para pensar con ustedes, algunas de estas cuestiones que empezaron a aparecer en el propio proceso de la investigación.

Marisol Iturralde: La mirada apacible y cuasi pastoral que teníamos de la transmisión al principio y que orientó el diseño de la propuesta empezó a mostrar aristas imprevisibles en el momento de su ejecución, aristas que pusieron en crisis nuestras ideas preliminares. Esto nos llevó a interrogar de otra manera esos acontecimientos inesperados, no calculados, y ahí empezamos a encontrar algunas paradojas.

Primera paradoja: observamos una antinomia entre el objetivo prioritario de la transmisión, como empresa de construcción de duraciones, para desbaratar lo efímero, y el aprisionamiento de la subjetividad de los jóvenes en la inmediatez fragmentaria del presente. Al iniciar el «Seminario de Prácticas I», cuando planteamos en clase nuestra propuesta y empezamos a adentrarnos progresivamente en la temática de la última dictadura militar, algunos estudiantes se mostraron entusiasmados, pero una gran parte mostró indiferencia. Al analizar los informes finales, nos enteramos de lo controversial que había sido la recepción de la propuesta; es así que algunos consideraron que estaba relacionada con cierta manipulación mediática de este tema en la actualidad, otros creyeron que se trataba de una imposición bajada del Ministerio de Educación de la Nación. Incluso, hubo quienes mani-

festaron cierto hastío expresado, en un caso, al mejor estilo Mafalda: «Otra vez sopa». Nuestro entusiasmo inicial como el de quien está metido con su objeto amoroso nos cegó ante la posibilidad de advertir lo comentado anteriormente. Más tarde, al analizar los informes, pudimos otorgarle nuevos sentidos a la luz de lo que dice Debray en *Transmitir*: «La transmisión como la comunicación tienen relación con el ruido, pero el operador de una transmisión simbólica además de las crepitaciones del altoparlante también debe enfrentar los escupitajos de sus adversarios y competidores». Nos preguntamos entonces: ¿qué actitud nos cabe a los docentes frente a esta indiferencia ante el legado que ofrecemos?, ¿qué hacemos con este objeto que creemos valioso, si el que sigue no pone las manos para recibirlo?

La paradoja número dos se abre a partir de una reflexión sobre la doble valencia de la transmisión como operación política. Por un lado, tiende a resguardar la integridad de un nosotros, en tanto formamos parte de una misma comunidad, asegurando el reparto entre los individuos de lo que es común. Pero por el otro implica el ejercicio de la fuerza, exige imponer por lo menos una temática; instalar un tema de discusión. Dice Debray en *Transmitir*: «Esto, poco más o menos, basta para hacer de toda empresa de transmisión una operación polémica, que requiere de una competencia estratégica (...) y que puede captarse como una lucha por la supervivencia dentro de un sistema de fuerzas rivales que tienden ya sea a eliminarse entre sí por descalificación, ya sea a anexarse una a la otra por fagocitosis». Cuando se les solicitó a los estudiantes, en el primer cuatrimestre, que relataran qué sabían o cómo imaginaban esa época y la juventud de la misma, nos encontramos con escritos que aún dan cuenta de la falta de información de la historia reciente e incorporan comentarios vívidos de lo cotidiano que resisten la posibilidad de hacerse carne, a través de la palabra del otro, en tanto palabra retaceada, en tanto palabra debilitada, por la inexistencia de claves que permitan entender. En sus imaginarios aparecen, como dijo una alumna, voces atadas con alambre —aludiendo a la canción de Copani— que producen discursos hechos de fragmen-

tos que objetivan al relator-receptor de la transmisión desde el lugar del desconocimiento. Ello nos da a pensar por qué la memoria y sus subproductos son siempre políticos. Para nosotros la memoria es constitutiva de una política de sentido, que se hace visible en los diferentes significados y prácticas discursivas que representa la experiencia singular de los diferentes sujetos. Así es que los estudiantes más jóvenes, con respecto a los mayores de treinta, dicen no poder recordar «porque no vivieron en esa época». Posiblemente, ellos quedaron expuestos al desamparo de la falta de políticas de memoria. Al respecto, una joven estudiante escribe al comenzar su relato: «Para mí es inimaginable, sólo tengo dando vueltas en mi mente las palabras de mi padre y las de mi madre que, vale decir, no son muy parecidas». Y finaliza aludiendo a una canción que versa: «Cuando no recordamos lo que nos pasa, nos puede suceder la misma cosa. Son esas mismas cosas que nos lastiman, nos matan la memoria, nos queman las ideas, nos quitan las palabras». Y a continuación agrega: «y me aterroriza». Nos preguntamos: ¿será el sentimiento de terror una de las formas fallidas de transmisión que deja a los sujetos a la intemperie de la historia? ¿A dónde irán los nuevos sin estrategias que los pongan al abrigo del tiempo y que les enseñen, como dice Hassoun, un «saber vivir»?

Paradoja tres: lo que se busca transmitir es un saber, pero ese saber no tiene un sentido unívoco. He aquí el siguiente contrasentido que nos interpeló: el saber como bien, como derecho al reparto de lo que es común, de lo que se considera valioso, versus el saber como peso, como carga, que nos conduce al después qué de la transmisión. En los primeros relatos de los estudiantes a los que aludimos anteriormente aparecen recurrentemente dichos que, o bien dan cuenta de datos distorsionados, o colocan a los agentes de la historia en no más de dos categorías antagónicas: «Los de este lado y los del otro lado». En otros casos, se enuncia la existencia de tres grupos: «Los militares, los de izquierda y la pobre sociedad que sufrió la consecuencia de esa disputa de poder entre ambos sectores». Algunos, sin pudores ni reclamos, expresaban: «Realmente, yo no lo sé, yo no lo

viví, y lo que solamente sé es que cada uno cuenta su historia, pero ¿cuál es la verdadera?». Esto nos muestra que en un inicio, los jóvenes en su mayoría se mostraban conformes con el saber transmitido, aunque lo reconocieran como insuficiente. No reclamaban nada a partir de un derecho a saber más. La única estudiante que manifestaba dudas no lo hace en relación a la cantidad de información recibida, sino que —ante la diferencia entre las versiones escuchadas— parece pedir orientaciones para optar entre ellas.

En el transcurso de un *focus group* que hicimos con los alumnos de la universidad, después de ver la película *Machuca*, encontró consenso la categoría de los «neutrales», aquellos que, literalmente decían: «Salieron ilesos porque no se involucraron, no molestaban, entonces como no les tocó siguieron viviendo normalmente». Recién durante los exámenes finales de agosto y septiembre los estudiantes empezaron a expresar su enojo y malestar en relación con lo recibido sobre el tema. Al respecto algunos dijeron: «La escuela nunca me enseñó esto, sólo hicimos un trabajo en 9º de EGB y recién este año lo pude retomar», «en mi casa nunca se habló de esto porque no había desaparecidos», «me siento engañada porque me dijeron sólo una parte», «me mintieron porque me la contaron mal», etc. Nos parece, entonces, que una de las cuestiones que transmitimos con mayor fuerza fue el deseo de saber, de seguir preguntando y, como dice Guellerman en su artículo «Escuela, juventud y genocidio» (en *Memorias en presente: identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*), «la necesidad de hacerlo», aunque sea incómodo cargar con el peso de la decisión, aunque a veces duela. Será que no basta con comunicar el derecho a saber, sino que hace falta alimentar el deseo que invite a tomarse el trabajo.

Paradojas cuatro y cinco: las siguientes antinomias, las últimas que consideramos por el momento, se nos presentaron tan entrelazadas que no pudimos separarlas, ni siquiera con intenciones analíticas. Se trata de las tensiones entre, por un lado, comprender y condenar; y, por otro, la in-

tencionalidad pedagógica y las derivas imprevistas de la transmisión. En particular, en nuestro proceso de transmisión, estos dos pares se ligaron por la relación intergeneracional que se instaló como el principal acontecimiento que nos involucró por igual a todos los participantes de este doble proyecto de investigación. La intención pedagógica que orientó el diseño del dispositivo —que los estudiantes investigaran sobre el campo artístico en Villa Mercedes durante el período de la última dictadura— se fue corriendo de lugar. Fue quedando en segundo lugar y se fue convirtiendo esto en un mero pretexto que posibilitó los despliegues de la conversación entre «yoes» y «otros» singulares, perfectamente identificables: hijos con padres y abuelos; alumnos y profesores; alumnos jóvenes y alumnos mayores; mayores con gente de su misma edad o con su propio recuerdo. Nos llama particularmente la atención que el interés en estos diálogos haya estado centrado en el aspecto vivencial e íntimo de cada singularidad, encarnado en la biografía de cada persona. No se interrogaba lo que tenía que ver estrictamente con lo político o ideológico, sino con actitudes y sentimientos concretos.

Las historias de los estudiantes mayores de treinta años también dan cuenta de la relevancia del aspecto vivencial y subjetivo de la experiencia. Las mismas están contadas por anécdotas familiares concretas que por aquel entonces escaparon a la posibilidad de ser significadas y que hoy, puestas en perspectiva histórica les aportan elementos para poder redescubrirse. Una alumna repite en varias ocasiones en su escrito: «Ahora que recuerdo», y lo finaliza con esta frase: «Ahora recuerdo el temor con el que vivía mi abuela». Está claro que la operación que hace ahora, en el presente, es la que apela a la memoria; hay una búsqueda voluntaria de los sucesos pasados, y en este caso como en otros de personas de la misma generación, el «ahora que recuerdo» se torna en una pista del «ahora entiendo por qué».

Además, los comentarios de los estudiantes fuera de clase hablaban de cómo la propuesta pedagógica en cuestión los había llevado a solicitar información, en el caso de los mayores, a dialogar con pares de la misma generación y a preguntar especialmente a sus padres en el caso de los más jóvenes. Escribe un joven estudiante: «Fue a partir de la consigna que me interesé por conocer la experiencia cotidiana de alguien que tenía mi edad cuando comenzaba el proceso. Mi mamá es a quien interrogué. En la televisión pasaban imágenes del mundial '78 y explicaba cómo lo utilizaron para distraer a la gente. Aproveché para casi cuestionarle por qué a nadie se le ocurría, aunque sea, comentarlo con el que estaba al lado, en un bar, en el almacén». En su relato, el estudiante va articulando diferentes preguntas a su interlocutor: «¿por qué?», «¿qué hiciste?», «¿pero cómo?», «¿no preguntaban?», «¿y qué pasó?». En otras ocasiones (clases de consulta, pasillos, jornadas de investigación) hijos e hijas de militares comentaban su necesidad de averiguar otras versiones, aunque «mi papá no vaya a cambiar de postura», dijo una.

Algunas categorías esquemáticas y naturalizadas de las que hablábamos en el apartado anterior parecen empezar a resquebrajarse. No alcanza con condenar a unos o a otros. No alcanza con señalar con el dedo a los culpables identificándolos, sea con los inocentes o los neutrales, ni con regodearse con la morbosidad del horror. Tampoco alcanza con comprender sin estar atento a la dimensión ética que comporta el saberse pasadores y responsables de una transmisión que no dio cuenta de la complejidad de lo sucedido.

El diálogo entre personas pertenecientes a distintas generaciones pone en evidencia la tensión entre comprender y condenar, y posibilita el juego dialéctico entre ambos pares. Es fácil condenar a «los militares», a «los guerrilleros», a «los indiferentes», según el sector ideológico con el que cada uno se identifique, pero ¿qué ocurre cuando se trata de «mi mamá», «mi papá», «mi abuela», «mi profesor», «mi amigo»? Reconocer que no son monstruos

ni demonios los que hicieron la historia, que la gente común con la que nos cruzamos y hablamos a diario ha sido capaz de cometer o convivir con el horror, obliga advertir como dice Todorov que «el mal no es exterior a nosotros», que en muchas de nuestras miserias cotidianas está el germen del monstruo que podríamos llegar a ser. Sin embargo, advertir esto no le quita fuerza a la aversión que nos producen esos crímenes. Cuando se trata de comprender pareciera no estar condenándose lo suficiente a los responsables, cuando se los condena como se merecen parece no quedar espacio para la comprensión. Entonces nos preguntamos ¿es imprescindible resolver el dilema, o vale la pena afrontar la incomodidad de convivir con ambos polos de la tensión?

Para concluir, voy a retomar las preguntas del principio, que ya Alejandra leyó. Esto es: si se puede enseñar a hacer memoria y cómo entramar el entendimiento con el recuerdo. A lo largo de nuestra investigación estas preguntas nos llevaron a pensar en la fuerza significativa del concepto transmisión, en alguna de sus paradojas y derivas. Curiosamente la primera respuesta que se nos ocurre subraya la contradicción, una vez más, entre el afán de perdurabilidad de la memoria y el movimiento que impulsa al objeto de la transmisión a una constante deriva; deriva también en un doble sentido: en tanto alejamiento y en tanto procedencia. Con esto queremos significar que por más incalculables que sean los efectos de la transmisión no hay intervención pedagógica en cuya intencionalidad se abandone todo tipo de anticipación, hipótesis y presunción. La incalculabilidad, en términos de Estanislao Antelo, no nos libera de la responsabilidad sobre los efectos que, aún sin haberlos previsto de antemano, producimos. Sin embargo, tal vez no debamos poner el acento en los resultados del proceso, de los que no seremos nunca amos, sino en nuestra tarea en el mismo. Tarea que consiste específicamente en enseñar, esto es, en palabras de Antelo que citamos textuales: «Poner metódicamente cosas a disposición, es decir, poner a disposición formas inéditas, formas diversas de lidiar con el pasado reciente».

Considerando que no sólo es la memoria nuestra preocupación en este proceso con el que se inicia la formación de futuros profesores, sino también el mismo concepto de transmisión, podemos terminar abriendo, como siempre, otras preguntas: ¿cómo pensar la educación de los futuros docentes sin advertir el descuido del que fue objeto la noción de transmisión? ¿Es posible imaginar un docente que evada la entrada a este tipo de reflexiones? ¿Qué tipo de formación ofrecemos y para qué tipo de sujetos, si la memoria sobre el pasado reciente no ocupa un lugar en el reparto de lo que vale la pena? Nada más.

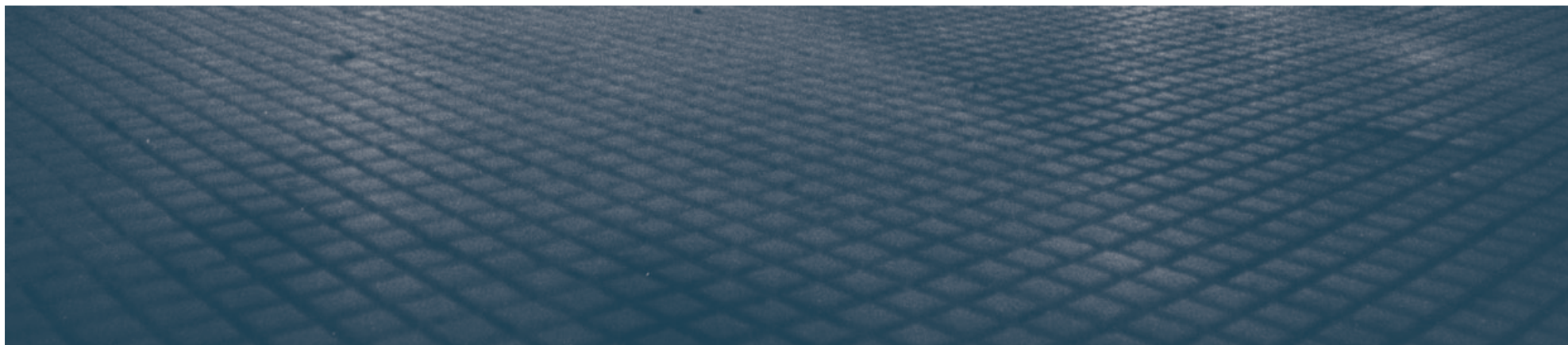
María Celeste Adamoli: *Damos paso a la presentación del último panelista. Federico Lorenz es historiador y docente, es coordinador del Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), y ha publicado diversos trabajos sobre historia reciente. Su último libro es Las guerras por Malvinas. Además participó en los inicios del proyecto «A 30 años del golpe».*

Federico Lorenz: Primero que nada quiero agradecer la invitación muy especialmente por lo que dice Celeste, porque participé en los momentos iniciales de esto que ahora se está concretando acá y me parece muy importante, congratularnos de estar acá. Comparto lo que dijo Pablo Pineau, pero al mismo tiempo digo: estamos acá y entonces todo esto que queríamos evitar discutir no ha sido completo, es decir, estamos acá porque la voz represiva no ha sido completamente eficaz y estamos pensando, y sobre esto quisiera hablar hoy, de qué modo le damos un sentido aún a lo que parece no tenerlo. Así que, en primer lugar, felicitar a los compañeros del Equipo «A 30 años», pero felicitar también a todos los participantes de esta quijotada, en el sentido más noble de la palabra quijotada que es comprometerse con un tema y sostenerlo en el tiempo.

Quería traer dos preguntas viejas que son para qué y para quién. El objeto de la mesa era reflexionar sobre las nociones de memoria, historia y trans-

misión. De algún modo quisiera pensar, en primer lugar, algunos peligros que se pueden advertir en la memoria como un *fin*, y en este sentido pretendo traer a discusión la cuestión de la memoria como un *medio*. Esta diferencia, entendida desde una política de transmisión, me parece central y voy a tratar de mostrar por qué. Luego me gustaría decir algunas cosas sobre dos casos de la historia reciente argentina: el primero es Malvinas, y el otro, la experiencia obrera en relación con la dictadura.

Es posible ubicar muy claramente en el tiempo el surgimiento de una preocupación por las cuestiones de la memoria: desde el punto de vista de la investigación podría ubicar dicha preocupación en la década del '90; es ahí cuando los investigadores toman como objeto preponderante la noción de memoria, que no es una noción inventada en los '90 sino que cobra mucha presencia en función de acontecimientos que tienen que ver fundamentalmente con la cultura occidental, como son los genocidios, las guerras mundiales, etc. En la cultura política argentina había todo un campo abonado para eso, fundamentalmente, ustedes lo saben muy bien, por el trabajo del movimiento de derechos humanos. Pensemos que ya para la década del '90, la consigna inicial de los primeros '80 que era «Aparición con vida», y luego «Juicio y castigo a los culpables», había sido reemplazada por la más genérica y vigente hoy de «Memoria, Verdad y Justicia». Los investigadores nos montamos sobre ese piso cultural y empezamos a trabajar fundamentalmente en base a dos nociones: por un lado la idea de *niveles de memoria* (recortables generacionalmente, por género, por una experiencia territorial determinada, etc.); y por el otro, y esta es la idea sobre la que me interesaría reflexionar más extensamente, la noción de *luchas por la memoria*. Este concepto es importante porque nos lleva a la idea de relatos sobre el pasado que se pueden asociar a sectores sociales específicos; y esos relatos en el espacio público —la escuela es un territorio del espacio público en esta concepción— disputan y buscan instalar una visión sobre el pasado, eclipsan, subsumen o niegan otras versiones del mismo.



Desde los '90 hay una proliferación de predicaciones asociadas a memoria. Hice una lista más que incompleta, fíjense: las memorias pueden ser públicas, privadas, individuales, colectivas, de género, obstinadas, recalcadas, fragmentadas, reprimidas, escondidas, silenciadas, cristalizadas, hegemónicas, dominantes, sueltas, emblemáticas, y estoy seguro que me estoy olvidando otro tanto. Y también hay lugares de memoria, vehículos de memoria, vectores de memoria, iniciativas de memoria, y empresarios de la memoria. Pienso que todo eso de algún modo nos distrajo de una cuestión que hoy parece verdad de Perogrullo: si uno habla de *luchas por la memoria* hay que admitir que básicamente hay alguien o algunos que buscan triunfar en esa lucha, porque si estamos hablando de relatos en disputa es prácticamente de sentido común asumir que nadie lucha para perder, salvo que lo oriente un altruismo por demás difícil de encontrar. Incluso, aún el suicida, que uno podría decir que es un aparente derrotado porque entrega su vida, obtiene una victoria con esa muerte; la idea de lucha y deseo de imponerse en esa lucha, entre otras cosas, explica nociones anacrónicas como heroísmo o entrega, anacrónicas porque son vistas con extrañeza hoy, pero que alimentaron millares de conductas hace menos de treinta años.

Esto es toda una cuestión para la transmisión porque: ¿qué se busca ganar?, ¿qué se hace para lograrlo?, ¿quiénes materializan el triunfo?, ¿a qué costo para ellos y para los demás? Son preguntas viejas y constituyen el motor para cualquier indagación histórica, y toda indagación histórica es una indagación política; porque de esos procesos de confrontación, emergen relatos históricos, memorias.

Los estudios sobre la memoria tienen también otra marca importante, ya que están en gran medida teñidos por los estudios sobre el discurso, con lo cual, muchas veces los estudios de casos de memoria se reducen al trabajo muy paciente, muy minucioso, muy meticuloso por parte de una crítica que consiste en desmontar uno de estos objetos de memoria y trabajarlo en su dimensión textual. Esto tiene, o entraña para mí, un peligro grave, que no es otro que separar esa memoria construida de la base material de los actores que la produjeron, la concibieron, y buscaron, en todo caso, transmitirla. En términos de transmisión no es una cuestión menor porque al reducir el problema del análisis sobre el pasado reciente a la ponderación de discursos, el concepto de memoria, que es lo suficientemente vago, puede hacer posible que nosotros hoy firmemos, aquí, una

nota diciendo que estamos a favor de la memoria, la verdad y la justicia, y sin embargo, esa misma nota perfectamente la podría firmar con nosotros Genaro Díaz Bessone, que es uno de los máximos apologistas del terrorismo de Estado, y que afirma que su libro, que trata de lo que él llama «Guerra contrarrevolucionaria en Argentina», es un aporte, también, a la memoria, la verdad y la justicia.

La gran pregunta en términos de transmisión es por el sentido de lo que se busca transmitir, y esto implica un acercamiento histórico y una concepción desde el presente, acerca de aquello que pretendo transmitir. Aquí la cuestión central es, entonces, la siguiente: ¿puede ser la memoria un objetivo político en sí mismo o la memoria es un medio para alcanzar un objetivo político? Pienso, por ejemplo, en el anclaje de la memoria en torno a determinadas fechas, nuestro día nacional de la memoria el 24 de marzo. Por supuesto que lo resignificamos pero, si ustedes se fijan, es la fecha elegida por la dictadura para recordar su toma del poder. El 24 de marzo es la fecha que todos los años la dictadura militar, hasta su salida del poder, elegía para recordarnos que había tomado el poder para reorganizar a la Nación. Es importante pensar si alcanza sólo con dotar de sentido o si, en términos puros de construcción, pueden pensarse también otras fechas. Es preciso preguntarse si la cuestión de recordar es suficiente para dar algún sentido histórico a estos procesos de transmisión que encaramos, por ejemplo, desde la escuela. ¿Cómo sería dotar de algún contenido ese proceso de memoria que se intenta sostener? Por ejemplo, ahora se habla de recordar a los luchadores sociales, la memoria de los militantes sociales; fíjense el problema al que nos enfrentaríamos si tuviésemos que definir qué entendemos por luchadores sociales y militantes sociales, tendríamos que definir por qué luchaban, qué métodos utilizaban, qué resultados obtuvieron, toda una tarea para escaparle a las generalizaciones, para singularizar la experiencia histórica. Este es un gran trabajo en relación con la transmisión.

Nos obliga a pensar también en qué condiciones se instaló la memoria sobre aquello que hoy llamamos el pasado reciente, pero que en su momento, en los '80, era la memoria sobre la dictadura. Porque si pensamos en las condiciones de la instalación del recuerdo de la represión en los años '80 —cuando algunos empezábamos el colegio secundario—, la cuestión se reducía a defender a rajatabla lo que en aquel momento se llamaba la «transición a la democracia», «la primavera democrática», «la recuperación de las instituciones», «el Estado de derecho»; en aquel entonces, no se podía analizar críticamente aquello que había que defender, porque efectivamente todavía estábamos muy cerca de los acontecimientos. Primaba el mandato de recordar, el deber de la memoria.

Si pensamos en el lugar que nos toca a los investigadores o a los educadores que hicimos el secundario en esos años, me parece que es lícito preguntarse hasta qué punto tocar esa memoria que se ha construido puede modificar lo que queremos transmitir hoy. Es posible preguntarse —y esto tiene que ver con lo que traía Pablo Pineau— hasta qué punto en aquellos que hicimos la primaria en dictadura y el secundario en democracia esa represión, ese temor, esa desvinculación respecto del destino del otro sigue siendo eficaz. Es que todavía no tenemos muy discutido, y me parece que este es el sentido de encuentros como el de hoy, *¿para qué y qué de ese pasado transmitir?* Teníamos una preocupación tan grande por enterarnos, porque nadie se olvidara lo que había sucedido, que descuidamos un poco el sentido de este ejercicio. Es preciso que nos preguntemos, hoy, ¿hasta qué punto se trata de recordar para no repetir? El «Nunca más» puede terminar siendo funcional a la represión que produjo esos hechos sobre los que se ha realizado el mandato de recordar.

Treinta años después podemos y debemos hacernos estas preguntas complicadas que, en términos generacionales, nos colocan en un lugar incómodo. Porque como generación no hemos decidido qué hacer con el pasado, como no sea preservarlo. La idea de memoria como objetivo ha

sido extraordinariamente funcional a esta incapacidad de avanzar más allá de la denuncia y la preservación. Este puede ser un noble fin, pensando en los nuevos, pero muchas veces puede también ser una forma que perpetúa la derrota. Qué hacer con el pasado es una pregunta política porque inscribe los muertos en un relato de luchas, los homenajes en una serie de hitos identitarios de un movimiento, de una clase, de un pueblo. El trauma deja de ser trauma para pasar a ser herida profunda en un devenir histórico, en la búsqueda de un porvenir. Darle un sentido a esa herida requiere de un importante grado de coraje, menos ruidoso que una revolución, más silencioso que un desembarco o una marcha, pero imprescindible: aquel necesario para pensar desde la derrota, aun a costa de reconocerse intelectualmente como parte de ella.

Gramsci señaló en un texto que se llama *La cuestión de los jóvenes* que, cito textual, después de un período de mucha violencia: «La lucha se agarrar como una gangrena disolvente a la estructura de la vieja clase, debilitándola y pudriéndola, asume formas morbosas de misticismo, de sensualismo, de indiferencia moral [...] La vieja estructura no contiene ni consigue dar satisfacción a las exigencias nuevas. El paro permanente o semipermanente de los llamados intelectuales es uno de los fenómenos típicos de esta insuficiencia.»

Tenemos que preguntarnos hasta qué punto somos parte de este proceso y qué podemos hacer para despegarnos de esa condición de ser en gran medida herederos de esa derrota, qué puede hacerse para evitar ese «paro permanente o semipermanente». Asumirse como heredero de esa derrota, de ese proceso de disciplinamiento, pero no como transmisor de ese proceso de disciplinamiento. En este punto podemos pensar que la idea de la memoria, si bien puede ser muy completa analíticamente, y nos sirve para discutir cantidad de cosas (las memorias a escala local, las memorias individuales, la relación entre las memorias individuales y las memorias colectivas), cuando se la traslada al espacio político, al espacio

en el que se diseñan, por ejemplo, acciones para dar una lectura sobre el pasado, esa categoría no puede más que ser incompleta por su carácter genérico. En este sentido, la idea de muchas memorias, que es muy válida analíticamente puede entrañar una cuestión: si nos interesa discutir, por ejemplo, la noción de responsabilidad tenemos que tener cuidado porque en ese mismo paquete entra dentro de la noción de responsabilidad colectiva la noción de dilución de la culpa, dilución de la culpa en el contexto de una responsabilidad.

Creo que además la idea de «memorias» borra, o puede contribuir a borrar, cuestiones centrales para la cultura política de un país. Estas cuestiones están ligadas a los dos ejemplos que quería traer: una es la idea de *nación*, en relación con la guerra de Malvinas; y la otra, la idea de *clase*, en relación con la experiencia obrera de la dictadura. Una distinción importante en términos de memoria es que claramente no es lo mismo relatar la historia de una revolución que efectuar una memoria revolucionaria. Una historia es un trabajo de intervención sobre esa memoria, y el proceso de transmisión también debería serlo aunque sea un caso de memoria en sí mismo. Pienso también que la memoria funciona, como ustedes bien lo saben, construyendo relatos hegemónicos, relatos que permiten encontrar un sentido al pasado; y, en términos de iniciar un proceso de transmisión, de generar una apropiación, es importante preguntarnos ¿qué dejamos afuera? En este sentido, la categoría analítica de memoria corroe la noción de tiempo histórico, anclando procesos históricos en experiencias individuales o colectivas, subordinando el marco a la experiencia que lo percibe y lo relata. El énfasis en la subjetividad, imprescindible para abordar algunos aspectos de nuestra historia reciente, conlleva al mismo tiempo la posibilidad de que la historia se fragmente hasta el punto de constituirse en una sumatoria de microrelatos que la vuelvan irreconocible. Al mismo tiempo, la construcción de relatos hegemónicos puede llevar a soslayar aspectos centrales de la experiencia colectiva. En relación con la historia argentina, el énfasis en las memorias de aspectos bien acotados de la historia reciente, reemplazaron,



o al menos pasaron a segundo plano, cuestiones centrales de la cultura política argentina.

Como decía antes, una de estas cuestiones es, sin duda, la guerra de Malvinas, y junto con ella, la idea de *nación*. La guerra de Malvinas, como bien sabemos, se produce durante la dictadura. Lo que predomina como visión hegemónica es aquello que define al conflicto bélico como una salida, una fuga hacia adelante de la dictadura militar que lo produjo. Esta explicación que es genérica, y uno podría decir verdadera hasta un punto, no nos permite incluir cantidad de otros problemas. Una de las cuestiones, por ejemplo, que tiene esa explicación sobre la guerra de Malvinas, es que deja afuera cantidad de aproximaciones locales y regionales de lo que es la experiencia de la guerra. En ese sentido, el principal potencial que tiene tomar la guerra de Malvinas como objeto para discutir la historia reciente argentina queda afuera. Si es interesante pensar la guerra de Malvinas en relación con la transmisión de la historia reciente es básicamente por dos cuestiones: en primer lugar porque, con la derrota palmaria en las islas, se pone en crisis una cierta idea de *nación*; y en segundo lugar, porque, al mismo tiempo, se pone en evidencia una forma que tiene la sociedad argentina de relacionarse socialmente con sus jóvenes: los coloca en un lugar de protagonismo, dispone de ellos y, luego, dispone también de un modo bien opuesto una vez que no son funcionales a eso.

Con la explicación genérica que reduce a una lectura política lo que es la derrota en las islas nos estamos perdiendo una excelente oportunidad para discutir, por ejemplo, qué sentido le damos a la idea de *nación*, cuando en cantidad de lugares de este país que no son Buenos Aires esta idea de *nación*, esta idea de patriotismo republicano, esta idea de proximidad con la cuestión de las islas, es central, y en tanto tal, una lectura política del conflicto se revela, por lo menos, incompleta, insuficiente. Esto es muy importante porque, por ejemplo, deja afuera los testimonios de actores que cuentan su historia, deja afuera a los protagonistas del conflicto, a los ex

combatientes y familiares, y este es un elemento central a tener en cuenta en un proceso de transmisión. Toda memoria, aun aquella que se pueda autodefinir como progresista, es excluyente. Ninguna memoria abarca todo, y en cualquier proceso, en cualquier objeto que nosotros trabajemos siempre estaremos dejando cosas afuera, y esta es una cuestión no menor, también, a la hora de pensar un proceso de transmisión vinculado a la historia reciente. Hay siempre una decisión respecto de qué cosas incluir y qué excluir. Y lo mismo pasa con la historia de la *clase* trabajadora y el pasado reciente.

En el relato hegemónico sobre la dictadura podemos encontrar que existe la construcción de una víctima que está fuertemente asociada a los sectores medios. Podría agregar, además, vinculados al movimiento estudiantil, y a un aspecto muy concreto de la represión ejercida sobre el pueblo argentino, que es aquel de la experiencia concentracionaria. Esto deja afuera un aspecto central de la dictadura militar que es la voluntad de reestructurar social y económicamente a la Argentina; deja afuera, como marca Eduardo Basualdo, muy acertadamente a mi juicio, entender el proceso de la dictadura militar como un proceso de revancha oligárquica: cuando la dictadura militar toma el poder en 1976, siendo funcional a algunas clases sociales en la Argentina, evidentemente está respondiendo al movimiento obrero. Esto es central, porque cuando se busca reprimir el movimiento obrero no se reprime solamente a sus sectores más radicalizados, la represión se dirige, sobre todo, al movimiento obrero en su conjunto y uno podría decir a la clase trabajadora en su conjunto. Cuando nosotros transmitimos determinados estereotipos sobre la represión y determinadas formas de represión estamos obliterando esa experiencia. Esta operación es complicada en dos sentidos: por un lado, está la imposibilidad de construir una identidad de clase, una identidad colectiva de lo que es la experiencia de los trabajadores; por el otro, se desconoce aspectos menos espectaculares, pero más eficaces, de la represión como es el disciplinamiento por el desempleo, por la baja del poder adquisitivo del salario; claro, no son un

campo de concentración, pero el campo de concentración es la condición necesaria y suficiente para aplicar también esas políticas de sometimiento. La experiencia de la clase trabajadora nos lleva a discutir la cara civil del golpe de Estado, la cuestión de la responsabilidad y la culpabilidad. En el caso del movimiento obrero hubo gerentes de empresas que entregaron listas para que sacaran a los delegados díscolos, hubo empresas que prestaron instalaciones para no perder tiempo y obtener los datos, lo que significaba torturar a los delegados secuestrados; y muchas de esas empresas, en la Argentina y en muchos otros lados, son las que financian, entre otras cosas, programas para realizar estudios de memoria, en los que muchos nos formamos. Entonces, es importante tener clara también esta distinción. Frente al énfasis en la cara militar de la represión, los rostros de la clase a la que benefició permanecen en las sombras. Que el Ministro de Economía de la dictadura, José Alfredo Martínez de Hoz, fuera un alto directivo de Acindar, ubicada en la zona de Villa Constitución, una de las zonas obreras más combativas de la República, no es sólo una anécdota.

La memoria fragmentada interrumpe el relato histórico tanto como el énfasis excesivo, hasta la repetición traumática, del horror (que es el recuerdo del castigo). Como en la célebre frase de Rodolfo Walsh, pareciera que cada vez hay que empezar de nuevo, que el movimiento obrero no puede tener héroes ni mártires, sencillamente porque no se los puede inscribir en una lucha. Víctimas y victimarios fueron parte de un proceso político, y no sólo de una experiencia que a veces es recuperada en su aspecto meramente subjetivo.

Nuestro deber entonces en términos de transmisión es dar complejidad y en ese sentido hay cantidad de historias que todavía no incluimos. Es por todo esto que se vuelve alentador estar acá hoy. Porque nosotros ahora estamos en un relato, o, estamos participando de la construcción de un relato que podríamos decir dominante, no necesariamente hegemónico, que estamos buscando instalarlo, lo discutimos, y tenemos la base, pero

hay que recordar que hace treinta años no lo era. Hay que recordar que los familiares de las víctimas, víctimas ellos mismos, hace treinta años eran los actores minoritarios, y esto es todo un dato para nosotros. En los procesos de memoria, en esta lucha por el sentido, hay posiciones que son cambiantes, y en todo caso, para ir cerrando esta exposición, no perdería de vista que no se trata de conformarse con una victoria moral. En muchos casos, una política de memoria dirigida sólo a la memoria como fin puede parecer un premio consuelo, podríamos estar disputando simbólicamente situaciones que no se resuelven materialmente. Cuando se habla de estos temas o se instalan estos temas se habla de visiones de este tipo como visiones hemipléjicas. Los que se escandalizan por aproximaciones hemipléjicas a la historia, no se escandalizan con una sociedad que es materialmente hemipléjica, es decir, hay distintas formas de escribir la historia, nosotros tenemos esta, que es discutir y abrir espacios para la discusión, hay otros que la escriben de otro modo, que es construyendo un país desigual, y dando lugar para que discutamos esto. En todo caso en términos de Estado y de actores de transmisión, es un desafío más que importante y hermoso, y me parece que es muy interesante tomarlo y por eso es alentador estar acá. Que el Estado, que es garante de que podamos tener esta discusión, que por ahora es simbólica, sea en algún momento, también, quien altere esas condiciones hoy hemipléjicas, en términos materiales y no sólo simbólicos.

Cecilia Flachsland: *Agradecemos a los expositores sus presentaciones y abrimos ahora un espacio para preguntas e intervenciones.*

Pregunta: Para Federico Lorenz. ¿Por qué se habla tan poco de Malvinas?, y también, ¿por qué pusieron a Malvinas en este Seminario?

Federico Lorenz: A mí me parece que no se habla poco de Malvinas, se habla mucho en algunos lados y poco en otros, es decir, y aquí estoy respondiendo en lo que hace a la segunda parte, nosotros entendíamos en su

momento, y pienso yo que esto es acertado, que había distintas formas de aproximarse a la experiencia de la dictadura, y una de las experiencias sin duda tenía que ver con la guerra en las islas, la guerra en las islas como, insisto, una posibilidad de no restringir la discusión al conflicto de 74 días, entre el 2 de abril y el 14 de junio, sino más bien, abrírnos a la posibilidad de discutir toda una construcción y una forma de relacionarnos con la idea de nación. Creo que básicamente lo que hay es en algunos centros de mucha difusión y de construcción de conocimiento, caso Buenos Aires, una forma muy acotada de aproximarse a la guerra de Malvinas. Y esto lo pueden decir ustedes mucho mejor que yo, en otros lugares de la República, esto no sucede, en todo caso acá está el desafío, cómo tomamos esa complejidad, insisto, algo que funciona como espejo de una idea de nación, un espejo de país.

Pregunta: ¿A qué se refiere Lorenz con «memorias de género»? ¿Pueden separarse según ese criterio? Y además, ¿quiénes serían los «empresarios de la memoria»?

Federico Lorenz: Memoria de género es aquella que justamente, se adscribe a un género, es decir la memoria de las mujeres en la experiencia militante, o la experiencia de la construcción de la masculinidad en el servicio militar obligatorio. En términos de «empresarios de memoria», el concepto alude fundamentalmente a aquellos que llevan iniciativas de memoria y buscan instalarlas en el espacio público. Si uno piensa en organismos de la sociedad civil, claramente son los organismos de derechos humanos. Pero nosotros también somos empresarios de memoria, el Estado también es un empresario de memoria, los gremios son empresarios de memoria. Es un concepto que fundamentalmente tiene que ver con la tarea militante de instalar determinados temas en la discusión pública.

Pregunta: Para las profesoras Iturralde y Rovacio. Si en las aulas tenemos hijos de desaparecidos y militares, ¿cómo abordar la temática de nuestro

pasado reciente, evitando producir malestar en ellos? ¿Cómo abordar este malestar dentro del aula?

Alejandra Rovacio: Realmente esto ha sido un tema. Nosotras a este trabajo también lo hemos conversado hace muy poco con otros pares en un congreso de antropología, y nos preguntaban exactamente lo mismo. Es un tema álgido, diríamos, es un tema difícil y una de las cosas que nosotras hacemos es planificar la entrevista con ellos, ver quién va a ser el entrevistado. Hay gente por ejemplo que ha dicho: voy a entrevistar a mi mamá, porque mi mamá ha estado presa. Hoy esta persona estuvo recorriendo la ESMA y estuvo con nosotras. También tratamos de participar acompañando y delimitando la entrevista, y viendo qué cosas se van a preguntar, y pensando cuál va a ser el objeto para el cual se va a preguntar tal o cual cosa. Principalmente eso hacemos: vemos textos, leemos, indagamos en documentos y archivos de diferente tipo, y si aparece alguna situación que tenga que ver con la angustia, también se trabaja desde lo que uno puede como docente y se acompaña desde ese lugar. Pero es un tema difícil. Es más, nosotras nos hemos propuesto escribir más en profundidad sobre lo que les sucede al enfrentarse al contenido mismo de los testimonios y a las personas concretas, durante la entrevista.

Pregunta: Para Marisol y Alejandra, ¿cómo seguir trabajando el tema de la memoria en la escuela?, ¿pueden hacer un listado de ideas claves que les parece que los docentes debemos transmitir en relación a este tema?

Marisol Iturralde: No sé, no se me ocurre un listado de ideas en este momento. Lo que a nosotras nos fue de mucha utilidad fue esta categoría o esta operación historiográfica que toma Ricoeur de Michel de Certeau, y a partir de ahí organizar recursos, teniendo en cuenta estas fases con las que podemos trabajar: una fase documental, de archivo, de búsqueda de testimonios concretos; una fase en la que se busca explicar y comprender (no solamente se basa en comprender, sino también en la búsqueda de

explicaciones científicas, en orden a complejizar, tematizar y problematizar la cuestión), y la fase de escritura, la fase de fijación de esto que vamos recuperando, como testimonio, como archivo, como trabajo. A nosotras eso nos ayudó muchísimo a organizar el dispositivo metodológico. Luego, creo que hay que apelar un poco a la creatividad. El arte mismo nos propone formas de representación muy interesantes para poder trabajar desde otro lugar, para abordar metafóricamente algunos temas que tienen que ver con lo difícil de decir, porque tienen que ver con el exceso. Hay una dificultad, dicen algunos, de representación propia del siglo veinte, un siglo signado por la dificultad para hacer memoria y para representar lo que ocurrió, por ejemplo en el Holocausto y en distintas catástrofes mundiales. Eso no elide la responsabilidad que nosotros tenemos de buscar formas de decir y formas de representar. Nosotras a través del arte, y será porque gran parte de nuestros alumnos estudian carreras artísticas, encontramos una buena vía para poder adentrarnos el tema. No casualmente elegimos una novela que nos inspiró muchísimo. ¿Por qué? Porque lo que le pasa al protagonista en esta novela, es muy similar a lo que nos pasaba en nuestra propia experiencia con los alumnos. Nos fuimos sintiendo muy identificadas con lo que le sucede al muchacho de Schlink. Fue otra vía de entrada, a través de la literatura.

Pregunta: Para Pablo Pineau, ¿qué documentos se pueden consultar sobre el debate que existió en la dictadura sobre el constructivismo y el conductismo?

Pablo Pineau: Si uno mira los diseños curriculares de la dictadura —trabajé específicamente el de la Ciudad de Buenos Aires, no sólo por la cercanía sino porque hay un lugar donde se vuelve paradigmático de ciertas cuestiones—, encuentra ciertas cosas interesantes. Soy profesor de un Instituto de Formación Docente como ustedes, y un ejercicio que hago actualmente con los futuros colegas, es darles a leer partes del documento curricular de la dictadura de 1981, sin fecharlo, digamos, armo un texto con citas, y

les pido que lo analicen: cómo lo califican, cómo se ubican en él, cómo lo consideran, y es bien rico ver cómo ese documento los alumnos lo identifican como un texto contemporáneo, crítico, constructivista, con el que acuerdan, y por eso es muy fuerte cuando les digo: «Bueno, muchachos, les di el texto de 1981: esto decía la dictadura». Aparecen respuestas básicas como «decían esto y hacían lo otro», pero no: decían eso y hacían eso. Yo les pediría que miren los documentos curriculares, creo que el de la Ciudad de Buenos Aires de 1981 es paradigmático, todavía hay que mirar un poco más la cuestión. La dictadura inaugura la despolitización del debate pedagógico. Por eso claramente hoy hay mucha gente bregando por repolitizar la formación, bregar por repolitizar la formación o al menos politizarla, creo que es una de las grandes luchas que tenemos que dar hoy para tirar abajo las herencias de la dictadura.

Pregunta: Una más para Pablo. ¿Cómo trabajar con estos temas, por ejemplo, en la escuela primaria? Sabemos que es nuestro deber, pero pedimos una ayuda o algunas pistas para hacerlo.

Pablo Pineau: Creo que en algún lado la experiencia que escuchamos de las compañeras da una buena pista ¿no? Hemos escuchado una buena opción en formación docente. También hay una buena cantidad de materiales bien hechos para trabajar estos temas. Creo que la bibliografía es buena, es abundante. Están los trabajos de Graciela Montes sobre cómo explicar el golpe a los chicos; hay algún trabajo muy interesante de Finocchio, Dussel y Silvia Gojman sobre cómo trabajar el *Nunca Más* en la escuela más media que primaria. Hay trabajos de Isabelino Siede. Creo que realmente hay una buena producción bibliográfica de donde abreviar para sacar ideas y pensar a nivel del aula. Creo que también, para que hagamos esto y rescato mucho el trabajo de las compañeras, primero tenemos que instalarlo más fuertemente en la formación y en la capacitación docente. Vernos también en algún lado, que si bien como decían los alumnos, ese algún lado puede tener algo de imposición estatal, si es una buena imposi-

ción estatal y no se limita a la mera imposición, puede ayudar para avanzar. Me parece por lo demás que hay buena bibliografía, aunque insisto, son los primeros trabajos que vienen a mi memoria como para pensar estas ideas.

Pregunta: Otra más para Pablo. ¿Considerás que todo el accionar de la dictadura en la educación fue explícito, no creés que se construyeron sentidos desde el lenguaje en el campo educativo?

Pablo Pineau: Creo que hay que ir un poquito más allá de lo explícito, esta es la opción ¿no? Porque limitarse a lo explícito es poco rico. Si uno se queda mirando lo explícito se pierde los efectos, lo explícito es explícito, creo que el desafío es ver qué más hay, no en el sentido de desentrañar verdades ocultas, sino de imaginar los efectos que esto tiene. Lo explícito es la intención, y yo creo que con la intención vemos bastante poco. Lo que hay que ver es qué efectos tuvo esta cuestión, qué desató, qué permitió; en esa línea lo quería plantear. Hay otra pregunta que quisiera contestar, que está en uno de los papelitos que tengo aquí en la mesa, que interroga si yo sostengo que esta idea de limitar la discusión educativa sobre lo pedagógico a lo psicológico, como privativo de la dictadura. No, no creo que fuera privativo de la dictadura, no fue la dictadura la única ni la primera que lo hizo. Creo que durante la dictadura fue la política oficial, y obviamente uno puede encontrar a lo largo de toda la historia de la educación argentina estos intentos de psicologizar la pedagogía, como una forma de despolitizarla. Creo que en la dictadura es donde más fuerte se manifestó, pero bajo ningún punto de vista diría que fue algo privativo, exclusivo y único de la dictadura.

Pregunta: Para las compañeras de San Luis. ¿Por qué creen ustedes que la mayoría de las instituciones educativas tratan este proceso histórico de una manera alusiva, sólo planteando la repetición de la memoria? ¿No

creen que esto nos aqueja desde los principios de nuestra procedencia histórica?

Marisol Iturralde: Tiene que ver con una tradición, y tiene que ver con una tradición en pedagogía, y retomando un poco lo que decía Pablo: hubo un concepto que estuvo bastante elidido, bastante fuera de disputa y de discusión que fue el concepto de transmisión. Hablar hace unos años de la idea de transmisión, comportaba, nada más ni nada menos, que ser catalogado de conductista. Porque se asemejaba la idea de transmisión a la de reproducción, de reproducción mecánica. Recuperar la idea de transmisión para nosotras ha sido un desafío importante. Aunque no fue un objetivo preliminar en el diseño de la propuesta, a partir de la lectura de nueva literatura sobre el tema, empezamos a ver otra perspectiva sobre el asunto. Teníamos como miedo de hablar de transmisión, y que se entendiese como un proceso de identificación reproductiva, no como un proceso de interpretación, de «operación poiética» como lo llama De Certeau. La transmisión implica, para nosotras, una operación poiética, en el sentido de que el que la recibe, indefectiblemente algo podrá hacer, cualitativamente diferente, con eso que recibe. Incluso, más allá de nuestros propios cálculos como docentes. Pero, todavía estamos atravesados por esa historia, y por ciertas corrientes pedagógicas que siguen dejando el tema (el concepto de transmisión) fuera del campo de discusión.

Pregunta: ¿Qué consideraciones pueden hacer acerca del docente investigador como militante social?

Alejandra Rovacio: El dispositivo pedagógico con el que trabajamos intenta apuntar a la recuperación de la memoria política, haciéndonos cargo de la incomodidad que esto genera. Las juventudes actuales conviven diariamente con lo que Jesús Barbero llama una *actualidad histórica*: no existen espacios de encuentro para que una generación tenga tiempo de contarle a las otras sus vivencias, sus experiencias. Actualmente se priori-

zan valores que refuerzan *el dar a ver* y la vida cotidiana se presenta como en un gran espectáculo en el cual los acontecimientos aparecen desvinculados de la matriz histórica en la que tuvieron lugar. Frente a estos elementos, con los cuales las prácticas educativas conviven diariamente, es que hemos creído necesario generar una propuesta de investigación en la que los indagadores se aproximen, desde las particularidades de sus visiones juveniles, y a partir —por ejemplo— de los testimonios a los entrevistados, a determinados momentos de la historia. Desde el lugar en que nos situamos para la producción del conocimiento es que consideramos que nuestro hacer como docente investigador se vincula con la militancia social.

Pregunta: Para Federico Lorenz. ¿Existe un sentimiento de pertenencia a un lugar, si no es pensado y vivido el concepto de *nación*? ¿Cómo generar memoria de un lugar que no se siente como propio?

Federico Lorenz: Creo que no hay *nación* abstracta, siempre es lo que nos imaginamos como *nación* en un momento determinado. Y me parece que ahí también está la respuesta, la idea de propiedad, pertenencia y de relación con un lugar es básicamente un ejercicio de transmisión y memoria; la *nación* como valor abstracto a mi juicio es un problema. ¿Por qué digo esto? Porque cuando uno dice que la Nación como elemento signifi- cante sigue siendo importante en muchos lugares, quiero decir que sigue siendo importante en términos, uno podría decir, preguerra de 1982. En muchos lugares el imaginario republicano, el culto por los muertos por la patria, por ese tipo de instituciones, sigue siendo eficaz. Eso tiene un contexto histórico determinado. En todo caso la idea de *nación* es una muy interesante excusa para discutir qué tipo de sociedad nos imaginamos en términos de relaciones sociales y económicas. No para discutir sobre el retrato que vamos a colgar, porque eso es lo coyuntural. La idea de *nación* sirve en términos de pensar qué sociedad construimos, es decir, una idea de *nación* pensada más hacia delante que aquello que uno perdió,



o ahora. Y en gran medida, la idea de *nación* está anclada a ese tipo de cuestiones.

Pregunta: Otra para Federico. ¿Quién reinstala Malvinas hoy en día?, ¿para qué recordar Malvinas?, ¿quién discute hoy Malvinas?

Federico Lorenz: En la nueva ley de Educación aparece la cuestión de la soberanía en Malvinas. Ahora bien, ¿quién discute Malvinas? Cantidad de actores: las Fuerzas Armadas, las agrupaciones de ex-combatientes o de veteranos, de acuerdo a dónde estén, los familiares de caídos, mucho menos los partidos políticos y los investigadores. Cuando uno trabajaba Malvinas se encontraba todo el tiempo el mote de que como investigaba sobre Malvinas era pro-milico, estaba trabajando para reivindicar la experiencia de la dictadura. Me parece que tenemos ahí, en términos de quién trabaja los temas, un grave problema que son los prejuicios con los que nos acercamos a los temas.

¿Para qué Malvinas? Esto lo decía hace un rato: Malvinas es una excelente excusa para ver qué tipo de relación tenemos con la idea de *nación*, no en términos abstractos, sino anclada en un momento determinado, y la relación que tenemos, sobre todo, con los jóvenes. Si nosotros pensamos en los jóvenes como víctimas de la dictadura, y yo considero a los ex-combatientes de Malvinas víctimas de la dictadura, y esto no va en desmedro de la actuación que hayan tenido en las islas, quiero decir, fueron víctimas y fueron combatientes de Malvinas. Si pensamos en la construcción de los

jóvenes que emerge de la dictadura estamos en todo un problema, porque es una construcción que torna en pasivos a los jóvenes. En este punto, en términos de transmisión, de apropiación, de construcción de algún tipo de identidad social, política, cultural, alguien pasivo sólo recibe. En términos de educadores, eso nos debería molestar muchísimo, nosotros no trabajamos con gente que sólo recibe.

Pregunta: ¿Cuál sería a tu criterio el abordaje de Malvinas en nivel medio, a partir de qué ejes, justamente para que no quede como un mero acontecimiento histórico?

Federico Lorenz: ¡Me están pidiendo mucho! Creo que una cuestión sin duda tiene que ver con esto. A mí me preocupa, le comentaba a los compañeros y escribí algo por ahí, cuando fue la tragedia de Cromañón acá en Buenos Aires, veía las primeras fotos del cementerio de Chacarita o de Flores, no me acuerdo cuál era, y la verdad lo primero que pensé fue en el cementerio de Darwin. Otra vez nos estamos llevando jóvenes puestos en cantidades, y ese sería un excelente elemento, un excelente medio para discutir el lugar de los jóvenes. Un eje sin duda es ése, el lugar de los jóvenes. Otro eje tiene que ver con la relación entre política y Nación, qué lugar le dan a la Nación los movimientos políticos, los partidos políticos en la Argentina. Ahí hay todo un componente que permite encontrar similitudes más que molestas. Porque si nosotros por ejemplo encontramos a un integrante del movimiento Montonero, víctima de la dictadura, presentándose voluntario a combatir en Malvinas, porque el verdadero enemigo ahora agredía a la Argentina, la verdad es que eso para mí es un problema, entonces también podemos problematizar la cuestión de las identidades políticas a partir de Malvinas. Para tomar lo que hablamos antes de localismos, insisto, no es menor, hay grados muy diferentes de apropiación regional y de relación regional con Malvinas. Hay localidades muy pequeñas que la única relación que tienen con algo que todavía se llama Argentina, es

haber tenido un muerto en la guerra, y eso no es para nada menor. El tema es no dejar suelto eso, abrir una discusión con eso.

Pregunta: Para Federico. ¿La memoria excluyente es la responsable de la dictadura actual? ¿Cómo se explica la desaparición de López? ¿Cómo se explica que el mismo Estado que permite estos espacios, propicie más diferencias y continúe con el modelo que dice rechazar?

Federico Lorenz: Discrepo profundamente con la idea de dictadura actual. Se pueden mejorar muchísimas cosas, puede haber mucha situación de desigualdad, podemos sentirnos muy mal, pero hoy estamos acá, una dictadura básicamente no hubiera permitido eso. Yo leería lo de López, en este caso concreto, si me pongo como historiador, más bien como aquello que se produce, por un lado, efectivamente cuando ciertos mecanismos represivos no se desmontan, eso es una primera explicación. Pero una segunda explicación es la fijación en términos de memoria no transmitida, en determinadas conductas. Podría asociar automáticamente el secuestro de López con lo que pasó en San Vicente con el traslado de los restos de Perón. Cuando no hay un proceso de apropiación y un proceso de transmisión, se repite aquello que se sabe hacer, del modo que se puede hacer en un momento. Si la policía, si los vinculados a los mecanismos represivos a la provincia de Buenos Aires en la dictadura se sienten agredidos, como se sienten agredidos por el proceso de justicia, de enjuiciamiento, claramente van a apelar a aquello que conocen y saben hacer, quiero decir que eso no es simplemente estatal. Nosotros estamos acá, y eso se relaciona con la segunda pregunta. No es una paradoja, aunque es una situación interesante, que el mismo Estado que reprimió y —dice acá el compañero que sostiene una situación de exclusión— nos permita estar acá. Sucede lo mismo que con la idea de *nación*. El Estado no es una cuestión abstracta, el Estado lo hacemos nosotros, nosotros como educadores, nosotros como ciudadanos, entonces está fenómeno que el Estado hoy habilite esto. Es cierto que hay mucho para mejorar, pero nosotros somos el Es-

tado. Nosotros somos también los que de algún modo generamos que se produzca López, o se produzca la situación de exclusión. Tomo lo que decía antes, si nos cobijamos y nos damos por satisfechos con la memoria como objetivo, si la memoria es un instrumento para un fin, entramos a discutir esto también, qué pasa con esta sociedad que es democrática, pero es excluyente, qué pasa con esta democracia que es democracia y nos deja votar, pero nos separa, nos desiguala, me parece que esa es la discusión, no hacer la analogía de que hoy es una dictadura. El Estado en la etapa del presidente Kirchner pidió perdón en la ESMA. Le pueden faltar muchísimas cosas para hacer, pero no sé si hay muchas naciones en el mundo donde un presidente pida perdón en nombre del Estado a sus ciudadanos. Me parece que eso es algo para sostener, porque no tenemos muchísimas cosas para sostener.

Pregunta: Dice Pigna en un documental que Moreno es el primer desaparecido. ¿Cómo obstruye y distorsiona esto a la construcción de la figura del desaparecido en la sociedad?

Federico Lorenz: Lo primero que diría es que ahí lo que entra en disputa, otra vez como historiador, son distintos registros y legitimidades para hablar sobre el pasado. Pigna tiene todo el derecho del mundo como cualquiera de nosotros a hacer todas las analogías que quiera, y si quiere ver en Moreno a un desaparecido, hará su construcción política, en todo caso nuestro trabajo, que es intervenir críticamente sobre la memoria, es explicar, en el caso de que uno no esté de acuerdo con eso, por qué Moreno no es un desaparecido. Podría hablar de un asesinato político, no de un desaparecido. Un desaparecido es una forma muy específica de víctima política que se puede circunscribir a un momento histórico determinado, eso es nuestro trabajo. No hubo un plan sistemático para hacer desaparecer a periodistas jacobinos en la primera mitad del siglo XIX, pero si hubo un plan sistemático para desaparecer a aquellos considerados subversivos, por lo menos desde mediados de la década del setenta, y eso es una

gran diferencia. Lo que no hay que confundir es el mito, que es aquello que nos orienta, y nos entusiasma, y nos guía y nos hace poner energías y que no necesitamos que sea cierto para creerlo, con una aproximación crítica a la memoria. El que se aproxima críticamente a la memoria, en gran medida, es un aguafiestas, así que muchachos y muchachas, buena parte de nuestro trabajo tiene que ver con hacer de aguafiestas, en todo caso, para que otra persona se construya las banderas que se quiera construir. ■

La producción visual y las estrategias de la memoria

Ana Longoni

Roberto Pittaluga: *Está con nosotros Ana Longoni, que va a presentar cuáles fueron las estrategias de los organismos de derechos humanos para la visualización del horror. Una discusión que por lo menos tiene muchos años en Europa y en la Argentina, construida desde distintas intervenciones. Podría pensarse que uno de los hitos que marcaron esta problemática de cómo mostrar las prácticas del terror de Estado, ya se hizo presente cuando los Cahiers du cinéma interpelaron fuertemente a una película de un cineasta por otro lado comprometido, como Gillo Pontecorvo, y a partir de ahí se armó todo un debate acerca de cuál es el lugar de la estética y de las estrategias de mostración de las prácticas genocidas.*

Nos parecía muy oportuno que fuera Ana quien hoy hiciera una contribución desde todo su trabajo e investigación. Ana formó parte del Equipo «A 30 años» y todos los que tienen el libro Treinta ejercicios de memoria saben el lugar principal que ocupó en su gestación. Ana es profesora en la Facultad de Filosofía y Letras, dirige un grupo de investigación sobre «Artes plásticas e izquierdas en la Argentina del siglo XX», ha publicado una gran cantidad de libros y artículos, entre los más destacados, con Mariano Mestman, Del Di Tella a 'Tucumán arde'; también ha trabajado en distintas obras colectivas, entre las que destaca la publicada en la serie «Memorias de la represión» que dirige Elizabeth Jelin, Escrituras, imágenes y escena-

rios ante la represión. Por otro lado, Ana Longoni ha participado de distintos colectivos de revistas político-culturales y ha incursionado en la dramaturgia, con dos obras: La Chira y Árboles. Le damos la palabra a Ana.

Ana Longoni: La intención es contarles un poco algunas líneas de mi trabajo de investigación sobre el tema de las formas de representación de la figura del desaparecido en el movimiento de los derechos humanos, desde sus inicios hasta nuestros días. Me gustaría señalar qué estrategias, en relación a la imagen, contribuyeron, en el movimiento de derechos humanos, para darle visibilidad social al tema de los desaparecidos. Me voy a centrar básicamente en un caso que he trabajado particularmente: el de la producción de siluetas.

Considero que hay dos grandes bloques, o dos grandes genealogías de trabajo con la imagen para darle una representación visual al desaparecido. Una de éstas, la primera y también la más persistente es a través de las fotos. Se trata de fotos extraídas del álbum familiar por las madres o familiares, y que insisten en mostrar que ese desaparecido tuvo una vida, tuvo una identidad, un nombre, una biografía previa a la desaparición. Acá tenemos justamente a una madre mostrando la foto de su hijo durante la dictadura, seguramente en 1977 o '78 (*imagen 1*). Son fotos muchas ve-



1. Madre mostrando una foto de su hijo.



2. Acción de CAPataco (Colectivo de Arte Participativo - Tarifa Común) con fotocopias, 8 de marzo de 1984.
Foto: Domingo Ocaranza Boyet



3. Carnets en bandera.

ces tomadas también del documento de identidad o del álbum familiar. Y esas fotos, que estamos tan habituados a ver, tienen el efecto de interpelar al propio Estado desaparecedor, diciéndole: «Aquí están los que usted niega reconocer, tienen existencia». Ese mismo Estado desaparecedor se ve interpelado porque ha sido también el Estado identificador, ha sido el Estado que otorgó un documento de identidad, un nombre, un registro a ese sujeto. Entonces me parece que el recurso de las fotos es una matriz que se remonta a este primer uso de las Madres que portaban sobre su cuerpo o en sus manos la foto de sus hijos desaparecidos, hasta usos posteriores. Por ejemplo, lo que estamos viendo acá (*imagen 2*) ocurrió el 8 de marzo de 1984, primer Día Internacional de la Mujer después de la asunción de Alfonsín, en el que tuvo lugar una acción artística con fotos de mujeres y de niñas desaparecidas, realizadas con fotocopias ampliadas de esta misma foto del documento de identidad que las Madres y los demás organismos fueron recopilando hasta nuestros días. Se hicieron estos murales a lo largo de Avenida de Mayo para reclamar por las mujeres desaparecidas. Esta es la famosa bandera que se hizo por los 20 años (*imagen 3*), juntando miles de estas fotos en un enorme mural móvil. Es una bandera que ha circulado mucho en muchas marchas, habitualmente encabeza las movilizaciones. Y éste otro (*imagen 4*) es un uso de las fotos al que estamos muy habituados, cualquier lector del diario *Página/12*, en cualquier ejemplar de ese diario de circulación nacional, se encuentra con este tipo de avisos. Estos dos son del 23 de octubre de 2006. Este tipo de avisos que publican los familiares o los amigos de los desaparecidos, en el día en que se cumple un aniversario más de la desaparición, a veces en el día del cumpleaños, y que emplean las mismas fotos, acompañadas por textos en los que es muy significativo el uso de la segunda persona. No sé si a ustedes esto les provoca el mismo efecto que a mí: me sobresalta encontrarme con estos discursos en segunda persona, estas cartas encabezadas, por ejemplo, con expresiones como «viejo, estás presente», o «queridos viejos», como dicen estos dos recordatorios. Tienen la estructura de una carta, como si a través del diario se pudieran dirigir a estos familia-

res ausentes, no sólo invocarlos sino comunicarse con ellos, contarles las novedades de la vida familiar, los nacimientos y las muertes ocurridas en ese entorno íntimo.

En síntesis, en el recurso de las fotografías de aquellos violentamente ausentes tenemos una matriz de representación muy frecuentada en la que aquí no me voy a detener, pero no quería dejar de plantear por su importancia, el uso de estas fotos en diferentes estrategias de visibilidad de la desaparición.

La segunda matriz no se inicia tan pronto como la anterior sino en 1983, y en esta me voy a detener con bastante más detalle. Es la estrategia de representar a los desaparecidos con siluetas. La idea inicial fue iniciativa de tres artistas plásticos y docentes: Rodolfo Aguerreberry, Julio Flores y Guillermo Kexel, que compartían un taller en el año 1982, y que decidieron realizar una obra artística colectiva que denunciara la desaparición de personas a partir de cuantificar el número de víctimas. La estrategia de ellos era tornar visible el espacio físico concreto que ocuparían 30.000 cuerpos en escala natural. Querían que esa huella del cuerpo ausente tuviera la misma dimensión del cuerpo de cualquiera de nosotros. Esto sumaría —según el cálculo que ellos hicieron—, alrededor de 60.000 metros cuadrados, estimando más o menos que cada cuerpo ocupa unos 2 metros cuadrados. Lo que ellos inicialmente pretendían era responder con esta idea (la estrategia de cuantificar el número de víctimas a partir de la escala natural) a una convocatoria de un premio privado, un premio *Esso* que se lanzó a principios de 1982. Un recurso muy sencillo que tenía que ver con darle una presencia a los ausentes, devolverle presencia a la ausencia negada, evidenciarla.

Quisiera, antes de contar con un poco más de detalle el alcance de la estrategia de las siluetas, establecer un contrapunto entre ambas estrategias (fotos y siluetas), porque me parece que hay una cuestión que las dife-

rencia claramente, y lo digo como hipótesis para que la pensemos entre todos: mientras las fotos ponen el énfasis en la vida previa a la desaparición, en la biografía de esas personas (las fotos muestran que esas personas son parte de una familia, tuvieron un documento de identidad, etc.), las siluetas, en cambio, ponen el acento en la cuestión de la ausencia, es decir, en el acto mismo del secuestro y de la desaparición, y lo que están marcando es un vacío, una ausencia violenta. Esa persona falta, y por esa falta no tiene rostro, no tiene cuerpo, lo único que hay es una huella de ese cuerpo ausente. La silueta se puede pensar entonces como una huella, y es quizá una de las hipótesis más productivas para pensar este tipo de estrategia.

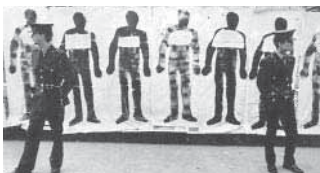
Los tres artistas que mencioné antes, en 1982 empezaron a pensar hipótesis descabelladas para armar esta obra, que implicaba, como les dije, ocupar 60.000 metros cuadrados, lo que es un espacio enorme, y además, siendo apenas tres personas, cada uno debía producir 10.000 siluetas (o aún si contrataban a 100 personas, cada una de ellas tenía que producir 300 siluetas). En todo caso, y bajo cualquier cálculo, la obra era desmesurada, era muy difícil tanto producirla como montarla. Porque efectivamente: ¿en qué espacio físico podían llegar a entrar treinta mil siluetas?, ¿en un museo, por ejemplo? Recuerden que este premio se iba a montar en el *Palais de Glace*. Era un proyecto muy potente pero poco viable. Pensaron la posibilidad de un laberinto de papel, y otras diferentes estrategias y finalmente la guerra de Malvinas interrumpió la convocatoria del premio, que no se hizo y la idea quedó en suspenso. En el año '83, más de un año después, y a pocos días de la realización de la tercera Marcha de la Resistencia (esta marcha que las Madres venían haciendo desde el año 1980, y que implicaba la toma, durante 24 horas, del espacio de la Plaza de Mayo, de este espacio fuertemente simbólico del poder político, económico, cultural, religioso, de toda la trama de poder de nuestro país), decidieron, a partir de la sugerencia de un militante, Envar «Cacho» El Kadri, presentar esta iniciativa a las Madres de Plaza de Mayo. Aquí lo que tenemos es un

pasaje que me parece crucial para entender la envergadura que adquirió esta realización, que es el pasaje de algo que hasta ese momento era una obra de arte (ciertamente una obra de arte colectiva, política, de denuncia, etc., pero que se mantenía dentro del circuito restringido de lo que podía ser un premio artístico y se pensaba, aunque fuera inviable, hacerlo dentro de un museo), a un «hecho gráfico» —así fue definido este proyecto— es decir, un hecho que ya no se definía como artístico sino que se presentaba completamente involucrado (integrado, diluido incluso) en un movimiento social, en la lucha contra la dictadura que estaban encabezando las Madres de Plaza de Mayo. Subrayo entonces este pasaje desde una convocatoria en un espacio institucional dentro del campo artístico a su conversión en una práctica destinada a ocurrir en la calle, porque nos da una pista crucial para entender la envergadura y la visibilidad que adquirió este recurso gráfico. Además, este pasaje estuvo acompañado por otra transformación no menos significativa: que el sujeto productor ya no era un grupo de artistas, sino la multitud que estaba reunida en la Plaza de Mayo durante la Marcha de la Resistencia para apoyar el reclamo por la aparición con vida de los desaparecidos.

Llegamos así al día crucial, que es el 21 de septiembre de 1983, día del Estudiante, día de la Primavera, ese día fue el día de la tercera Marcha de la Resistencia en Plaza de Mayo. Les conté que unos días antes los artistas habían llevado la iniciativa a las Madres a través de un proyecto escrito. Las Madres lo aprobaron con algunas intervenciones y correcciones y lo adoptaron como propio, y a partir de ese momento, el sujeto colectivo que se encargó de producir esta obra fue la gente reunida en Plaza de Mayo para apoyar a las Madres. Se proveyó a la multitud de diferentes materiales, papeles, restos de pintura, pinceles, rodillo, etc. Se trata de un recurso muy sencillo de realizar, y rápidamente la gente, que no tenía ningún tipo de formación artística, lo adoptó y se lo apropió y empezó a producir siluetas masivamente.



4. Avisos recordatorios en Página/12.



5. Dos agentes custodian siluetas. Plaza de Mayo, 21 de septiembre de 1983.
Foto: Eduardo Gil



6. Silueta detrás de carteles publicitarios, 1983.
Foto anónima, archivo Juan Carlos Romero



7. Siluetas en la Catedral. 21 de septiembre de 1983.
Foto: Alfredo Alonso. Archivo CeDinCi

La indicación precisa que dieron las Madres (y ahora vamos a ver que esto es muy importante en relación con ciertos debates que había en el movimiento de derechos humanos en ese momento) es que las siluetas no podían estar de ninguna manera yaciendo en el piso. Que apenas estuviesen realizadas, tenían que ser pegadas para que estuvieran de pie, tenían que estar erguidas, sobre las paredes, los árboles, los muros de las inmediaciones de Plaza de Mayo. Recordemos que esto ocurría a fines de la dictadura, y que si bien la dictadura ya estaba en retirada, el dispositivo represivo que amenazó durante toda la tercera Marcha de la Resistencia la producción de siluetas fue muy fuerte y amedrentador, incluso a las tres de la mañana la amenaza fue tan bestial, que hubo que dejar de pegar siluetas porque había concretamente amenaza de llevarse detenidos a los grupos que saliesen nuevamente a pegar las siluetas. Esta foto salió en el diario *Clarín* (*imagen 5*), en la tapa, al día siguiente del hecho; es una foto de Eduardo Gil, y vemos a dos policías custodiando las siluetas.

Esta es una foto (*imagen 6*) de unos días después del 21 de septiembre, que muestra cómo las siluetas persistieron, a veces entre carteles publicitarios, a veces rotas, como una presencia en el medio de la ciudad, una marca, una huella, que devolvió una presencia a estas ausencias. Esta es la puerta de la Catedral, si se fijan, en el medio de la puerta, verán la silueta de una mujer embarazada (*imagen 7*). La idea inicial de estos artistas, que se aprobó en el proyecto que les presentaron a las Madres, decía que todas las siluetas iban a ser iguales y no iban a tener ningún tipo de inscripcón. ¿Por qué? Porque en ese momento no había 30.000 nombres (de hecho aún hoy no los hay), había muchos menos, cerca de 9.000, entonces se consideraba que no se podía darle una identidad precisa a las 30.000 siluetas, de modo que la idea de los artistas era unificar, construir siluetas neutras, todas iguales. Y cuando se empezaron a realizar siluetas esa misma noche, las Abuelas se acercaron a los artistas y a los que estaban produciendo siluetas, con la demanda explícita de que también estuvieran representadas las mujeres embarazadas y los niños. Entonces

rápido hubo que salir a hacer matrices, para poder representar a las embarazadas, de hecho uno de los artistas se puso un almohadón en la panza y lograron así hacer la matriz, el molde, y lo mismo ocurrió con las siluetas de los niños.

Remarco esta idea de que los artistas llevaron una idea, no la definieron como arte, sino como un hecho gráfico, y lo que ocurrió fue entonces que una multitud de manifestantes se abocó a hacer siluetas espontáneamente, apropiándose de un recurso visual muy sencillo que es el que los artistas utilizan habitualmente para enseñarle a cualquier niño en una clase de dibujo, cuáles son las proporciones del cuerpo humano. Este recurso didáctico consiste en que un niño se eche sobre el papel, y otro trace su silueta, como forma de aprender las proporciones más sencillas del cuerpo. Este recurso de la enseñanza habitual del dibujo fue cargándose de nuevos sentidos a partir de este proceso en que el manifestante es el que prestaba el cuerpo a los ausentes.

Aquí observamos (*Imagen 8*) cómo el cuerpo del manifestante se ofrece en lugar del desaparecido ausente, como soporte vivo de la elaboración de la silueta. Este es el rasgo del *Siluetazo* que habilita aquellas lecturas que entienden —como la interpretación de Gustavo Buntinx— la silueta como «una huella que respira» o como sugiere Nora Cortiñas, «en cada silueta revivía un desaparecido». Pareciera que el manifestante le devuelve un hálito de vida al ausente al prestarle su corporeidad. Hay algo así como una transferencia de vitalidad del manifestante al desaparecido. Las siluetas son la representación gráfica de la consigna «Aparición con vida». Aquí lo que vemos son algunas fotos (*imágenes 9*) del procedimiento mismo de realización. Básicamente los protagonistas del primer *Siluetazo* fueron jóvenes, y el segundo *Siluetazo*, que ocurrió entre la última noche de la dictadura y la primera mañana de la democracia, el 8 de diciembre de 1983, ya no fue en Plaza de Mayo, sino que se desplazó al Obelisco, centro de la movida juvenil de ese momento, y lo organizaron ya no los tres artistas que

mentoné al principio, sino un grupo de apoyo a Madres de Plaza de Mayo que estaba básicamente liderado por jóvenes vinculados a la movida del rock y no tenían que ver con el mundo de las artes visuales. Este dato me parece importante porque muestra cómo se fue expandiendo y socializando el recurso más allá de sus iniciadores. En estas fotos lo que vemos es el taller al aire libre donde cientos de personas trabajan realizando siluetas al mismo tiempo durante 24 horas. Las siluetas se resolvían no con una técnica uniforme, sino de diferentes maneras: a mano alzada, con un pincel, con una plantilla, con una matriz, y quizá la forma más emblemática y la más recordada: poniendo el cuerpo y acostándose sobre un papel para que otro trace la imagen.

¿Qué es lo que se pone en juego al poner el cuerpo? Hay diferentes interpretaciones de las implicancias del *Siluetazo*, como dije antes. Por un lado, algunos insisten, entre ellos Roberto Amigo, quien fue el primer historiador del arte que escribió sobre el *Siluetazo* en los primeros años '90, que su aparición consistió en una toma política, pero a la vez en una toma estética de la plaza, de la zona céntrica de la Plaza de Mayo. Y Gustavo Buntinx, otro intérprete del *Siluetazo*, agrega a esta tesis que además de una dimensión política y estética, el *Siluetazo* tiene una dimensión ritual, en el sentido de que esta manifestación recrea una especie de reencuentro ritual entre los vivos y los muertos, un pacto entre los presentes y los ausentes. Él sostiene esta interpretación básicamente en el acto del manifestante de poner el cuerpo en lugar del desaparecido. Y por otro lado, hace pocos años, Eduardo Grüner escribió un ensayo muy interesante en el que dice algo que puede resultar también importante remarcar sobre el *Siluetazo*: este recurso de bocetar una silueta donde cayó un cuerpo remite inmediatamente al procedimiento policial de marcar con tiza el lugar donde cayó un suicida, un accidentado, alguien abatido en un tiroteo, etc. Eduardo Grüner interpreta que, inconscientemente, este procedimiento que se plantea como la realización visual de la consigna «Aparición con vida» está replicando, está repitiendo, el procedimiento policial que se emplea para

marcar el lugar donde cayó un muerto. Cabe añadir que esta contradicción entre, por un lado, el recurso visual y las reminiscencias que puede traer y, por otro lado, la propia consigna que se supone que ese recurso está apuntalando visualmente, es algo que ya aparece muy claramente en el momento de la primera realización de siluetas. Y a ello se debe la indicación tan firme de las Madres, tan terminante, de que nunca una silueta estuviera acostada, para evitar cualquier tipo de asociación entre la silueta y la muerte.

Por otro parte, en la misma fecha en que se realizó el *Siluetazo* hubo otra silueta, una silueta distinta que un grupo de arte que se llamaba «CAPataco» (Colectivo de Arte Participativo - Tarifa Común) imprimió directamente sobre el pavimento, en el lugar exacto donde había caído un muerto, Dalmiro Flores, un obrero que había sido abatido por parapoliciales durante una manifestación contra la dictadura, a fines de 1982. Esta silueta aludía ahora sí claramente al recurso policial, pero además tenía escrito el nombre de Dalmiro Flores, y en vez de decir «Aparición con vida» que era la consigna que predominaba en las siluetas de papel, en esta silueta se leía «Toda la verdad». Lo que aquí se evidencia es un contrapunto entre dos políticas al interior del movimiento de derechos humanos. La primera posición se resume en la consigna «Aparición con vida», que se empezó a levantar a principios de los años ochenta, pero que prosiguió ocupando un lugar muy importante, sobre todo en ciertas zonas del movimiento de derechos humanos hasta no hace demasiado tiempo, y que tenía que ver, en ese momento, con el rumor incierto de que los represores mantenían desaparecidos con vida dentro de algunos campos de concentración, pero que con el correr de los años y ante la exhumación de cadáveres NN y los testimonios de los pocos sobrevivientes de los campos de concentración, esas inciertas esperanzas empezaron a desvanecerse. La otra posición, que pone de manifiesto la silueta de Dalmiro Flores en el piso, reclamaba que se supiera toda la verdad sobre el destino cruento de los desaparecidos, y no generaba expectativas respecto de su aparición con vida.



8. Silueta con persona.
Foto: Eduardo Gil



9. Siluetazo en Plaza de Mayo, 21 de septiembre de 1983.
Foto: Eduardo Gil

pág. siguiente:
Foto: Eduardo Gil 1982



Pasada esta coyuntura precisa, las siluetas mantuvieron una persistencia evidente como forma de representar a los desaparecidos. Lo que vemos es cómo el recurso de las siluetas continúa siendo empleado en los años siguientes, pero ya con otra forma de producción (*imagen 10*). En la Marcha de las *Siluetas Rojas* (1989) todas las siluetas fueron hechas sobre papel de diario, en pintura roja, todas uniformes, masculinas, y con nombres y fechas. En la Marcha de las *Siluetas Blancas* (1987) (*imagen 11*), las siluetas fueron hechas sobre tela, también todas iguales y esta vez sin nombre. Lo que vemos en estas dos reapropiaciones del recurso de la silueta, es que ya no hay un sujeto colectivo, una multitud, que las produce en la calle, sino que las siluetas son llevadas ya listas a la marcha. Ya no está esta idea de la producción *in situ* durante la propia movilización, ni la multitud se apropia de este recurso haciéndolo propio. También la silueta se convierte en pancarta y ya no está en la pared, sino que marcha junto a las Madres. Un tercer recurso a las siluetas se produce un poco después, en la Marcha contra el Indulto, con siluetas hechas de cartón, que también se utilizan como vanguardia, como primera fila de este enfrentamiento de la movilización al cordón policial (*imagen 12*). Y esta es una imagen mucho más reciente, de 1996 o 1997, una postal de HIJOS (el organismo de derechos humanos que nuclea a los hijos de detenidos-desaparecidos: Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio), y lo que observamos aquí es una silueta construida como un caligrama, la imagen hecha a partir de un texto, la repetición de una consigna. Un recurso poético y visual para enunciar una política. Lo que se reitera en todos estos casos es el recurso de la silueta como representación paradigmática del desaparecido. Digamos que cualquier persona que hoy ve una silueta, inmediatamente lo asocia al desaparecido (*imagen 13*).

En la misma matriz de las siluetas —y enseguida aclararé por qué— colo co otras dos realizaciones que se llevaron a cabo también en los primeros años de la democracia. Una es la campaña de las manos, que quizás algunos de ustedes recuerden porque fue muy masiva. Se llamó «Déle una

mano a los desaparecidos» y se llegaron a recolectar más de un millón de manos. La idea, igual que la de poner el cuerpo en las siluetas, es que aquel que adhería a la campaña, ponía su mano sobre un papel, la silueta de la mano era trazada y uno podía escribir algo, una leyenda, un nombre, una consigna, una carta, lo que quisiera. Esas manos luego se colocaron sobre piolines, y con esas especies de largas guirnaldas, por decirlo de alguna manera, se embanderó toda la Avenida de Mayo. Esta campaña se llevó a cabo en todo el país y otros países del mundo a lo largo del verano 1984-85 (*imagen 14*).

La siguiente campaña es la Marcha de las Máscaras (*imagen 15*), en la que se utiliza este recurso uniforme de la máscara blanca, que neutraliza y borra el rostro. El efecto que produce es nuevamente, igual que con las manos, igual que con las siluetas, que el manifestante esté en lugar del desaparecido. Porque aquí estas máscaras blancas claramente aluden a los ausentes, y el que porta la máscara es un manifestante. Entonces, lo que encuentro en común en esta matriz de las siluetas, las manos, las máscaras, es que se repite el recurso de superponer el cuerpo del manifestante con la ausencia del desaparecido.

Cuando la ESMA fue dada a los organismos, hubo una convocatoria de los propios organismos a los artistas plásticos para que produjeran siluetas. Y este fue el resultado (*imagen 16*). Lo que vemos es que este recurso empieza a estetizarse, en vez de ser un contundente hecho gráfico, ahora se trata de un encargo de parte de los organismos a artistas plásticos renombrados, para que realicen su silueta. Y lo que se observa entonces son fuertes marcas de estilo en la silueta. Ya no aparece, desde mi punto de vista, la fuerza de un recurso que cualquiera puede hacer, sino que son de alguna manera siluetas con firma, que era justamente lo que las siluetas no tenían: autor y estatus de obra de arte única. Y por otro lado, también me parece significativo, en esta *revival* que tienen las siluetas, lo siguiente: si ellas eran impactantes, lo eran porque estaban en la calle, porque estaban



10. Marcha de las siluetas rojas, septiembre de 1989.
Archivo Madres de Plaza de Mayo



11. Un grupo de Madres en la Marcha de las siluetas blancas de 1987.
Archivo Madres de Plaza de Mayo



12. Siluetas de cartón al frente de la marcha de marzo de 1990.
Archivo Madres de Plaza de Mayo



13. Siluetas realizadas a partir de caligramas en una postal de la agrupación HIJOS, a mediados de los años 90.
HIJOS



14. Campaña internacional «Dele una mano a los desaparecidos», verano 1984-85.
Domingo Ocaranza Bouet



15. Marcha de las Máscaras Blancas, 1985.
Domingo Ocaranza Bouet.



16. Siluetas en la ESMA, 2007.
Foto: Lucía Zanone

en medio de la movilización, y de alguna manera en el caso de la ESMA, se vuelven a poner en lo que fue su prisión clandestina, sobre las rejas, lo que puede redundar en una lectura bastante triste acerca del lugar en que terminan siendo colocadas las siluetas, su deriva.

Les quería mostrar (porque ha habido mucha producción de siluetas dentro del mundo del arte, es un recurso frecuente) una silueta bastante reciente de un artista joven que integra un colectivo de arte nacido al calor de la rebelión popular de diciembre de 2001 que se llama «Arde! Arte». Este artista se llama Javier Del Olmo, e hizo una silueta que a mí me impactó mucho, en la muestra que hubo en el Recoleta en ocasión de conmemorarse los treinta años del golpe de Estado. Dentro de una sala de exposiciones común, lo que Del Olmo realizó fue una silueta hecha con pequeños autoadhesivos sellados. Cada uno de esos autoadhesivos tiene un nombre: Rubén Blanco, Mirta Páez, etc. La silueta de Javier Del Olmo tiene el siguiente nombre: «1888 personas muertas por las fuerzas de seguridad del Estado, desde 1983 hasta 2005» (*imagen 17*). 1888 es el número de víctimas que denuncia la CORREPI: personas asesinadas por las fuerzas represivas en los años de democracia. Entonces lo que él hace, me parece de una manera muy incisiva, es vincular esta imagen, el recurso de la silueta que claramente uno identifica con los 30.000 desaparecidos de la dictadura, con las víctimas de la represión en democracia. Así, a partir de esta silueta hecha con nombres de 1888 personas que no desaparecieron durante la dictadura, sino que fueron asesinadas en democracia, se trata de marcar la continuidad del sistema represivo.

Otro artista plástico, que se llama Hugo Vidal, viene construyendo siluetas hechas con fragmentos de platos rotos. Sus siluetas circulan tanto dentro como fuera del campo artístico (*imagen 18*). Resulta interesante cómo esta silueta circula tanto dentro del mundo artístico, porque se ha visto en galerías, en ferias de arte, etc., como «obra de arte», pero también fuera de ese elitista circuito. Esta misma instalación, que es muy frágil, porque está

hecha de trozos de platos sin pegar, fue llevada por Vidal a lugares como el Puente Pueyrredón, durante una movilización de piqueteros en el primer aniversario de la masacre de Avellaneda. Así, le devuelve una circulación que es justamente la circulación originaria que tuvieron las siluetas en el primer *Siluetazo*, y de nuevo, se articulan las víctimas de la dictadura a las víctimas más recientes de la represión policial en democracia.

Querría hacer una salvedad entre eso que llamamos el *Siluetazo* (que es el nombre popular con el que se conoce aquel primer acontecimiento del 21 de septiembre de 1983, y quizá los dos siguientes *Siluetazos* en el Obelisco, de diciembre de 1983 y marzo de 1984) con la idea de *Siluteada*, el nombre que proponen algunas personas para definir esta práctica. Lo que yo pienso es que *Siluetazo*, con este aumentativo «azo» que es tan frecuente en el lenguaje político argentino (aumentativo que aparece en los nombres del Cordobazo, Viborazo, Argentinazo), tiene que ver con la nominación de un acontecimiento. El acontecimiento no es el recurso de la silueta solamente sino el hecho de cientos de personas, haciendo siluetas en la calle en los momentos decisivos de la lucha contra la dictadura. Eso fue el *Siluetazo*, no un recurso que más tarde se replica y deriva en otras formas, como ya vimos, lo que sí se podría llamar *Siluteada*, y que refiere al hecho de hacer siluetas, pero en condiciones de circulación distintas. Me parece importante hacer esa distinción.

Ahora quisiera pasar a abordar un segundo momento en que se articulan iniciativas artísticas con el movimiento de derechos humanos, y esto ocurre a partir de los años 1996-1997, con el nacimiento de HIJOS y la invención de los escraches. No hace falta que mencione qué son los escraches, ustedes lo saben muy bien, pero sí querría mencionar el rol de dos colectivos de arte que han tenido muchísimo que ver en distintos aspectos de la visibilidad que alcanzaron los escraches. Uno es el Grupo de Arte Callejero (GAC) que nació por iniciativa de un grupo de jóvenes estudiantes y egresados de la escuela de arte Pueyrredón, y desde 1996

empezaron a trabajar junto con HIJOS y la Mesa de Escrache produciendo una serie de señales o de recursos visuales que tienen que ver con la subversión del código vial, del código de las señales de tránsito, dándole a ese código conocido un nuevo sentido que tiene que ver con colaborar con la marcación urbana, la puesta en evidencia de la impunidad de los represores. Con todo, para un peatón o un automovilista no advertido podrían pasar desapercibidos estos carteles, porque reproducen el color, el material, la escala, etc., de los carteles viales y por eso son perfectamente invisibles si uno no les presta atención, y percibe que establecen una subversión de ese código institucionalizado, a partir del escrache. Acá vemos (*imagen 19*) por ejemplo a dos integrantes del GAC colocando en un poste callejero la señalización de que a 50 metros vive Luis Donocik, uno de los represores escrachados. El mismo grupo de arte callejero viene realizando en los últimos dos o tres años un trabajo muy interesante que recupera justamente la idea de las siluetas, que se llama *Blancos móviles*, partiendo del concepto del tiro al blanco. El *blanco móvil* tiene una capacidad, una versatilidad como recurso gráfico, tan grande como la de las siluetas. Son hojas impresas, muy sencillas, con la silueta de una mujer, de un varón, de un niño, o de una niña, y arriba de esta silueta, un tiro al blanco o diana. Y estas gráficas se vienen empleando en diferentes contextos, dentro y fuera del país, en diferentes convocatorias, tanto convocatorias del mundo artístico como convocatorias a una movilización. La idea es que son una interpelación, un dispositivo para que el público se apropie de ellas y las intervenga. Acá vemos (*imagen 20*) por ejemplo que la gente se siente «un blanco de la sociedad patriarcal», y de nuevo vemos como este blanco es portado sobre el cuerpo del manifestante. «Seguimos siendo blanco de los prejuicios», «de la inquisición», «de la criminalización de la protesta», «del código civil», diferentes posibilidades de apropiarse y de resignificar estas siluetas. Lo que resulta significativo es la apropiación subversiva que puede ocurrir de este recurso, porque si bien el recurso parecería tender a que el espectador se identifique como víctima («seguimos siendo blanco de...»), en este caso, durante el acampe frente a los tribunales de Lomas

de Zamora, en ocasión del juicio a los responsables del crimen de Kosteki y Santillán, los dos piqueteros asesinados en Puente Pueyrredón, lo que podemos ver es un uso que subvierte el recurso, ya que es empleado como tiro al blanco de los propios acusados del crimen: los manifestantes construyeron efectivos tiros al blanco que tenían la cara de los responsables de la masacre, y los emplearon para un juego lúdico, para tirar, una pelota, o piedras, o lo que fuera, sobre estos improvisados tiros al blanco (*imagen 21*). Un aspecto notable del trabajo del GAC es que jamás firma sus obras, no se las apropia como una obra de arte, sino que los propone como recursos disponibles igual que el primer *Siluetazo*, recursos disponibles para que el que quiera, se los apropie, los haga circular, los subvierta y haga con ellos lo que le plazca. De hecho muchas veces uno se encuentra con materiales del GAC, como un mapa que seguramente ustedes han visto, que se llama «Aquí viven genocidas», que lanzaron en ocasión de la marcha por los 25 años del golpe, y consiste en el plano de la Ciudad de Buenos Aires, donde habían señalado con puntos rojos, todos los lugares donde vivían o siguen viviendo genocidas o responsables de la represión. Este mapa tampoco tenía firma, y tuvo una circulación enorme y difusa, y permitió también que se produjeran ese tipo de planos de otras ciudades y lugares del país.

El otro colectivo de arte que tiene una participación muy intensa en los escraches es el grupo Etcétera. Tanto el GAC como Etcétera son grupos que siguen trabajando, los dos tienen unos diez años de existencia. La contribución de Etcétera a los escraches tuvo que ver con el carácter carnavalesco que asumió la protesta. Lo que hacía Etcétera eran *performances* teatrales muy grotescas y alocadas, desopilantes, que hacían en la calle, en medio de la movilización con la que culminaba el escrache. Los artistas se disfrazaban, en este caso por ejemplo (*imagen 22*) se trata de un parto clandestino. O se caracterizaban como militares o sacerdotes. Una de sus performances mostraba la confesión de un militar ante un sacerdote, denunciando la complicidad de la iglesia. Siempre eran situacio-



17. «1888», fragmento de la silueta de Javier Del Olmo, expuesta en el Centro Cultural Recoleta en marzo de 2006.
Foto: Javier Del Olmo



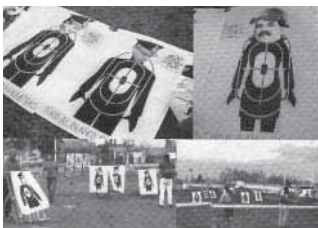
18. Silueta realizada con trozos de platos rotos, por Hugo Vidal.
Foto: Hugo Vidal



19. Señalización en el marco de un escrache realizada por el Grupo de Arte Callejero.
Foto: GAC



20. Blancos móviles, recurso gráfico realizado por el Grupo de Arte Callejero.
Foto: GAC



21. Blancos móviles usados para un improvisado tiro al blanco en el acampe frente al Tribunal de Lomas de Zamora.
Foto: GAC



22. Performance del grupo Etcétera durante un escrache.
Foto: Etcétera

nes muy extremas y ridiculizadas, y ellos encarnan al oponente, ridiculizándolo. En un escrache que se hizo en la puerta del Museo Nacional de Bellas Artes (*imagen 23*), para escrachar a la presidenta de la Asociación amigos del Bellas Artes, Nelly Arrieta de Blaquier, una de las dueñas del Ingenio Ledesma, justamente para señalar que esta señora, tan prestigiosa dentro del mundo del arte, tiene algo que ver con el Apagón de Ledesma. La acción que realizó Etcétera en esta ocasión, consistió en una serie de huellas, hechas con azúcar y alcohol, que luego se prendían fuego, se quemaban. Y una de las integrantes de Etcétera se caracterizó como Nelly Blaquier y se paseaba dentro de un marco. Ese era el tono delirante y carnavalesco del aporte de Etcétera a los *escraches*.

Por último, quiero detenerme en un grupo de artistas cordobeses (*imágenes 24*) llamado Urbomaquia. Una acción que hicieron en el 2001, que se llamó *Los niños*, tiene una sintonía, guarda una hermandad muy fuerte con las siluetas. Tomaron de nuevo la idea de la escala natural, y construyeron estos pizarrones con la foto ampliada y multiplicada de una chica de la calle, una niña real de las que habitan las calles de la ciudad de Córdoba. Esa imagen fue repetida innumerables veces en pizarrones que la gente, los peatones, podían intervenir con tiza. Gran parte de las obras, y de las intervenciones callejeras de este grupo, Urbomaquia, y su antecesor, Costuras Urbanas, tienen siempre una dimensión participativa muy fuerte. En sus propuestas se espera que el público escriba, intervenga, opine, vote. La idea es involucrar directamente al público en la realización de la obra, no se trata de una obra para contemplar, sino para participar. Eso es lo que muestra el resultado de esta instalación callejera que se hizo en la peatonal de Córdoba, y luego se llevó a Mendoza, y se llevó también a Posadas. Para concluir: me parece que este tipo de iniciativas, tanto la del *Siluetazo* como la de los escraches, nos muestran lo que yo llamaría un «capital artístico», una iniciativa que puede tener que ver con el conocimiento específico que un grupo de artistas dispone, pero al articularse ese saber o capital con un movimiento social como el de los derechos humanos, se

genera un recurso que excede el circuito artístico y la idea misma de arte autónomo como la entendemos en la modernidad. Y es esta asociación fructífera lo que produce estos momentos excepcionales de la historia, sobre todo el del *Siluetazo* y el de los *Escraches*, que son dos coyunturas en las que hay una coincidencia potente, en el punto en que gran parte de la efectividad de estas demandas tiene que ver con la visibilidad que adquieren. Estos recursos se socializan, se expanden, y dejan de tener esta condición «artística», en el sentido de la restricción de la circulación artística propia de la modernidad occidental. Son prácticas que habría que definir como «artísticas» entre comillas en el sentido de que desbordan la condición autónoma del arte, y se articulan fuertemente con un movimiento social, a tal punto que ni sus propios realizadores, ni la práctica en sí pueden definirse en los términos restringidos del arte. Son más bien manifestaciones que tienen que ver con la creatividad social, con estas coincidencias entre un sujeto colectivo que se las apropia, y las hace suyas, y les da una circulación y una autonomía más allá de la voluntad o de la iniciativa de los artistas o los agentes del campo artístico (críticos, curadores, *marchands*, *galeristas*, etc.). En ese sentido, me parece que una discusión final (que nos llevaría quizás un buen tiempo pero no deja de ser imperiosa) es cómo estas prácticas han sido recuperadas desde la institución artística en los últimos años, cómo han sido cooptadas o ingresadas a circuitos de exhibición tradicional, lo que me parece que abre otro tipo de interrogantes y otras preguntas. Ojalá haya ocasión de pensar eso en alguna otra próxima ocasión.

Roberto Pittaluga: Muchas gracias a Ana Longoni por su exposición y si les parece abrimos un espacio para preguntas y opiniones.

Pregunta: Yo quería preguntar, dado que vos decías que el *Siluetazo*, por ejemplo, se considera un hecho gráfico y no tanto una producción artística, si eso está dado por la producción colectiva, o si media la técnica o la falta de técnica.

Ana Longoni: Yo remarqué esa distinción porque, de parte de los propios artistas que tuvieron la iniciativa, en esta propuesta escrita que le llevan a las Madres, ya no hablan de arte. Un año antes habían estado pensando en la idea de las siluetas para un acontecimiento artístico, una «obra de arte», pero cuando le llevan la propuesta a las Madres ya hablan de un hecho gráfico. Un hecho gráfico que pueda contribuir a darle visibilidad a la demanda por los desaparecidos. Me parece que ellos mismos se despegan de la idea de definirlo como arte, por más que, como relaté recién, este acontecimiento hoy es leído en algunos medios en términos artísticos. Pero me parece que esto le daba un plus, en el sentido que les posibilitaba desbordar el circuito artístico tradicional, y ofrecer ese recurso, ese conocimiento específico, ese capital artístico, para que la multitud se apropie de él. Sin ese «corset» o restricción de pensarlo en términos de «esto es arte», «esto lo hacen artistas».

Opinión de un participante: En relación a lo que había preguntado el compañero. Yo quería decir con el tema del hecho artístico, lo que tiene que ver con el hecho gráfico, creo que lo que define o lo que diferencia es el criterio de uso del recurso, nada más. Es una reflexión ante la pregunta acerca de qué es lo que hace que cambie su significación o su relación con el receptor.

Pregunta: ¿Existen algunas continuidades o diálogos entre estas formas sociales y políticas del arte y las del período precedente, 1965-66 aproximadamente?

Ana Longoni: Creo que la pregunta daría lugar a otra charla más, simplemente me gustaría marcar que la brutal interrupción que implicó la dictadura, entre otros procesos, respecto de los lazos entre la vanguardia artística de los años sesenta y setenta, y la movida artística de los ochenta, no llegó a ser absoluta, en el punto en que sí circularon por canales muy subterráneos y casi inaudibles, por lo menos en los ochenta, algunas informacio-

nes, por ejemplo, de lo que había sido la realización de *Tucumán Arde*, en 1968, aquella acción colectiva que vinculó a gran parte de la vanguardia de Buenos Aires y de Rosario con la crisis profundísima que trajo a Tucumán el cierre de muchos ingenios azucareros en los años sesenta y que articuló a estos artistas con la CGT de los Argentinos, central obrera opositora de Onganía. Entonces, si bien por supuesto la dictadura implica una interrupción, un quiebre de silencio, y es un quiebre rotundo, me parece que hay algunos lazos que se empiezan a recrear, algunas informaciones, algunos nombres que vuelven a ser importantes en los ochenta. El *Siluetazo* directamente no tiene relación con la escena de los sesenta, pero por ejemplo, en el grupo CAPataco, que hace la silueta de Dalmiro Flores entre otras acciones callejeras, había un conocimiento preciso de *Tucumán Arde*, a partir de la lectura del libro de Néstor García Canclini, que había salido en México, y desde allí algunos lazos se pueden reconstruir. Esto, por supuesto, es cada vez más contundente en los '90, a partir de que la información sobre la escena de los '60 empieza a reconstruirse, a circular, hay un caudal histórico de investigación que permite conectar ambas escenas, y les diría que es muy fuerte para la escena que nace, a mediados de los '90 con HIJOS y fundamentalmente la que se torna cada vez más visible a partir de la rebelión de diciembre de 2001. Esos lazos son muy evidentes y esa información existe, como genealogía ineludible, como legado de prácticas nuevas que vemos en los colectivos de arte contemporáneos.

Pregunta: Quería preguntar si el *Siluetazo* lo podemos relacionar con lo que escuchamos en la mesa anterior, si sería una lucha por la memoria, que comienza el pueblo en los años que vos mencionaste, además de la lucha que de cierta manera estamos encarando nosotros ahora con los trabajos que se están haciendo y proponiendo.

Ana Longoni: Sí, por supuesto que estas prácticas visuales —tanto la de los *Escraches* como la del *Siluetazo*— tienen que ver con la lucha por la memoria, se inscriben en ella. Lo interesante es que no son prácticas au-



23. Escrache a Néilda Blaquier en el MNBA.
Foto: Etcétera



24. Los niños, instalación callejera del grupo cordobés Urbomaquia, año 2000.
Foto: Urbomaquia



Foto: Eduardo Gil, 1982

tónomas, sino que se inscriben en un movimiento social. Son la forma que adopta en el caso del escrache un recurso visual o corporal, performático, y en el caso de las siluetas, un hecho gráfico, que también implica el cuerpo en la propia movilización. Esas coincidencias, escasas pero muy significativas, entre una iniciativa artística y un movimiento social, cuajan en un recurso que adquiere una contundencia, una visibilidad y una circulación distintas tanto a las formas habituales del arte como a las de la política.

En ese sentido, me pareció muy atinado lo que planteó el compañero respecto del uso. Lo que transforma una idea artística en un acontecimiento de la magnitud del *Siluetazo* es por supuesto la circulación que adquiere, quiénes son sus productores, el hecho de que cualquiera podía llegar a hacer siluetas, y que de hecho se dieron *Siluetazos* en muchos lugares del Gran Buenos Aires y del interior del país, por ejemplo en Zapala hubo un *Siluetazo* pocas semanas después del primero en Buenos Aires. A partir de la idea inicial se podía tomar y realizar sin ningún tipo de autorización o de

entrenamiento artístico. Y esto tiene que ver con el tipo de circulación que adquiere, completamente por fuera del circuito artístico, desbordándolo.

Pregunta: Esta idea de que las Madres se negaron a que los cuerpos estén caídos, también como impugnando esa categoría, que previamente a la dictadura se hablaba de los desaparecidos no como desaparecidos sino como caídos, en realidad las Madres no quieren hablar de sus hijos como caídos... no se qué te sugiere esto...

Ana Longoni: Pienso que la figura del caído en combate, igual que la figura del sobreviviente, son las más esquivas y difíciles de procesar. Me parece que el discurso hegemónico dentro de los movimientos de derechos humanos construyó en la figura del desaparecido su lugar de consenso más fuerte, y para ello uno de los recursos que se emplearon fue la negación en los primeros años ochenta de la condición militante de gran parte de los desaparecidos. Eso explica en parte, creo, el desplazamiento o la incomodidad que produce la figura del caído en combate, junto con la figura del sobreviviente (que es otra figura muy compleja de abordar, y que ha sido fuertemente estigmatizada como traidor, además con la carga del «si sobrevivió por algo habrá sido») son dos figuras que hace falta repensar. Por otro lado también, una de las cosas que más costó escuchar a los propios familiares de los desaparecidos, a los organismos y a la sociedad toda, del discurso que enuncian los sobrevivientes de los campos clandestinos, es el doloroso saber que la mayor parte de los secuestrados habían sido salvajemente asesinados, estaban muertos, eran efectivamente «caídos». Esto incluso, a pesar de que los sobrevivientes lo venían diciendo apenas empezaron a salir de los campos, desde 1978-79, y empezaron sus denuncias ante organismos internacionales, o a través de artículos, testimonios, etc., fue algo intolerable de asimilar durante mucho tiempo. Incluso hoy, algunos organismos todavía se niegan a admitir públicamente que «los desaparecidos están muertos». Me parece que ahí hay un tema denso, que puede vincularse —como vos proponés en tu intervención— al



Foto: Hugo Vidal



Foto: Eduardo Gil



Foto: GAC



Foto: Javier Del Olmo



Foto: Lucía Zanone

tema de la charla de hoy, porque la silueta, como dice Grüner, replicaba quizá de una manera inconsciente un procedimiento policial que tenía que ver con los muertos, con los caídos, justamente. Es decir, construía imágenes cuyo procedimiento reconocía en alguna medida que se trataba de caídos aun cuando el discurso dijera lo contrario.

Pregunta: Estaba pensando que el tema de que las personas acostadas en los afiches, en el momento de ser marcados, tenía varios significados, uno de ellos era el de como darles un soplo de vida. Pero estaba pensando cómo se podría enmarcar la situación del que lo está marcando. ¿Qué significados podría aportar al hecho para que sea completo?

Ana Longoni: Interesante tema el de la posición subjetiva del que está marcando cuando se hacen las siluetas, porque si el que está acostado ocupa el lugar del desaparecido, el que lo marca ¿qué lugar subjetivo ocupa? La verdad es que nunca lo había pensado y me resulta muy perturbadora tu pregunta. Yo no estuve en el *Siluetazo*, así que no puedo decir desde mi experiencia subjetiva qué tipo de emoción embargaba al

que marcaba, si se identificaba con el represor o el policía, por ejemplo, que intuyo que es lo que vos estás sugiriendo, no lo sé. Podría identificarse también con el que hace aparecer lo ausentado. Lo que sí conozco son impresiones de los que testimoniaron que se acostaron para poner el cuerpo que era un lugar que los atravesaba, absolutamente emotivo. Supongo que en ese contexto, estaban todos comprometidos en devolverle una presencia a los ausentes, o sea que nadie se sintió colocado en el lugar del represor, quiero creer eso. ■

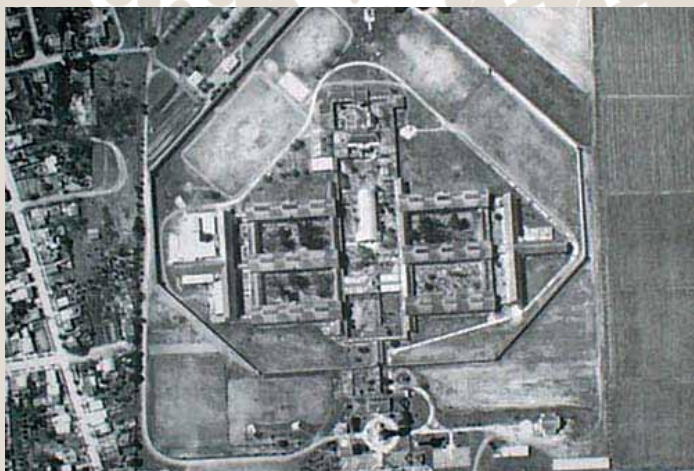


Foto: Daniel Melchorri. Digitalización de una toma del Goolge earth de la penitenciaría. Año 2006.

Bernardo Carrizo

Profesor de Historia del Instituto Superior de Profesorado N° 6 «Dr. Leopoldo Chizzini Melo», Coronda, Santa Fe.

Mi intención es hacer una presentación de una parte del trabajo de investigación que estamos llevando a cabo con un grupo de alumnos de la carrera del Profesorado en Historia, y, precisamente, por la tarea emprendida por ellos es que mi presencia en este panel ha sido posible.

Lo que pueden ver en esta primera foto —es una imagen aérea de inicios de la década del setenta— es un edificio que en aquella época se denominaba *Instituto Correccional Modelo - Unidad 1* ubicado en la ciudad de Coronda, provincia de Santa Fe. Para que nos ubiquemos más o menos, si miramos la foto sobre el extremo de la izquierda, es la entrada de la cárcel, y lo que está sobre la derecha sería el fondo de la cárcel. Pueden ver, en la parte superior, tres hileras: esos son los pabellones 1, 3 y 5; y, en la parte inferior de la imagen, los pabellones 2, 4 y 6. ¿Por qué me detengo en esta enumeración? Porque tiene que ver con lo que voy a explicar a continuación.

La cárcel fue inaugurada en 1933 bajo el gobierno del demoprogresista Luciano Molinas. Y esta cárcel desde diciembre de 1974 hasta septiembre de 1979 se convierte en lugar de prisión de detenidos políticos, fundamentalmente bajo la figura del detenido a disposición del PEN, una figura ya utilizada desde la Revolución Argentina, y/o por infracción a la ley 20840, que es la ley antisubversiva de Seguridad Nacional promulgada en octubre del '74.

Esto no quitó que la cárcel siguiera teniendo presos comunes y, es más, la convivencia entre presos políticos y presos comunes es algo que se produce entre diciembre de 1974, cuando entran los primeros detenidos políticos, hasta octubre, más o menos, de 1975. Actualmente esta cárcel sigue siendo una de las más importantes de la provincia. ¿Por qué la presentamos como una imagen para mirar aquí? Porque creo que ahí hay un objeto geográficamente ubicado, un lugar, que, si bien es cronológicamente anterior al tema que nos convoca hoy, a partir de 1974 esta cárcel comien-

za a tener un giro distinto, es decir, hay una complejización de su población carcelaria. Sin dejar de ser una cárcel de detenidos comunes, se convierte, de a poco, en una cárcel de detenidos políticos.

Esta unidad penitenciaria, en 1992, cuando se estaban por cumplir los sesenta años de su creación —recuerden que se inaugura en 1933— se convierte en lo que Héctor Schmucler denomina como «un objeto de conquista». ¿Por qué? Porque esta cárcel en ese año comienza a recibir una mirada diferente respecto a cómo denominarla. Como habíamos dicho, se llamaba Instituto Correccional Modelo - Unidad 1, y en torno de su sexagésimo aniversario se empieza a pensar una alternativa de denominación para que haga referencia a un tipo de interpretación del pasado a partir de la memoria.

El 10 de enero de 1992 se presenta en la cámara de diputados provincial un expediente que entra con el número 546 que contiene un proyecto de ley firmado

por dos diputados peronistas —recordemos que la provincia de Santa Fe está gobernada por el peronismo desde la vuelta de la democracia hasta el presente— el mismo expone el siguiente pedido: «Imponer el nombre de Doctor César Raúl Tabares al Instituto Correccional Modelo Unidad 1 de la ciudad de Coronda». ¿Cuáles son los fundamentos a partir de los cuales este pedido se sustenta? «Por haber sido el Doctor Tabares militante de la JP, por haber estado al frente de la Dirección General de Institutos Penales, por haber sido defensor de los Derechos Humanos, por haber sido secuestrado a los 33 años de edad el 6 de enero de 1977 y desaparecido desde entonces». El proyecto tiene su proceso legislativo: el 6 de agosto de 1992 se sanciona el proyecto en diputados, el 20 de agosto se sanciona en senadores, y en noviembre se transforma en Ley 10858. A partir de ese momento, esta unidad penitenciaria se denomina, en consecuencia, *Instituto Correccional Modelo Unidad 1 «Doctor César Raúl Tabares»*.

¿Por qué me detengo en esto que parece pura descripción? Porque había dicho en un momento que esta iniciativa legislativa podemos pensarla como la «conquista» de un lugar. Si decimos que la cárcel existía desde la década del treinta, ¿por qué casi sesenta años después aparece la iniciativa de anexar el nombre de una persona, que ya no está presente, a la denominación que tenía la cárcel?

Me parece que aquí hay un conjunto de condiciones. Por un lado, la cuestión simbólica de las décadas. Ge-

neralmente, los años terminados en cero convocan a reflexiones. En este caso son los sesenta años. En el debate legislativo, los argumentos de los diputados del peronismo para fundamentar por qué la cárcel tiene que tener el nombre de Tabares se apoyan, leo textualmente, en: «Haber sido militante de la política y de la vida, haber apostado a la ética humana y a la conducta política, haber sido un gran compañero y militante, haber sido un hombre de ley, un político de raza con claros ideales y absolutamente desinteresado, haber sido representante de la generación idealista, la 'juventud maravillosa' que el General Perón decía».

¿Cuáles son los condicionantes por los cuales se entabla un debate parlamentario para que al final el nombre de Tabares termine imponiéndose? Desde los bloques de los otros partidos (la UCR y el PDP) se plantea: «Tabares no trascendió su militancia política más allá de su propio partido político, no es conocido ni por los legisladores del Partido Demócrata Progresista ni por los legisladores de la Unión Cívica Radical. No se posee documentación sobre su actuación como funcionario público». En realidad, en el momento del debate parlamentario, todos los argumentos que he leído primero, su condición de militante, ser un hombre de ley, sus ideales, pertenecer a la juventud maravillosa peronista, son todos argumentos que parten desde la memoria que los propios diputados peronistas utilizan para legitimar el porqué del nombre.

Ahora, es importante aclarar que Tabares nunca fue Director de la cárcel de Coronda. En realidad, lo que

Tabares terminó haciendo en la cárcel de Coronda fue encontrar un lugar de refugio, cuando en el año '75 se resguarda en la cárcel durante un tiempo, puesto que su casa en Rosario había sido tiroteada por la Triple A. Esto no aparece en ningún momento de la discusión parlamentaria. Tampoco en ninguna instancia de la discusión aparece que, en verdad, si bien los legisladores peronistas dicen que había militado en la Juventud Peronista, no precisan su participación como fundador del Movimiento Revolucionario Peronista de Rosario.

Entonces, ¿qué conclusión podemos sacar de esta lucha por la conquista, por la apropiación de un nombre para un lugar a partir de estas condiciones y condicionantes? Veamos algunas conclusiones al menos provisionales: no hay memoria unánime acerca de porqué colocar el nombre de Tabares. Los legisladores del PDP y de la UCR son impugnados por el peronismo por el sólo hecho de no conocerlo, mientras que los legisladores peronistas sí lo conocen (en realidad, analizando bien la discusión parlamentaria, pocos lo conocen), pero necesitan construir argumentos para legitimar su propuesta. Cuando uno analiza la discusión parlamentaria, al principio lo conocían dos, después lo conocían cuatro, después lo conocían ocho. Primero, resulta que era Director del Servicio Penitenciario de la provincia, y luego terminó siendo, por la lucha de la memoria y la discusión parlamentaria, uno de los directores que tuvo el Instituto Correccional, cosa que realmente no hemos confirmado en nuestro trabajo de investigación. La documentación sobre Tabares, es cierto, no estaba

presente al momento del debate parlamentario. Según la argumentación de los legisladores estaba en poder de la SIDE.

Nosotros hemos podido encontrar el legajo personal de Tabares, y despachos y resoluciones generadas como Director del Sistema Penitenciario (cargo que ejerce desde mayo del '74 hasta septiembre del '75). En ningún momento produce algún tipo de documentación interna, institucional, que permita presentarlo como los legisladores peronistas lo presentan. Esto es muy delicado porque acá estamos trabajando con la institucionalización de un nombre que viene construido desde la memoria, entonces, pareciera que uno está impugnando este nombre. Lo que yo estoy planteando es la tensión que hay entre la memoria, como un esfuerzo para reconstruir el pasado, y cómo ella se cruza con la tarea de los historiadores.

Los historiadores empezamos a encontrar fuentes y a trabajar con ellas. Por ejemplo, lo que dice Tabares respecto de los detenidos políticos es que «habría que sacarlos de la cárcel de Coronda y trasladarlos a jurisdicción nacional». ¿Por qué? El planteo de Tabares es que la convivencia con los detenidos comunes genera una situación problemática: la formación intelectual de los detenidos políticos podría convertirse en un espejo en donde los detenidos comunes podrían mirarse y, a partir de allí, tomar una actitud distinta respecto del sometimiento al sistema carcelario.

La institucionalización de un nombre es un acto político. Me parece que en todo acto de memoria, hay un acto político y en este sentido creo que la disputa en la legislatura, entre los distintos bloques, es un ejemplo de esto. Para analizar otro aspecto, me parece muy interesante también el juego que hace el peronismo con la tradición del catolicismo, porque Tabares es presentado como un militante que, con su acción en el servicio penitenciario de la provincia, fue capaz de corregir al «hermano menor que ha cometido una trasgresión como dice la Biblia». Esto también es un ejemplo de cómo se construye la memoria; no es menor que los diputados recalquen que fue desaparecido a los 33 años de edad. Los 33 años tienen una particular carga simbólica para quienes conocen algo de la tradición católica, y digo esto para presentar todo lo que se cruza en el juego de la memoria.

La segunda foto, una imagen aérea en colores, muestra la cárcel en la actualidad con agregados edificios pero manteniendo la estructura original. Una cárcel que en su pabellón número 5 —el que está en la parte superior de la foto, el último y más alejado de la entrada— alojó a los detenidos políticos. ¿Quiénes estaban allí? Militantes del PRT, de Montoneros, de las Ligas Agrarias. Podemos pensar que Tabares, frente a la presencia de los militantes, vivió allí una situación bastante delicada: por un lado, su condición de militante de la Resistencia Peronista; por el otro, su condición de peronista, el hecho de ser «compañero» de muchos de los que estaban detenidos allí, sumado a su condición de Director del Servicio Penitenciario.

Evidentemente este cruce debe haber provocado sobre Tabares una situación política bastante compleja. Es significativo, y es importante decirlo, que, cuando el gobierno peronista nacional y el gobierno de la provincia se «derechizan», Tabares da un paso al costado, renuncia en septiembre del '75 a su cargo de Director en paralelo a las presiones y amenazas de la Triple A. Finalmente, como dije al principio, en enero de 1977 es desaparecido.

Digo que —y con estas ideas termino— es importante pensar esta operación del peronismo para imponer un nombre a la cárcel, puesto que la convierte en un «taller de memoria», porque provoca la pregunta acerca de quién fue Tabares. Cuando uno pregunta en Coronda «¿quién fue Tabares?», te responden «no sabemos»; o te responden: «Fue Director de la cárcel». En realidad, no fue director de la cárcel, sino que la imposición de su nombre fue una acción política hecha en 1992.

Como dicen muchos cientistas sociales, la memoria no es algo homogéneo sino que es una tensión permanente. Me parece que aquí la apropiación del nombre de una persona para institucionalizarlo en una parte del aparato penitenciario del Estado da cuenta de una larga tradición. El poder tiene la tradición de bautizar ciertos espacios. Y aquí la presión del partido oficialista sobre esta institución estatal da como resultado la conquista por parte del peronismo de este lugar. En realidad, en Coronda, en el pabellón 5, no había solamente sectores de la tendencia, de Mon-

toneros, había también PRT, había otros sectores de la nueva izquierda. La composición ideológica de los detenidos dentro del pabellón 5 en Coronda era mucho más compleja, no se vincula únicamente con el peronismo.

Y, para finalizar, Schmucler afirma que «podemos encontrarnos frente a la alternativa de que los espacios pueden llegar a perdurarnos, pero, a lo mejor, la memoria pueda llegar a disolverse». Posiblemente el nombre de Tabares al estar, ahora, en el frente de esta cárcel lo que genera como ventaja es el hecho de *provocar la pregunta*. Quizás esto sea un efecto no buscado por aquella operación política llevada a cabo en 1992 por parte de los legisladores del peronismo. Nada más. ■



TERCERA JORNADA

TALLERES

Estampas de un trabajo colectivo

A cargo del Equipo «A 30 años»

Es difícil imaginar qué hubiera sido el Seminario sin los talleres. Teníamos razones para pensar que éste era el ámbito en el que la cita entre generaciones habría de adquirir mayor carnadura: las obsesiones, las incertidumbres y las búsquedas motivadas por la historia argentina reciente, que durante todo un año los estudiantes habían atesorado, iban a tener la posibilidad de manifestarse y de ser confrontadas entre pares en esas aulas del Bernasconi que improvisamos para la escucha y la discusión.

No se trataba de una modalidad de trabajo desconocida por los participantes del Seminario, puesto que los talleres eran parte de los Preseminarios realizados en cada región del país durante el año 2006. En esas reuniones intensas, cada taller giraba en torno de alguno de los tres ejes temáticos propuestos por el Equipo «A 30 años» (movilizaciones populares, terrorismo de Estado y Malvinas) y sin dudas lo más importante de esta modalidad consistía en que se organizaban al ritmo de la palabra tomada y de las discusiones generadas por los propios estudiantes.

Los talleres del Seminario conservaron este formato, pero con dos nuevas condiciones: en primer lugar, un cambio de escala, puesto que ahora eran los estudiantes ya no de una región, sino de todo el país los que se entremezclaron en las aulas del Bernasconi; y en segundo lugar, la materia

de discusión no era otra que los propios trabajos realizados por los futuros docentes a lo largo del año. Dichos trabajos podían ser presentados a partir de diversas modalidades: la *carpeta de actividades*, que consistía en contar una experiencia formativa en los IFDs; los *ciclos de cine*, que exigía relatar los debates generados alrededor de una serie de películas sobre algunos ejes planteados y, por último, la opción más elegida: la presentación de una *monografía* que diera cuenta de una investigación dedicada a analizar las huellas de la historia argentina reciente en el plano local.

Con el fin de recuperar la experiencia de los talleres nos propusimos no tanto realizar un balance, sino más bien relatar los climas y las discusiones que surgieron en este encuentro. Con este objetivo, les pedimos a los distintos coordinadores de los talleres que escribieran un texto corto, que dimos en llamar *estampas*, por el tipo de registro —experiencial— que buscábamos. La serie de microrelatos que presentamos ofrece múltiples registros de esas reuniones, no aspiran a representar la totalidad de lo vivido en los talleres, tarea por demás imposible; sino más bien armar una trama posible entre las distintas voces que allí estuvieron presentes. Escorzos de una experiencia que fue más que las palabras que la nombran, esperamos sin embargo que las estampas incluidas aquí alimenten la re-



Foto: Leticia Sahagun



Foto: Equipo «A 30 años»



Foto: Equipo «A 30 años»

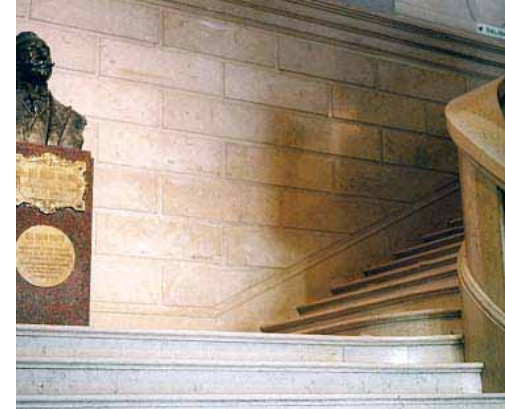


Foto: Leticia Sahagun

flexión acerca de los problemas y desafíos implicados en la transmisión de nuestro pasado reciente en la escuela.

LUGAR TOMADO. ¿Qué fue lo vivificante? Bien, la expectativa del primer encuentro siempre regala un marco favorable. El encuadre fue claro, presentar el proyecto y dar cuenta de lo que se esperaba y de lo que no. Sucedió que había un interés por contar y por escuchar y también que la gente estaba —o así parecía— orgullosa de lo que había hecho. Contaban como si hubiesen descubierto algo. Recuerdo pocos proyectos, más por lo escrito, no olvido los gestos, la tensión al hablar, ciertos casos de alegría y de conciliábulo. Lo vital, ahora sé, fue que de a poco nos íbamos dando cuenta que compartíamos... que éramos parte de lo mismo, ciertas inclinaciones de las ideas, saber cuando callar, dejar hablar. Incluso con el paso del tiempo, mientras íbamos hablando, empezamos a sentir esa rara sensación de estar escuchando de parte de todos, cosas que queríamos pero que no hubiésemos esperado. Recuerdo la sensación de lugar tomado.

Estaba también la idea de estar amparados. Uno de los chicos me dijo en un momento que si no hubiese sido por el paraguas del Ministerio no se lo habrían permitido. Alguien dijo algo sobre el Estado, sobre la contradicción, fue la única discusión del primer día, pero ahí se dijo también esto de que era bueno lo que estaba pasando. Yo empezaba a pensar que el taller funcionaba porque efectivamente me resonaban cosas que había escuchado:

que era para ellos algo nuevo, que hablaban sin teoría, limpio, cierta pureza. Además la sensación de lugar singular, los estudiantes tenían como conciencia de que lo que estaban haciendo nadie lo había hecho. Raro. Un pibe contó que en Tucumán o cerca de allí habían entrevistado a alguien que estuvo en la guerrilla, sabía un montón de la cuestión, estaba tomado por el problema, había investigado, seguro que no era el mismo que antes. Releo el trabajo en papel y pusieron que hicieron entrevistas «con los que la vivieron». En efecto, así, en grande, solamente esas palabras. Otro contó el problema del casamiento, el de la pareja que se había casado en una fiesta montonera en Mendoza, que se habían escondido y que luego encontraron a la esposa, y... ahora me acuerdo, dijo que la madre del desaparecido le había dicho que su hijo habría estado contento con lo que estaban haciendo, creo también que dijo que la madre quería fervientemente hablar, que no lo había logrado hasta entonces. Lo leo ahora en el papel, dijo la madre: «Si he vivido 82 años es para contar esta historia». Claro, con esas frases no tenés nada que hacer, te justifica mucho. Y entonces todos escuchaban y estaban impactados y yo coordinaba bien, acotaba lo que pedía la situación. Estaba la gente de Mosconi, un muchacho dio un discurso, pero lo sentía desde adentro, le dolía y controlaba su dolor, que le salía en una voz fuerte y contenida. Pienso que lo vivificante fue esa relación extraña con la novedad y el pasado y el gesto, sobre todo el gesto de sentirse en una situación relativamente análoga a los que estaban investigando, es toda la cuestión de la fidelidad.



Foto: Leticia Sahagun

MAPAS. La inmensidad del Bernasconi retrasó el comienzo del taller. Cuando ya éramos un número considerable arrancamos un poco tímidamente con una presentación: nombre y lugar de procedencia. La timidez debía afrontar el hecho de que teníamos otro taller funcionando muy cerca y para escucharnos teníamos que elevar mucho el volumen de voz. Hubo una primera situación que me llamó la atención: todos decían su nombre y su localidad, pero a cada uno debía pedirle amablemente que además agregara la región o la provincia para que pudiéramos ir armando, simbólicamente, el mapa nacional. Lo llamativo fue que quienes seguían la ronda de presentación de los trabajos no se hacían eco del pedido de manera anticipada y tenía que repetirlo una y otra vez. Recuerdo que mi primera reacción instantánea fue pensar que yo era un porteño ignorante y que por eso era el único que necesitaba saber la provincia o la región de procedencia del grupo, algo así como *el extranjero que no conocía tierra adentro*. Inmediatamente caí en la cuenta de que no era que los demás supieran a ciencia cierta dónde quedaba cada una de las localidades, sino que a la hora de identificarse bastaba, en los jóvenes que estaban presentes, con nombrar a Andalgalá o a Coronda, a Esquel o a Río Hondo. Pocos eran los estudiantes que provenían de una capital provincial.

A este primer desfasaje entre el trazado estatal de la división provincial y la variedad de localidades con que se componía el taller se le sumaba el hecho de que todos llegaban al Seminario para contar algo acerca de su

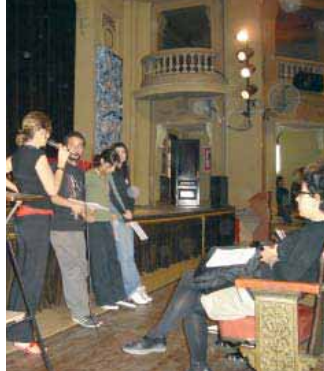


Foto: Equipo «A 30 años»

pueblo, para hacer visible el hecho de que en su pueblo *también* el terrorismo de Estado había estado presente. Como si el lazo de unión entre lo local, territorial, y lo nacional fuera esa constatación. A medida que avanzamos en la segunda presentación, aquella que proponíamos como una síntesis de las investigaciones elaboradas, o de las investigaciones en curso, esta suerte de identificación en tanto víctimas del golpe iba encarrilándose más y más. La frase que se iba componiendo en el murmullo y que hicimos materia de discusión en el segundo y tercer día era «en mi pueblo también pasó». El centro de las discusiones en el taller estuvieron ligadas a esta problemática, a pensar hasta qué punto el golpe había tenido impacto en las localidades apartadas.

Intentamos poner en crisis esta vía por la que se desarrollaba el taller, quizás el punto más alto en la reflexión fuera aquel en el que uno de los tutores, que se había integrado al segundo día, nos hizo caer en la cuenta, a mí y a los demás, que estábamos viviendo una situación inédita: por primera vez, creía él, tantas tonadas distintas estaban reunidas para poner en común nuestra historia reciente, por primera vez tantas localidades se encontraban en el mapa nacional de nuestra memoria reciente. Recuerdo que después de sus palabras hubo un silencio, de esos donde el paso del tiempo, junto con todo alrededor, parece cargarse de sentido. En ese momento el Bernasconi pareció menos inmenso.

Fotos: Equipo «A 30 años»



MÉTODOS Y OBSTÁCULOS. Desde el primer día era posible constatar algo que ya habíamos observado en los Preseminarios: existía una distancia muy marcada entre las investigaciones que tenían algún tiempo de recorrido y otras que recién empezaban. Sin embargo, esa distancia lejos de representar un «obstáculo epistemológico» jugó a favor en dos sentidos: abrió tensiones y permitió una transmisión más interesante de las experiencias. Recuerdo la productiva tensión que se observaba entre la firmeza de los chicos de Salta, que no dudaban en ligar investigación y política a propósito del abordaje de la represión de militantes salteños en los setenta, y las preguntas más dubitativas y abiertas que planteaban los chicos del Normal 7 de la ciudad de Buenos Aires, o las dificultades con las que se habían encontrado los estudiantes de Tupungato, Mendoza, para encarar la investigación habida cuenta de la caracterización aparentemente positiva de la dictadura que habían encontrado en sus primeras salidas al campo; recuerdo también la extraña recepción que tuvieron los chicos y chicas de San Luis, cuando contaron el simulacro de secuestro que realizaron en un bar de Villa Mercedes, con el objetivo, según dijeron, de evaluar la persistencia del miedo o de observar hasta que punto el terror dictatorial había dejado marcas en la sociedad civil. Enseguida vinieron las réplicas: un grupo las acusó de practicar «terrorismo artístico» y otro puso en duda la pertinencia de los efectos buscados.

A partir de esa distancia entre la elaboración de los trabajos, organicé las actividades para el segundo día. Divididos en grupos, los estudiantes intercambiaron sus experiencias a partir de las siguientes preguntas: ¿cuáles

han sido los problemas fundamentales que pudieron detectar en sus investigaciones?, ¿por qué consideran problemáticas esas cuestiones?, ¿cómo transmitir temas relativos al pasado reciente? Varios grupos aludieron a las dificultades que les presentaba el manejo de la entrevista y el uso de los testimonios, pero otros, quizás por el estado incipiente de sus trabajos, se estaban enfrentando a un problema previo, el de la falta de información y conocimientos producidos localmente sobre estos temas; de ahí que muchos apelaran en primera instancia a los diarios de la época como fuente privilegiada. Algunos otros hicieron hincapié en el miedo o la falta de disposición de algunas personas para facilitar el uso de fuentes importantes. Finalmente uno de los grupos mencionó un problema que otros tomaron como propio: en más de una ocasión, decían, habían tenido la sensación de estar ante algo nuevo, pero no siempre habían sentido la debida compañía de sus tutores o, al menos, de un marco teórico que los ayudara a encarar la investigación.

En más de una ocasión estas intuiciones de los alumnos eran refutadas por algunos profesores. Recuerdo una profesora santafesina que decía que los problemas presentados tenían más que ver con la falta de rigor epistemológico y ausencia de metodologías de investigación que con el objeto en sí. Los estudiantes de San Juan y Tucumán no estuvieron de acuerdo y se lo hicieron saber poniendo de manifiesto nuevamente la serie de dificultades políticas o de simple gestión de distancias que debieron sortear y que excedían con mucho el marco científico.



A la hora de detectar problemas la discusión fue intensa, pero, al mismo tiempo, no le dimos lugar al problema de la transmisión en el proceso de enseñanza. Las preocupaciones parecían estar todavía muy cerca de lo que estaban haciendo y no tanto de lo que iban a llevar a cabo en el futuro. De algún modo esta urgencia por los problemas bien diversos que les presentaba la investigación marcó las dificultades que tuvimos todos para pensar, el último día, un relato «conclusivo» acerca de las discusiones que habíamos tenido. Cuando los chicos empezaron a redactar lo que iban a decir el caos fue total, pero representaba muy bien el estado al que habíamos arribado. Yo sentía que recién estábamos comenzando y me abandoné a la situación. Por suerte, decididas, dos estudiantes, una de Salta y otra de Trelew empezaron a poner orden y pudieron armar algo que los demás, apretados por el tiempo, aprobaron.

APELLIDO. Lo que en parte explicaba por qué eran tan dispares los trabajos presentados tenía que ver con las condiciones de posibilidad de las investigaciones, algunas llevadas adelante bajo amenazas concretas. Un chico contaba cómo las entrevistas que realizaba a ex militantes de organizaciones políticas de la época habían levantado sospechas en sectores vinculados con el poder de policía, al punto que muchas veces, al salir de su casa, un auto lo seguía. Comentaba también, mientras a los demás nos iba ganando cierto estupor, que el hecho de que su apellido coincidiera con el del comisario del pueblo lo había ayudado a zafar de una situación comprometida en la cual se había visto envuelto como resultado de su persistencia a seguir realizando entrevistas y avanzando con la investiga-

ción. Esta «feliz coincidencia» le hacía preguntarse hasta qué punto «podía tensarse la soga sin salir lastimado».

CÁMARA OCULTA. Un estudiante que investigaba las desapariciones en un establecimiento agropecuario cuyo poder en su provincia sería difícil sobrevalorar, pudo entrevistar a una de las personas involucradas en el aparato represivo. Cuenta el alumno que este personaje puso como condición que, cuando lo demandara, el grabador debía ser apagado, porque había cosas que podía decir que no quería que quedaran registradas. En este momento del relato interviene la docente-tutora y argumenta que ella le aconsejó a su alumno que de todos modos, y más allá del pacto con el entrevistado, grabara a este represor sin que lo supiera, y que luego divulgara lo dicho. El «consejo» se ubicaba claramente en la línea de las «cámaras ocultas», a contramano de lo que veníamos diciendo y discutiendo a lo largo de todo el año, y colocaba toda la tarea frente a un doble desafío. En primer lugar, hacía del ejercicio de memoria un paso previo a un supuesto acto de justicia civil, porque transformaba la investigación en la constitución de la prueba para el veredicto, mutándola de una tarea comprensiva del pasado reciente en una suerte de pericia policial. En segundo lugar, colocaba al estudiante ante un riesgo enorme que la docente no parecía tener en consideración. La anécdota habilitó la interrogación acerca del lugar de quién realiza la entrevista y la investigación, y sobre el sentido de la búsqueda de los testimonios. Permitió que se desaprobara la idea del testimonio como simple recolección de datos, y se remaricara el hecho de

que su valor reside en la construcción narrativa; no sólo en «lo que se dice» sino también, y sobre todo, en «cómo se dice» y en «lo que se calla».

MEGACONCEPTO. Al preguntar qué fue la dictadura, aparecieron una serie de relatos muy heterogéneos. En La Quiaca, por ejemplo, la dictadura era sinónimo de «Operación La Quena», una serie de saqueos de mercados realizados por Gendarmería y no necesariamente un acontecimiento de represión política. La mención de innumerables casos como éste nos condujo a pensar que la dictadura remite, en distintas partes del país, a casos muy disímiles de violencia estatal. Y a reconstruir la trama de relaciones locales de poder que tiene profundas continuidades en el presente (en las autoridades políticas que continúan, en los docentes que se niegan a participar de las actividades). «De esto vamos a hablar bajito, ellos todavía existen», les dijo un entrevistado al grupo de estudiantes de Misiones. Sin dudas, este tipo de enfoque permite concebir las prácticas del Estado terrorista de manera más realista y concreta, desarmar ese megaconcepto de terrorismo de Estado, y a la vez cuestionar una temporalidad que empieza el 24 de marzo de 1976 y termina el 10 de diciembre de 1983.

COMPROMISO. Discutimos sobre el carácter del conocimiento producido y el lugar del investigador en esa producción. Por un momento la discusión se polarizó. Estaban quienes afirmaban que el propósito de una investigación es la reconstrucción fiel de lo sucedido, que su objetivo es «saber lo que pasó» con objetividad, más allá de las opiniones de los protagonistas, y que para eso «se usan los métodos de investigación». Quienes les replicaban no criticaban esa idea de la objetividad derivada de una fe científica, sino que colocaban en primer plano la noción de compromiso, de continuidad de las luchas y del carácter político del conocimiento (aunque no podían explicar claramente en qué consistía ese carácter). Para estos últimos, conocer lo que pasó es rescatar las historias olvidadas del movimiento obrero y la izquierda (marxista o peronista), con las que no ocultaban sus simpatías. A pesar del aparente contraste, ambas opiniones tenían un

terreno en común. Porque mientras los primeros planteaban que «saber lo que pasó» es también una forma de compromiso y un imperativo para una sociedad democrática, los segundos sostenían que al contar una historia desde el compromiso político con los sectores populares, estaban contando la verdadera historia.

MALVINAS. Un profesor de Catamarca había contado que durante la guerra de Malvinas, en una clase del profesorado en el que estudiaba, dijo que no estaba de acuerdo con ir a pelear a las islas. El docente, que estaba al frente del curso, le respondió: «Usted es un traidor». «Se lo conté a un amigo y me dijo que el problema para nosotros, los que habíamos sido militantes, era que habíamos pasado de pensar la política como una guerra a comprar el discurso de los derechos humanos. Mi amigo me recordó nuestra lectura de Von Clausewitz y el arte de la guerra. Allí hay objetivos —me repitió— no hay personas ni derechos humanos. Cuando ocurrió lo de Malvinas, los que habíamos sufrido la cárcel, la represión, el silencio ya no queríamos, aún a riesgo de que nos tilden de traidores, hablar de objetivos, táctica, estrategia, muerte, guerra».

Mientras pensaba qué decir ante tamaña intervención, una mano se levantó con firmeza y habló un hijo de un ex combatiente: «No sé si tu docente tenía razón, lo que sí me parece una traición es el olvido que hay sobre Malvinas y los que volvieron. De mi padre nadie se acuerda, ni él mismo quiere acordarse de lo que le pasó en la guerra».

Si Malvinas, a decir de los autores que nos acompañaron, es una metáfora de la Nación y la vida en común entre los argentinos, lo que se impuso en los encuentros fue la disputa por el sentido de esa representación.

Unas chicas de Buenos Aires, futuras maestras jardineras, contaron indignadas que cuando pasaron la película «*Locos de la bandera*» en su Instituto, un compañero dijo: «La patria son mis pocos amigos y nada más, lo



Foto: Leticia Sahagun

demás me importa un carajo». «¿Cómo va a dar clases si piensa eso?», se preguntan las chicas.

Les responden varios compañeros. Primero un jujeño quien lee un fragmento de una entrevista que realizó en su localidad con un ex combatiente. Este le dijo: «Volvería a Malvinas por la tierra, que para nosotros en el Norte es sagrada, pero no por la gente que nos dio la espalda».

Un contundente joven del conurbano que viene de San Miguel cuenta que un ex combatiente le dijo que cuando intentaba explicarle a su hijo el sentido que las Malvinas tenían para él, éste le respondió: «No daría la vida por un país que no me da trabajo». Los compañeros de Río Grande, por último, explican en qué consiste la vigilia del 2 de abril, en donde participa todo el pueblo: «Algunos por compromiso y otros para hacer tiempo para ir al boliche».

Recuerdo algunas de estas voces, inauditas para mi oído porteño, y me doy cuenta que me ayudan a delinear una pregunta que considero decisiva para pensar la historia reciente: ¿lo ocurrido a partir del golpe del '76 —la experiencia concentracionaria, la desaparición de personas— debe ser



Foto: Equipo «A 30 años»

pensado como un acontecimiento radical o puede ser pensado como un acontecimiento ominoso pero inscripto en la continuidad de una historia nacional?

Creo que Malvinas nos enfrenta, lo queramos o no, con algunos de los restos de esa historia nacional.

LA PALABRA POLÍTICA. La primera vez que la escuché fue cuando presentaron la monografía, en ese momento dijo: «Trabajamos *La casa y el viento* de Tizón, es un texto que narra las memorias de un exiliado desde una tierra exiliada en la historia de la Nación». Yo no había leído ese texto, imperdonablemente ni siquiera había leído a Tizón (lamenté, con la novela en la mano, no haberlo hecho antes: la primera línea de *La casa y el viento* hubiera estado muy buena para armar un debate). Si bien en la presentación incluía a su compañera, durante los días de los talleres habló únicamente ella. Pero alcanzó celebridad en la discusión más álgida del taller. Fue en el segundo día de los encuentros, cuando intentábamos hilar algunos sentidos globales para los trabajos que ya se habían presentado. El chispazo se produjo cuando una estudiante, proveniente de una gran ciudad y muy inteligente, dijo: «Por lo que los compañeros nos cuentan,

parece haber una constante: mientras que en las ciudades pequeñas la temática predominante es la del registro de lo ocurrido, lo vedado, etc., en las grandes ciudades, que ya recorrieron este tópico, parece abrirse otra problemática: la de cómo plantear estos temas en la escuela misma, en el aula». «Entonces —respondió la catamarqueña y sus palabras salían de su cuerpo de manera tan intensa e incisiva que prácticamente no dejaban percibir la ironía—, esperemos a ver cómo resuelven este problema las grandes ciudades, así nosotros, que venimos rezagados, sabemos a qué atenernos». Hubo alboroto luego de esta intervención y nadie retuvo que lo que había dicho la estudiante que había prendido la mecha se ajustaba a grandes rasgos con las cosas que habían pasado. Y es que la catamarqueña había respondido justo, con las palabras justas.

Ahora que repaso el episodio, me pregunto si no había algo en su discurso o en su modo de habitar el Seminario capaz de provocar que el recuerdo que tengo de los días de los talleres esté gobernado casi enteramente por sus intervenciones. ¿Estará la clave en ese modo esencialmente político en que tomó la palabra? De hecho, habló en nombre de otros, de los exiliados, de los rezagados. *Los representó*. Sentada siempre en el mismo lugar durante todas las reuniones, sus intervenciones *delimitaron un territorio* desde el cual hablar, el noroeste argentino, y trató de hacerlo poniéndolo en relación con la historia de la Nación. Por último, cada vez que habló, sus palabras provocaron *agrupamientos* (las grandes ciudades, las ciudades exiliadas) y consiguió imprimirles una *intensidad* particular, por lo que jamás pasaron inadvertidas. Por todo esto, cuando se armó la discusión dijo las palabras justas en el momento justo: estaba preparada para decirlas, porque había decidido habitar el Seminario sin fugarse de los conflictos.

LEGITIMIDADES. El Seminario permitió que un conjunto muy heterogéneo de futuros docentes se sintieran habilitados a investigar el pasado reciente dictatorial sin tener que *ser familiar*, ni legitimarse gracias a sus lazos de

parentesco con las víctimas del terrorismo de Estado. La mayoría de ellos no eran familiares de desaparecidos, ni miembros de organismos de derechos humanos y por eso no conformaban esa comunidad de *afectados directos* de la última dictadura que suelen ser los militantes de la memoria, sino que más bien tenían el entusiasmo de descubrir una historia que si bien no vivieron directamente, sentían que les pertenecía. Todos coincidían en que antes de poder transmitirlo en el aula, tenían que conocerlo directamente, apropiárselo.

Mi propia militancia en el campo de los derechos humanos me impedía ver, en un principio, que para muchos de los participantes lo que estaban haciendo era realmente un «descubrimiento». Este planteo estaba lejos de ser una construcción artificiosa. La pregunta que se planteaban era «cómo narrar el silencio», y «por qué negamos nuestro pasado», la meta era que «esos silencios se conviertan en diálogos». Y este desconocimiento del pasado no era un elemento que avergonzara sino un motor para investigar y descubrir ese pasado dictatorial.

ENTRE VECINOS. A la hora de reflexionar sobre las condiciones de producción de las investigaciones, muchos estudiantes hicieron referencia al miedo. Miedo de los entrevistados, miedo de los propios alumnos, de sus familias y amigos al enterarse de la investigación que estaban realizando. Varios estudiantes señalaron que sintieron un cambio en este sentido tras la desaparición de Jorge Julio López.

Esta sensación adquiría una significación particular en los relatos de quienes provenían de «pueblos chicos», que resaltaban el carácter singular de la experiencia represiva en pequeñas localidades. La frase que definía esta situación era: «En los pueblos el terrorismo de Estado era una cosa entre vecinos» o «en la misma cuadra hoy viven y se cruzan el secuestrado y el soplón». Así se quería subrayar una dimensión de «familiaridad» de la experiencia, que pone una fuerte diferencia con las grandes ciudades.



Foto: Leticia Sahagun

PASILLOS. Cuando los estudiantes tomaban la palabra para convocar el pasado reciente, ubicaban la memoria en el campo de lo bélico. Contra las memorias oficiales (que incluso eran objeto de transmisión en muchas de las instituciones donde estos jóvenes cursan sus estudios), las líneas de investigación que aquellos habían trabajado, con diferentes grados de profundidad y elaboración, condensaban los argumentos con que batallar la memoria de sus institutos y ciudades. Así, los jóvenes que viajaron desde las provincias encabezaban sus postulaciones con nombres propios. Margarita Belén. Paso de los Libres. Fundación Bariloche. La escuela de Famaillá. Haciendo referencia a lugares y espacios singulares, procuraban organizar contranarrativas que, en muchos casos, eran muy difíciles de transmitir en sus espacios de formación. El seminario había permitido desobturar lo que la trama cotidiana de algunos institutos impedía que emergiera. Recuerdo en particular una serie de relatos de una docente —que me fueron comentados fuera del espacio del taller—, transmitiéndome lo difícil que resultaba plantear estos temas (se refería al terrorismo de Estado) en tanto esto comprometía a algunas de las personas con las que trabajaba. Esta docente valoraba el trabajo que habían realizado sus alumnos, al tiempo que experimentaba el límite de la apuesta y, me confesaba,



Foto: Equipo «A 30 años»

estaba pensando seriamente en emigrar de la casa de estudios donde dictaba clases por el clima de intolerancia.

HORROR. ¿Cómo trabajar estos temas en el aula? En el grupo se plantearon discusiones acerca de si había que narrar el horror y las torturas y cómo hacerlo. «Indudablemente el horror es una historia para reconstruir» planteó una de las estudiantes. Las chicas de La Quiaca comentaban que uno de sus entrevistados se negaba una y otra vez a hablar en concreto de la tortura. «Queríamos saber qué pasó, qué sentía —decían las estudiantes— pero él respondía: “Yo no se lo he dicho ni a mis padres, ni se lo diré a mis hijos”». Es difícil encontrar un punto de equilibrio aquí. El problema es cómo respetar el mandato de contar el horror para certificar lo que quiso ser borrado sin que ese relato termine borrando las opciones e historias de esas vidas secuestradas. Eso quiso decir Beatriz de Chaco cuando afirmó: «Un relato así despolitiza las trayectorias y no hace ningún favor a su memoria. Lucharon por eso, sabiendo los costos». «Las diferentes prácticas de torturas las conocemos. Lo bueno es tratar las consecuencias», planteaban las chicas de La Matanza. Además, el horror obtura la comprensión de ese pasado, y no nos permite distanciarnos del puro testimonio en primera persona. No era otro el sentido de lo que dijo Emilce Moler, sobre-

Fotos: Equipo «A 30 años»



viviente de la «noche de los lápices», cuando afirmó que «la tortura no es pedagógica». Quizás ésta pueda ser una clave.

OBLIGACIÓN. Cuando me lo dijo, al final de la segunda jornada, pensé qué bueno, pero nada más. Resultaba tranquilizante que el seminario le hubiera posibilitado saber que podía interesarse por estas cosas sin estar *obligada* por la tutora.

Si la anécdota no me parece anecdótica es porque plantea el problema de la *obligación*. Y pensar la *obligación* significa pensar por qué los muertos y los sobrevivientes de la dictadura y de Malvinas son *nuestros* muertos y *nuestros* sobrevivientes (no veo cómo puede surgir una obligación allí donde no hay *apropiación*, entendida ésta como ser capaz de reconocerse en el otro). Pero entonces las preguntas se desencadenan: ¿nuestros muertos y sobrevivientes son *nuestros* porque en esta afirmación el nosotros implícito es la humanidad, a la que perteneceríamos y por eso nos debemos?, ¿son *nuestros*, los muertos y los sobrevivientes del terrorismo de Estado, por las razones de su militancia? Esas razones: ¿son hoy las *nuestras*? Además: ¿son *nuestros* los muertos y sobrevivientes de Malvinas, porque pelearon por la patria? ¿A qué patria, de las tantas que evoca no sólo Malvinas, nos debemos?

¿Por cuál tentativa de respuesta de las preguntas previas se habrá inclinado la estudiante ahora auto-obligada a interesarse por los «temas» de la historia argentina reciente que se plantearon en el Seminario? Esa es una

respuesta eminentemente política, ya que en definitiva, responder por qué estamos obligados a recordar a nuestros muertos implica al mismo tiempo pensar por qué estamos obligados con nuestros vivos. Pensar esa obligación es pensar el lazo social, es plantear por qué motivos me debo al otro, es apostar por un proyecto de vida en común. Pero tengo la sensación de que aunque siempre estamos hablando de política, no encontramos todavía la manera colectiva de hacerla propia.

Por último, la *escuela*. Una de sus misiones fundamentales es posibilitar la transmisión entre generaciones, pero debe ocuparse de ello en un marco en el que se le sobreimprimen otras tareas decisivas. Y sin embargo, hubo mucha gente en el Seminario, muchas personas que decidieron poner juntos los cuerpos en un palacio estatal que, como el Bernasconi, fue convertido en *escuela* al calor de unas ideas que suponían otro lugar para la educación (no pude, durante los días de los talleres, dejar de leer en clave de contraste histórica por un lado los mapas, los libros, las vértebras de animales antiquísimos, las enormes escaleras, en especial la de la entrada, y por otro lado las fotos de la violencia política y de los desaparecidos que ubicamos en el primer piso de la *escuela*). No sé cuán representativas de nuestra «*escuela*» son esas personas que poblaron el Bernasconi. Con todo, me sigue sorprendiendo que hayan podido hacer un lugar, aunque ciertamente en ocasiones a los tumbos, como en el caso de la anécdota inicial, a iniciativas como las nuestras. ■

Memoria, educación y transmisión

Inés Dussel, Estanislao Antelo y Alejandro Kaufman

Javier Trímboli: Queremos presentar ahora la última mesa, a la que pusimos el nombre «Memoria, educación y transmisión». La integran tres intelectuales con los que hemos compartido numerosos espacios vinculados a esta tarea de pensar la experiencia argentina reciente en relación a la educación y a los jóvenes. Estos diálogos e intercambios nos han permitido, en los últimos años, enriquecer los modos de intervenir en las problemáticas que hoy nos reúnen. Se trata de mantener alertas las preguntas con el propósito de impedir la cristalización del pasado, de dificultar su transformación en un conjunto de figuras rígidas y frases repetidas que han perdido toda relevancia en los problemas del presente y en la imaginación del futuro que anhelamos. Para que compartan con nosotros sus propias inquietudes sobre estos temas, y para que podamos abrir un momento de diálogo a partir de ellas, es que hemos invitado a Inés Dussel, Estanislao Antelo y Alejandro Kaufman.

En primer término escucharemos a Inés Dussel, a quien ustedes seguramente conocen. Inés es Doctora en Ciencias de la Educación, y profesora e investigadora de la Universidad de San Andrés y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Inés Dussel: Me gustaría plantearles algunas ideas sobre las políticas de transmisión en la escuela, pensando también mi historia personal y mi propio trabajo sobre cómo enseñar el *Nunca Más*, cómo enseñar los hechos traumáticos. Creo que es importante considerar el problema de la transmisión del pasado en la escuela, teniendo en cuenta que el recordar es siempre un acto situado, uno recuerda en el presente y recuerda en contextos determinados. Hay una cita del libro *Tiempo pasado* de Beatriz Sarlo, que ustedes deben haber trabajado bastante en estos días, donde ella dice: «El tiempo propio del recuerdo es el presente, es decir, el único tiempo apropiado para recordar, y también el tiempo del cual el recuerdo se apodera, haciéndolo propio». Subrayo esta idea de lo propio del recuerdo, de hacerlo propio, sobre todo porque es desde el presente que uno recuerda; es decir, no es lo mismo recordar en 2006, que en el '96, en el '86, y no es lo mismo recordar en esta Argentina, y tampoco es indistinto el lugar desde el que se recuerda, sobre todo si queremos pensar los dilemas de la transmisión en la escuela, que atraviesan a la historia reciente pero son más amplios.

Voy a plantear algunas cosas sobre el recordar y sobre cómo trabajar los treinta años de la dictadura en las escuelas, que abordé con más detenimiento en otros escritos, sobre todo en un artículo de un libro que saldrá

publicado en Rosario, editado por Guillermo Ríos, a través de AMSAFE. Allí plantee que pensar las políticas de transmisión y la memoria en la escuela, los dilemas de la transmisión, como acto político efectivamente, es todavía una deuda pendiente. Creo que hay que ir contra una idea escolar de que la transmisión es una mera reproducción de la memoria, me refiero a esta idea de que uno pasa una memoria y el otro la reproduce, una idea más bien lineal, porque más allá de que el contenido de esa memoria tenga un sesgo progresista, esa forma de transmisión, pensada como relación política, no deja ninguna libertad, no habilita a otras cosas. Esta es una de las cuestiones más importantes para tener en cuenta

También hay que pensar qué lugar hay para lo propio en el recuerdo, retomando la cita que leía antes de Sarlo. Me llama la atención cómo esta autora, en toda su discusión sobre la preeminencia y la validez de la primera persona en los discursos que interpretan los años setenta, plantea al recuerdo de una forma tan impersonal. Si bien la escuela, para bien o para mal, también comparte algo de esto, en tanto es un espacio más impersonal en el cual uno se socializa en reglas de la sociedad que van más allá del cara a cara; al mismo tiempo, me parece que, sobre todo la escuela argentina, hace muy poco lugar y ha dado muy pocos márgenes de libertad para que aparezca este sujeto, colectivo o individual, que se apropia del pasado (aunque tal vez hoy la situación sea un tanto distinta, y sea un hecho sobre el que todavía nos falta más investigación y reflexión). Hay tanta dificultad para enunciar la primera persona que, cuando se enuncia, queda presa del lugar más individualista, más íntimo si se quiere, más pequeño, más cerrado, que no ayuda mucho a plantear discusiones intelectuales, políticas y éticas más ricas y más complejas.

Otra cuestión que querría plantear, y esto es bastante más polémico, es el lugar del olvido. En la línea de lo que plantea el psicoanalista egipcio Jacques Hassoun, quien sostiene que la transmisión lograda es aquella que permite abandonar el pasado para mejor reencontrarlo, habría que ver

cómo se piensa la relación de la memoria con el olvido; o en todo caso, de una memoria que no está estancada en recordar siempre todo y de la misma manera. En ese sentido, ahí aparece una posibilidad del olvido, no como la represión del pasado o como la negación del pasado, sino como su liberación, como el poder hacer otra cosa con esos mandatos que nos han sido dados. De esta manera, aparece una idea de memoria más compleja, menos unidireccional y completa; una memoria que se apropia, y que cada generación recrea. En fin, esta idea de memoria que tanto ha trabajado el Equipo «A 30 años», con la frase de Benjamin que alude a que cada generación tiene su propia cita con el pasado. Por eso tenemos que pensar qué lugar hacemos en la escuela para esas otras citas con el pasado, para esas otras reescrituras del pasado.

A mi me gustaría en lo que sigue trabajar algunas ideas para otras pedagogías, ideas que tienen que ver con lo que vengo observando en las escuelas, con lo que vimos por ejemplo con las repercusiones del dossier con los actos del 24 de marzo de *El Monitor*, y también con algunos abordajes que están desarrollando en FLACSO Ana Pereyra y Diego Higuera, quienes están investigando precisamente cómo se enseña hoy el tema de la dictadura en las escuelas.

Una primera cuestión a pensar tiene que ver con el lugar del testimonio en la cultura de la memoria, a partir del último libro de Beatriz Sarlo. Me parece que este es un tema muy importante, porque hay como una suerte de atajo muy fácil de agarrar, que consiste en buscar testimonios, buscar lo que nos pasó y darles la palabra a los que no la han tenido. Y yo creo que ahí Sarlo plantea (valientemente, en mi opinión) algo interesante: ella no está en desacuerdo con esto, pero sin embargo plantea que habría que ver si esa primacía del testimonio en realidad no está obturando la posibilidad de discutir y poner en contexto cuáles fueron las opciones políticas, las estrategias de acción, incluso las decisiones éticas que se tomaron con respecto a la vida propia y a la ajena. Creo que hoy estamos invadidos



por lo que ella llama «el teatro posmoderno de los afectos», este reinado de la televisión, del «yo opino», «yo creo», «yo siento», que parece ser lo único que puede enunciar un yo, y que no deja lugar a una discusión pública más general, más democrática, que introduzca otras premisas, otras lógicas. Esta «primacía del yo», así planteada, no ayuda a entender ni a promover operaciones críticas que impulsen, precisamente, estrategias políticas. Y, quizás, lo que es más grave aun, no permite construir otros sentidos sobre esta experiencia, y por lo tanto, sólo nos deja padeciéndola. De hecho: ¿para qué convoca uno en la escuela cuando llama a revisar el pasado?

Me parece que en las pedagogías que se ponen en juego en el aula aparece mucho este reinado del yo. No sé qué experiencias tienen ustedes, pero en nuestras observaciones de clases esto lo encontramos mucho. Los docentes dicen: «Abramos el debate, abramos la participación», pero, una vez que aparecen esas voces, no sabemos qué hacer. Entonces funciona un poco el «todo vale», porque en realidad si vos opinás eso, yo qué derecho tengo a decirte que lo que opinás está mal, porque además sabemos que el docente «autoritario» ha caído, por suerte, en desgracia. Pareciera que si uno trae la primera persona, se quita lugar a otras empresas de conocimiento, y se refuerza el mecanismo de la catarsis repetitiva. Y además, a muchos adultos también les cuesta enunciar la primera persona, porque ahí también uno tiene que responder qué hizo en esos años funestos, ¿no es cierto?

Creo que aquí habría que detenerse en dos cuestiones: una, no hay que borrar la primera persona, no hay que negar el valor del testimonio en términos jurídicos o políticos, ni tampoco en la construcción de memorias públicas, pero hay que ubicarlo junto a otros relatos, otras fuentes, otros marcos de interpretación. Tomando una propuesta de Sarlo, habría que apartarse de la idea de que la experiencia por sí sola produce conociemien-

to. Tenemos que pensar pedagógicamente qué operación proponemos con y sobre el testimonio para que produzca pensamiento.

La segunda cuestión, y ahí me aparto un poco del planteo de Sarlo, es que la escuela sí tiene que habilitar la primera persona, tanto porque es necesario que haya un sujeto que se apropie del aprendizaje, como también para habilitar la discusión sobre la responsabilidad social-colectiva. No siempre en la escuela sobra el testimonio, me parece que muchas veces falta hablar de estas cuestiones, hay miedo, hay censura. Lo importante es que trayendo el testimonio habría que ver que, además de la primera persona, hay otras conjugaciones posibles y necesarias, hay plurales (propios y ajenos), hay conjugaciones impersonales y, así como hay individuos, también hay instituciones, hay estructuras y hay procesos sociales, no sólo argentinos sino también mundiales.

Algo interesante que señala Ana Pereyra en su investigación es que, de hecho, todos los relatos de los chicos aparecen circunscriptos a la Argentina, todo empezó y terminó en Argentina, cuando en realidad habría que pensar los años setenta también en un contexto mundial, de la misma manera que hay que pensar hoy estas operaciones o el contexto en el que vivimos, porque somos ciudadanos de un mundo, no sólo de un país. Además sería bueno vincular nuestras propias experiencias a otras experiencias humanas de pérdidas, de genocidios, de memorias. Me parece que eso ayuda a salirse del régimen de la opinión del «todo vale» y en el que no pueden construirse otros sentidos comunes, más colectivos y más democráticos. Me parece que la doble articulación de registros personales con otros más colectivos y también más impersonales, es importante para pensar la escuela en el marco de algunas cuestiones políticas y culturales más amplias, que hacen a la idea de comunidad, de lo público y lo privado. Zygmunt Bauman ha escrito mucho acerca de cómo se ha privatizado hoy la esfera pública, él dice que, si antes el problema de la invasión del Estado y de lo público sobre lo privado era crítico, hoy en realidad «se volvió un

poco la tortilla»; cree que lo que hay que plantearse es politizar el espacio privado y volver a plantear la primacía de lo público.

Por otra parte hay que pensar un poco más en qué prácticas pedagógicas se instalan estos temas. Quiero decir, ¿cómo plantear que el tema de la dictadura se convierta en memoria oficial, si no se revisan, al mismo tiempo, otras cuestiones de la vida escolar? ¿Cómo repensar los contenidos sin pensar también los vínculos, las formas de las instituciones, las relaciones de poder? Imaginemos un ejemplo un poco brutal, pero no inverosímil, incluso lo hemos visto: un docente castiga severamente y hasta aboga por la expulsión de un alumno porque le falta el respeto a la bandera, porque se ríe en la formación de saludo inicial, pero, al entrar al aula, enseña las atrocidades de la dictadura. ¿A cuál de los gestos de este docente le va a creer el chico? Me parece que es importante en ese sentido, no estoy diciendo que la cosa se resuelva necesariamente en un sentido o en el otro, pero me parece que hay ciertas visiones muy esclerosadas de la Nación, de los rituales, del respeto, de la «autoridad», que hay que revisar.

También hay que pensar conjuntamente el recordar y el entender. Sarlo plantea esta diferencia entre entender como la acción cognitiva, por decirlo de alguna manera, y recordar como una actitud más emocional. Me parece que ahí hay que volver a pensarlas juntas. La escuela tendió a pensarse como un espacio de aprendizajes intelectuales racionalistas, aunque no por eso dejó de tener un peso fundamental, no siempre explícito y mucho menos sometido a análisis, en la formación de sensibilidades, en la formación de disposiciones éticas, estéticas y políticas. La cuestión de la formación de las sensibilidades y de los afectos es un terreno pantanoso en el que cuesta abrirse paso sin sentirse acosado por tendencias sentimentalistas, o por esta literatura «new age» que habla de la inteligencia emocional, y que corre el riesgo de plantear una especie de «management» emocional, de tratar a las emociones como elementos manipulables a gusto y semejanza, cuando no son nada de eso. Sin embargo, si queremos intervenir

sobre la formación ética y política, hay que hacerse cargo de la dimensión afectiva, de la sensibilidad, y de la dimensión, yo diría, visceral de la política y de los vínculos entre los seres humanos. El entender tiene que ir de la mano del conmoverse, del sentirse afectado, aunque esa implicación no tiene que inundarnos ni pretenda diluirnos los unos en los otros.

La dimensión afectiva también nos hace entrar de lleno en la cuestión identitaria, que es una de las problemáticas centrales de la escolaridad, es decir, cuáles son las identidades colectivas que hoy promovemos con la enseñanza de la historia reciente. Hay que estar atentos a no reproducir una vieja tradición de la escuela argentina que creyó que lo que colectivo tenía que ser un todo homogéneo, unívoco, puro, rígidamente controlado desde el Estado. Pensemos por ejemplo en la identidad nacional que promovió la escuela a principios del siglo XX, no sólo a través de los contenidos, sino también por ejemplo a través de los rituales escolares. No es casualidad que estos fueran muy militaristas, con ideas muy rígidas sobre la autoridad, la comunidad y la educación del cuerpo. Si en la época de Sarmiento, por ejemplo, una de las principales fiestas escolares era la del árbol, a partir de 1908, con el auge de la cruzada patriótica, las efemérides empezaron a ser las fechas de las muertes de los héroes patrios, muchos de ellos recordados por sus hazañas militares antes que por sus logros cívicos. Tampoco es casual que se recordaran las muertes y no los nacimientos (como pasa en muchos otros países de América Latina), poniendo en escena el imaginario chauvinista e imperialista, tomando las ideas más conservadoras de los nacionalismos europeos. Lo más importante en este imaginario para cimentar la unión nacional, era el panteón de los caídos, la deuda con los muertos, y no la suerte de los vivos y el futuro de todos. Ahí hay un punto central para pensar, porque también acá se trata de muertos, aunque de otros muertos.

Quisiera retomar algo que dice Horacio González en un trabajo que publicó en 2001, un ensayo maravilloso sobre Azucena Villaflor, en el cual se pre-

gunta qué perspectivas tiene una política progresista (creo que él no usa esta palabra, una política de izquierda, pongámoslo así) que sólo piensa el futuro en la deuda con el pasado. Una política así corre el riesgo de quedar encerrada en el culto a los muertos, aunque estos sean nuestros queridos, admirados y admirables luchadores de la década del setenta. González retoma una idea de Marx del 18 brumario, que dice: «la historia debe resolverse con un sentido de futuro cuando el pasado deje de obrar como pesadilla en el cerebro de los vivos». En este punto, González dice que hay que analizar qué pasó en Argentina para que la izquierda se haya quedado con el panteón de los muertos (cuando eso más bien era el patrimonio de esa burguesía) y que sea la derecha quien se embandere con las promesas de futuro. Se trata de un planteo muy valiente y muy importante



para revisar nuestro progresismo pedagógico y la relación con el pasado y con el futuro. Hablar de la escuela sólo en términos de las deudas y los legados del pasado, de un pasado además nostálgicamente considerado, visto en clave decadentista, no contribuye a crear una política orientada en otras direcciones. Parafraseando a Horacio González y también a Sarlo, esta relación con el pasado no nos permite salir de la pesadilla, sino sólo padecerla.

Habría que plantearse cómo podemos recordar de otras maneras, es decir, modos que contengan también la promesa de un futuro mejor. En efecto: ¿no será que en el recuerdo hay que habilitar otros sentidos que el

de la melancolía? Desde la crítica cultural, la chilena Nelly Richard trabaja sobre un cierto estado de melancolización, dice ella, del pensamiento de la izquierda postdictadura en Chile; y sostiene que hay que ver cómo nos corremos de esta posición en que nos hemos instalado desde el recuerdo, entre la pérdida del sentido que impuso la dictadura y sus horrores, y el sentido de la pérdida que nos sigue vinculando a las deudas impagas con respecto a ese pasado. Nelly Richard nos conmina a producir efectivamente el trabajo de duelo, que reclama, entre otras operaciones, que narremos ese pasado como pasado para no quedar inmovilizados en el punto del recuerdo. Precisamente narrarlo como pasado permite establecer relatos que incorporen la discontinuidad, que den cuenta de la falla histórica que supusieron las dictaduras en nuestras sociedades, y, al mismo tiempo, que produzcan memorias que sigan incomodando, que no busquen falsas reclamaciones y consuelos en relatos inocuos o simplistas.

Quizás una de las claves en la transmisión del pasado reciente es hablar de la distancia entre el antes y el ahora. Hay, lamentablemente, muchas continuidades en la historia argentina, muchas heridas que no cierran y muchas injusticias. Pero también hubo, y siguen habiendo, reclamos de justicia, acciones solidarias, memorias más consolidadas, debates extendidos a buena parte de la sociedad que antes no estaban, y todo eso hay que ponerlo en el balance. El trabajo de duelo parece tramitarse mejor si peleamos por otras formas de representación, otras superficies de inscripción para los recuerdos que reconjuguen la experiencia en plural. Nelly Richard argumenta que hay que mirar hacia adelante, y también hacia los lados, hacia los bordes donde más se agita lo social, para evitar la caída melancólica, y también para evitar el silencio y la represión que rodearon a estos temas.

Habría que pensar entonces en otras formas de transmisión, en plural, hacia el futuro, hacia los lados, hacia la simbolización en otras direcciones. Ahí ubico todo el trabajo que está haciendo el Equipo «A 30 años» sobre

el tema del arte con la representación, con la simbolización, la palabra, pero no sólo la palabra, también la imagen y los actos, las representaciones gestuales contribuyen para procesar de otra manera la experiencia traumática con sus ilusiones y sus dolores. Y hablan de que otra forma de transmisión es posible.

Finalmente, me parece que el riesgo que tenemos con el *Nunca Más* o con la condena a la dictadura, es que se instalen como memorias oficiales esclerosadas, inermes. La tarea que se abre hoy es renovar a fondo las formas, renovar a fondo la escuela, asumir la complejidad de la transmisión, que nunca es perfecta, nunca es automática, ni aunque vayamos con las mejores intenciones y con la mejor estructura.

Para cerrar quisiera traer algo que publicamos en *El Monitor* en Marzo de 2006, es acerca del cuento que publicamos de Julia Coria (ella es socióloga, es hija de desaparecidos y además escribe, es novelista). Una de las cosas que a mí más me impactó es que ella me dijo: «Yo me senté a escribir ese cuento cuando estaba por nacer mi primera hija y pensé que alguna vez me iba a preguntar por mis padres, y yo le iba a hablar de mis padres, pero yo no quiero enseñarle que este mundo es horrible, yo quiero mostrarle otra cosa». Me parece que cuando dice: «Yo no quiero enseñarle que el mundo es horrible, aunque le quiero hablar de lo que pasó acá», si bien aparecen esos dolores por los padres desaparecidos (ya que hay un desconsuelo que la va a acompañar siempre), también aparece esa actitud mucho más generosa con los que vienen, que consiste en decirles: «Yo te lego un mundo que tiene una parte que es una porquería, los seres humanos son capaces de cosas horribles, pero también son capaces de cosas bellas. Es nuestra responsabilidad que recrees esta otra parte y te convoco a que la asumas».

Javier Trimboli: *Agradecemos a Inés por su presentación. Estanislao Antelo es pedagogo, Master en Educación y profesor en la Universidad Na-*

cional de Rosario, integrante de la Dirección Nacional de Gestión Curricular del Ministerio de Educación de la Nación. Compartió con nosotros los primeros pasos de este proyecto.

Estanislao Antelo: Buenas tardes a todos. A Javier, a Celeste, y a todo el Equipo «A 30 años», que ha reactivado y aceitado una máquina herrumbra, una máquina contra el miedo, una máquina a favor del antojo, o del capricho, una máquina que provoca inquietud, una especie de casa de citas. A ellos les gusta mucho usar esa cita sobre las citas intergeneracionales de Benjamin, y yo creo que han terminado por armar algo de ese orden, una especie de casa de citas. Y por eso están cansados, como se los ve hoy, porque el trabajo que han emprendido es un trabajo interminable.

Lo que yo voy a tratar de hacer es compartir con ustedes algunos caminos que se abren a partir de una pregunta frecuente, pregunta que presenta una estructura más o menos similar, cada vez que entra en acción. La pregunta es *¿qué podemos hacer los educadores para?* Luego, uno puede agregar a voluntad la segunda parte: para que la transmisión del pasado reciente sea exitosa; para que nunca más se repita lo que pasó; para formar ciudadanos críticos, etc. Es una especie de pregunta que no oculta la ambición de provocar determinados efectos educativos. Básicamente, efectos educativos tendientes a elevar las conciencias de la gente y/o hacerla más crítica y comprometida con su tiempo.

Comparto con ustedes algunos ejemplos que me tomé el trabajo de recopilar revisando, al azar, una parte de la prosa de los organismos oficiales de derechos humanos, de educación, y otros del ramo. Se trata de algunos enunciados acerca de *qué podemos hacer para*. Fijense: «Contribuir a la consolidación de una cultura democrática y prevenir toda forma de autoritarismo en las nuevas generaciones». Segundo ejemplo: «Que los alumnos se apropien significativamente de las experiencias pasadas». Tercer ejemplo: «Hacer de cada aula un templo de memoria, de libertad y de valores

democráticos». Cuarto: «Reconstruir un sistema educativo que irradie los valores democráticos y morales en los que deben formarse nuestros jóvenes». Y el último de una larga lista que tengo aquí: «Recordar, pensar y reiterar nuestro compromiso, para que nunca más el autoritarismo y la muerte se apropien de nuestros destinos».

Ustedes pueden continuar la lista, es bastante sencillo, se hace sin demasiada dificultad. Creo que es un material cuya utilidad principal consiste en mostrar con claridad cuáles son los objetivos, las metas principales, a la hora de indicar qué es aquello que se debe transmitir, o incluso, cómo se debe transmitir, ya sea alrededor de las experiencias totalitarias o en torno al pasado reciente.

¿Qué es lo que podemos hacer con ese conjunto de pretensiones que acabo de leer? Les digo cuál es mi parecer: lo que podemos hacer es no hacer nada de eso. Nótese que no digo, no estoy diciendo, que no podemos hacer nada; estoy diciendo que no podemos hacer nada de eso. Lo más atinado es no hacer nada de ese orden, o en ese registro que es el que acabo de compartir con ustedes. No es lo mismo querer la nada que no querer hacer nada de eso, de eso que se nos pide hacer. No hacer nada de eso que algunos críticos y memoriosos, sabedores de la verdad verdadera del pasado reciente, dicen que debemos, tenemos que hacer. Podemos hacer otras cosas, por supuesto, sobre las que volveré en un instante. ¿Por qué me parece que lo más atinado es no hacer nada de eso?

Porque todos esos anhelos, que son totalmente legítimos —casi todos los aquí reunidos suscribiríamos cada uno de ellos sin demasiada dificultad— como anhelos, chocan con una evidencia. ¿Cuál es la evidencia? La evidencia pedagógica es que no somos amos de los efectos de lo que enseñamos. Por definición, el que enseña no es amo de los efectos de lo que enseña. El reconocimiento de nuestra ineptitud a la hora de dominar

los efectos de una enseñanza es un primer paso importante para los educadores preocupados por la transmisión del pasado reciente. Para explicar lo que acabo de afirmar, comparto con ustedes un ejemplo cortito de un cuento denominado «La circuncisión», de un escritor alemán que se llama Bernhard Schlink. Una visita de escolares a un campo de concentración (Oranienburg) suscita en Andi, uno de los miembros de la pareja protagónica del cuento, la siguiente impresión: «En el campo había también un grupo de escolares, unos treinta niños y niñas de doce años: gritaban, se reían y cuchicheaban tonterías. Estaban más interesados por sus compañeros que por lo que el profesor les enseñaba y les explicaba. Lo que veían sólo les servía para fanfarronear, tomarse el pelo los unos a los otros o hacer bromas. Jugaban a guardias y prisioneros, y gemían en las celdas como si los estuvieran torturando o se murieran de sed. El profesor hacía todo lo que podía, y escuchándolo se veía claramente que había preparado a fondo la visita al campo con los niños. Pero todos sus esfuerzos eran en vano».

¿Qué tenemos? Un profesor preparado que se esfuerza en vano. Unos chicos que piensan en otra cosa. No atienden, no se interesan, se ríen, y dicen tonterías. Nada de esto es una novedad para los educadores. La vanidad de ciertos esfuerzos forma parte del patrimonio profesoral. Sin embargo, la constatación del fracaso en la producción de determinados efectos en las conciencias de nuestros alumnos (que excede ampliamente la temática de la enseñanza del golpe militar y que es mucho más frecuente de lo que habitualmente estamos dispuestos a reconocer) puede ayudarnos a pensar. ¿Qué cosa?

En primer lugar, esos enunciados, un poco pretenciosos y grandilocuentes, parten de la idea de lo que no hay y debería haber. Es decir, se parte siempre de constatar un déficit, un déficit múltiple de motivación, de interés, de conciencia crítica, de compromiso y de participación. Entonces uno dice, «¡qué barbaridad! Ellos no saben, ellos no saben lo que hacen». De

tal modo que tenemos algo como lo siguiente: ellos no saben, nosotros sí sabemos; o están los que no se dejan engañar, los desengañados que conocen los mitos de la historia reciente, y están los engañados. El problema que se encuentra rápidamente ahí es que a partir de esta posición se derivan imperativos higiénicos destinados a los engañados. Es decir, los desengañados, los que sí saben cómo es y cómo se transmite el pasado reciente, son los que nos cuentan a los que no sabemos, qué es al fin el pasado reciente, y nos indican qué es lo que debemos hacer. Es decir, nos indican cómo debería ser el presente, o cómo debería ser labrado el pasado. O si ustedes quieren, muestran que el pasado no es arcilla, sino cemento, sedimento inabordable.

En segundo lugar, estos enunciados, además de chocarse contra esa evidencia, estos imperativos acerca de la buena conciencia están, a mi manera de entender, montados en un doble error. ¿Por qué en un doble error? Por una parte porque conservan una idea del cambio de convicción que está regida sólo por la lógica de la persuasión. Es decir, conservan esta idea degradada de la teoría de Paulo Freire acerca de la concientización, en una versión que indica que yo le voy a mostrar al otro, en qué lugar está equivocado, y lo voy a persuadir de que debe abandonar sus posturas conservadoras o reaccionarias para poder apropiarse de un universo crítico. Es algo que hemos escuchado también hoy aquí acerca de la formación de la capacidad crítica o del conocimiento emancipador. Yo no creo que exista, a priori, algo parecido a un conocimiento emancipador. A mi manera de entender, la transmisión del pasado reciente, transformado en botín, es acaparada por aquellos que entienden a la conciencia como una *Coca-Cola Light*, por eso usan siempre esta idea de que hay que «tomar conciencia».

En tercer lugar, en esa idea sobre la «toma de conciencia» existe un deseo *new age* de impresionar, de causar impresión. Como vimos en la anécdota de Schlink, el profesor intenta producir una transmisión mostrando

el terror, haciendo ver; así trata de persuadir impresionando. Hay un autor que se llama John Elster que dice algo así como que nada resulta menos impresionante que una conducta diseñada para impresionar al otro. ¿Qué significa esta afirmación de Elster? Que con el deseo de impresionar nos decepcionamos rápidamente, una y otra vez, porque no sólo no somos amos de los efectos de lo que enseñamos, sino que es preciso reconocer el carácter inaccesible de esa cita secreta, bien secreta, de la que hablan aquí los colegas. Pocas cosas más patéticas que un profesor queriendo impresionar a sus alumnos. En todo caso, dice Elster, estos estados que uno pretende lograr en los otros, son subproductos. Y los define así: un subproducto es un estado emocional (que por supuesto, es lo más importante para mí) que si lo coloco como la meta principal de mi actividad, me elude. Y da una segunda definición corregida y ajustada: un subproducto (conciencia crítica, conocimiento emancipador, espontaneidad, autonomía, ciudadanía, crítica y todo eso) es un estado que no puede ser producido intencionalmente o inteligentemente. Elster no dice que no se produce. Dice que no se produce voluntariamente, mediante una orden o una indicación, algo del tipo: «¡ahora sea crítico!» Fijense, si esto es así, si uno acepta este argumento, entonces el esfuerzo al que hicimos referencia y que es visible en esa voluntad de indicar sin titubear qué y cómo debemos transmitir, no sólo es vano sino que es contraproducente.

Mi posición, de larga data, al respecto, es que es necesario enfrentarse a toda la parafernalia de la idea de estrategia didáctica que es patrimonio de la cofradía de pedagogos, estrategia didáctica para no olvidar, para recordar mejor, para ser más ciudadano crítico, etc. Esto no quiere decir que estos estados no se produzcan, por supuesto que se producen; lo que quiere decir es que no se producen de manera directa sino, como me gusta decir, se producen *por añadidura*.

En cuarto lugar, un problema en relación a los límites de esta voluntad de concientizar, un problema que tiene que ver con el antojo, lo que decíamos

al inicio: lo que trabajaron ustedes, porque han trabajado, lo sé, esa idea borgeana, esa evidencia mayor del pasado como arcilla que el presente labra a su antojo. ¿Qué quiere decir que labra a su antojo? Quiere decir algo que para los pedagogos es muy sencillo pero insoportable, y es que el que gobierna en el acto educativo siempre es el otro. Cuando se enseña el pasado reciente (o cualquier otra cosa), y contra toda esa perorata que afirma que el que enseña es un autoritario que tiene el poder, cuando un docente enseña el pasado reciente, decía, el que gobierna la relación es siempre el otro. La debilidad está del lado del que enseña. ¿Por qué es el otro el que gobierna la relación? Bueno, por algo que ha dicho con mucha lucidez la psicoanalista e historiadora Elizabeth Roudinesco, porque «existe el derecho a la indiferencia». ¿Qué quiere decir esto? Que el otro tiene el derecho de no participar, de no entrar en el intercambio. Más aun, el otro tiene el derecho a no querer saber. O, como me gusta decir a mí, el otro puede decir, cuando yo fui y le mostré la ESMA o le expliqué qué era Malvinas, le hice escuchar el último *hit* de Silvio Rodríguez, o lo que sea, el otro me puede decir: «Seguí participando», *go home*.

Y un último problema alrededor de estas posiciones concientizadoras, tiene que ver con los viejos, con algunos viejos o, para sumar a algo de lo que decía Inés Dussel recién, con los muertos. Para mí, educar es iniciar una larga conversación con los viejos y con los muertos; pero yo entiendo estas ideas de los muertos como se entiende en el deporte, sobre todo en el fútbol, es decir «son unos muertos» ¿Qué quiere decir que «son unos muertos»? Que en cierto punto ya no pueden jugar más, están cansados. Esto no significa que debemos abandonarlos, olvidarlos o ridiculizarlos, sino quiere decir que podemos encontrarles otro lugar. Hacer que digan otra cosa. Hacer que el pasado diga otra cosa. ¿Qué cosa? Y, bueno, ahí interviene esa cuestión del antojo, de la batalla siempre abierta por imponer esas versiones del pasado. Y de eso me parece a mí que se trata la cita entre las generaciones, me parece que los viejos están hechos para que se pueda ir más allá de los viejos, para que uno pueda ir más lejos, hacia

otra dirección, o como decía Ignacio Lewkowicz, para constatar que lo único que sabemos de lo que va a venir es que va a diferir, y por lo tanto sabemos lo esencial. Y que ese diferir no es algo que vaya a suceder en paz sino siempre, interminablemente, será motivo de disputa. Ninguna generación, creo que decía Ignacio, se constituye a sí misma en paz con la anterior.

¿Qué podemos hacer entonces? ¿Qué podemos hacer los pedagogos y qué pueden hacer los que mandan, que no siempre son los pedagogos?

¿Qué podemos hacer? Dos cosas: enseñar y no molestar. Esas son las dos cosas que podemos hacer. ¿Qué quiere decir enseñar y no molestar? Quiere decir despejar los obstáculos que pueden ser despejados, porque hay un montón de obstáculos que no pueden ser despejados, que son inherentes a la condición humana. Por ejemplo, que el otro cuando nosotros le vamos con la perorata de la conciencia crítica nos haga pito catalán. Eso no puede ser despejado. Pero sí hay un montón de cosas que podemos despejar. ¿Y qué es lo que podemos despejar? Bueno, lo que podemos hacer es sumarnos al trabajo de la máquina que han fabricado acá los amigos. Es decir no podemos hacer que los encuentros sucedan, las citas entre las generaciones no suceden porque lo decidamos acá, no podemos tirar de los hilos para que sucedan, pero sí podemos despejar los obstáculos que dificultan el suceso. Como cualquier otra cita, no se puede eliminar a la suegra, pero se le puede asignar un lugar, a prudente distancia. Es decir, podemos, sin garantías finales, no entorpecer los encuentros.

Encuentros que son dobles en el caso de los educadores. Por un lado tenemos el encuentro entre el educador y la cultura, y por otro lado tenemos el encuentro entre el profesor y el alumno. Doble encuentro. Respecto al encuentro entre el educador y la cultura, ¿qué podemos hacer? Podemos hacer cosas en términos materiales, hay obstáculos que no van a ser despejados, un docente no va a ganar diez mil pesos en el corto plazo. Eso no

va a suceder, hay algo ahí que no puede ser despejado, en el corto plazo. Pero, también en términos materiales, sí se puede facilitar el acceso a la cultura, eso que se llama en la Ciudad de Buenos Aires, y se llama bien, «pase maestro», como una especie de pase libre, una especie de promiscuidad perceptiva, deliberadamente propiciada, incentivada y festejada; la posibilidad de darse un pase, en el sentido de tener acceso a todos los bienes culturales. Podríamos intentar hacer de ese «pase maestro» un mejor pase.

Y en el caso del encuentro entre los educadores y los alumnos, lo que sí se puede hacer, y yo invito a que lo hagamos, o a que probemos, es no molestar. ¿Qué quiere decir no molestar? Quiere decir no arruinar la cita, es decir, no entorpecer el trabajo cotidiano que se da cuando alguien se dispone a enseñar algo. Lo podría decir así, aunque tenga cierta complejidad: a veces da la impresión de que es bueno en educación aquél que no está preocupado por la educación. Quien está enseñando no está preocupado por la educación o por la conciencia crítica. Está preocupado por mostrar (enseñar es siempre en algún sentido, mostrar) la relación que ha establecido con lo que enseña. La pasión, la famosa pasión a la que todos hacen referencia en educación, no es con los otros sino con lo que uno ha decidido enseñar: el pasado reciente, la célula, el polinomio, el rol adelante o la chacarera.

Entonces, la conclusión mía es enseñar, porque el que enseña no mide los efectos de lo que está produciendo justamente porque está ocupado enseñando. Entonces: enseñar, mientras el encuentro, quizás, tal vez, a lo mejor, por añadidura, se produce. Y mientras el encuentro se produce, nosotros podemos buscar y encontrar otras cosas. No encontrar conciencia crítica, sino, por ejemplo, para dar uno de los varios ejemplos de las cosas que sí se encuentran y que no están atadas a la idea grandilocuente de la concientización de los demás, lo que se encuentran son nietos. Encontrar nietos es una buena cosa.



Javier Trímboli: *Le damos ahora la palabra a Alejandro Kaufman, docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de Quilmes y del Instituto Gino Germani, ensayista y miembro del grupo editor de la revista Pensamiento de los Confines.*

Alejandro Kaufman: En todos estos años de diálogo que mencionó Javier Trímboli, hemos insistido siempre en que el punto de vista desde el cual conversamos no es el de la pedagogía ni el de la escuela primaria ni secundaria, sino el que concierne a un momento posterior al que llegan los resultados de la educación primaria y secundaria. Ese momento es el de la universidad, donde, quisiera señalar, no deja de ser frecuente el mismo tipo de comportamientos que hace instantes comentaba Estanislao, es

decir, se continúa con la lógica escolar. Pero desde otra perspectiva resulta un buen punto de observación etnográfica, es decir, un punto que permite tener una mirada sobre la escuela, si es que uno escucha a los que llegan de la escuela no en su falencia, no en lo que supuestamente no realizaron en la escuela para satisfacer las necesidades de la universidad, sino en el sentido de cómo fueron constituidos como sujetos cognitivos y políticos, o sea, qué es lo que piensan, qué es lo que dicen. Esta preocupación por ver no lo que le falta —en un sentido afín a lo que estaba diciendo Estanislao— sino qué es lo que hay, con qué se encuentra uno en el sentido del reconocimiento del interlocutor —y no en el de la conformidad—, con quién está uno hablando y cuáles son los términos de la discusión. De tal modo, cuando se habla del horror, del exterminio y demás, una de las cuestiones más difíciles de esa conversación es registrar el sentido en el cual eso de lo que estamos hablando fue producido por la sociedad. Porque no vino de afuera, fue producido por toda la sociedad, lo cual no implica igualar responsabilidades y todas esas tonterías que se suelen decir —que no viene al caso repetir— cuando lo que se afirma en un plano crítico es que eso fue producido por la sociedad.

Y fue producido en un sentido disgregatorio de la sociedad, destructivo de la sociedad, autodestructivo de la sociedad. Una de las mejores citas que uno puede hacer sobre eso es una reflexión de Borges que decía que Hitler en su fuero interno no quería ganar; en su fuero interno conducía a Alemania a la destrucción, quería perder, quería ser destruido, quería autodestruirse. Para poder reconocer una cita como esta —y de nuevo me apoyo en lo escuchado hace momentos— hay que remitir a esa dimensión de lo humano, de lo subjetivo que no tiene que ver solamente con la consciencia y con la racionalidad, sino con otros aspectos que son esenciales cuando se trata de hablar de algo así como de la destrucción y el trauma. La cuestión entonces, siguiendo en esta línea de las preguntas que se puede uno formular sobre este tipo de acontecimientos sobre los cuales discutimos acerca de la transmisión es, por ejemplo: ¿en qué cosas una

sociedad está completamente de acuerdo? ¿En qué hay acuerdo? Dado que se trata de discutir sobre acuerdos. «Nunca más» implica un acuerdo. Si no hay un acuerdo sobre esto, entonces la situación que produjo el horror sigue vigente. La cuestión del horror supone un punto de inflexión, supone un corte, supone «esto que ocurrió, no volverá a ocurrir», con todos los problemas que eso implica, como que, por ejemplo, si vuelve a ocurrir no lo vamos a reconocer como lo mismo, sino que se presentará de otra manera. Pero tiene una implicación el planteo pues se relaciona con algo que no queremos. No es tan fácil definir en qué cosas estamos de acuerdo, en este caso, que no queremos.

Una de las cosas que ocurren cuando se está de acuerdo con algo así, es que sobre eso no se discute, no hay discusiones. Pero no porque no se quiere discutir sobre eso, ni porque alguien ejerce cierta autoridad para formular un argumento, sino porque simplemente no se percibe que eso es un objeto de discusión, se lo toma con naturalidad. Entonces hay un tema, que da forma al terreno que estamos discutiendo aquí, que es distinguir cuáles son las cuestiones sobre las que hay un acuerdo con ese criterio de naturalidad que estaba diciendo. Yo me acordaba hoy de una película que ví hace muchos años que es *La deuda interna*, que muchos habrán visto seguramente, y que recordaba porque estamos hablando de la escuela, estamos hablando del trauma, del dolor, de la historia reciente, y esa es una película atravesada por todos esos temas. Esa película precisamente toma uno de los temas que podemos distinguir como acuerdos generalizados y naturalizados durante décadas, que muy difícilmente alguien haya discutido. Que es esa frase que hemos aprendido en la escuela, reiterada, en forma sistemática, «las Malvinas son argentinas», y respecto de la cual no podríamos atribuir a la repetición la eficacia que tuvo. Eso sería un error, porque se repiten mucho otras cosas que no consiguen esa eficacia, por ejemplo lo de la conciencia crítica que decía Estanislao también se repite y se repite como algo que no se ejerce, sino como algo que moralmente

sería deseable, y que efectivamente se repite porque no se ejerce, como lo que falta, como lo que señala una falencia.

Esta cuestión de que «eso» es algo que no se discute, que está tan naturalizado, que cuando uno recuerda la película, *La deuda interna* —me llevó mucho tiempo darme cuenta porque es una película de hace muchos años— percibe que no problematiza en absoluto la cuestión de la identidad andina, el problema de los pueblos originarios como un problema divergente de la cuestión del Estado y la Nación. Si tuviéramos un país en el cual Araucanía o el mundo andino fueran, no digo separatistas, pero al menos regiones con una fuerte impronta cultural distintiva, que hiciera reivindicaciones bilingües —lo cual cuando ocurre suele quedar en un plano más bien formal— sería muy difícil que esa película tuviese el sentido que tuvo, la eficacia que tuvo y la configuración que tuvo. Sería muy difícil también que algo así como «las Malvinas» hubiese tenido el lugar de naturalidad y de conformidad que tuvo. Ahí es cuando aparece la posibilidad de ejercer una perspectiva crítica, que es cuando se identifican y se ponen en cuestión los asuntos que nadie discute. No cuando se alinea con una posición antagonista cuya distinción no está en discusión, es decir, cuando todo el mundo acepta que no hay que discutir el castigo a los culpables. Esa es otra cosa sobre la cual existe un acuerdo naturalizado, la cuestión de la punición. El horror se resuelve mediante la punición. Un problema lacerantemente presente en el contexto escolar cuando se trata de la transmisión, porque está a la orden del día. Pero yo quiero seguir con esta cuestión de identificar asuntos que no se discuten, que son completos acuerdos. En parte porque lo que quiero decir es que la única forma que tendría un país de superar el pasado reciente, en el sentido de lo que estamos hablando, sería si alguna de las cuestiones esenciales que definen el «Nunca Más» pudieran establecerse como acuerdos. Y eso no está ocurriendo. Entonces, vamos a seguir en esa línea.

Uno de los tópicos que tiene ese lugar de no discusión es por ejemplo el de la bandera nacional. No es una mera discusión interna de la escolaridad sino que es una contradicción más profunda, entre pretender darle un lugar a la problemática del trauma y de la historia reciente, del horror, y al mismo tiempo resignificar o significar los símbolos patrios como si nada hubiera pasado. Esta es una cuestión completamente fuera del plano de la discusión. Cuando digo esto no pretendo discutir eso, sino identificar qué es lo que no se discute. Los símbolos patrios no se discuten. Hay un libro de Esteban Buch que analiza el Himno Nacional como una entidad de ese carácter, y cómo nadie nunca lo ha discutido. Inclusive cuando hay un antagonismo —político, ideológico o de cualquier naturaleza— sucede en nuestra historia que los dos antagonistas cantan el himno, es decir, el himno define algo que es común. Y con la bandera ocurre lo mismo. Esto es un problema, cuando esa misma bandera estuvo relacionada con lo traumático, es decir, la bandera argentina era la bandera de la ESMA, era la bandera de los perpetradores de la ESMA; en otras palabras, desde una perspectiva crítica es un problema la bandera argentina. Ahora, esto no es percibido así, y uno tiene que tomarlo como un dato esencial.

La escolaridad, si bien ha atravesado la crisis general, con su consecutiva ideología meritocrática, ocupa también un lugar entre lo que no se discute. Es interesante volver sobre el libro de Beatriz Sarlo que citaba Inés Dussel hace un momento, me gustaría poder hablar de ese libro porque está muy implicado en lo que estamos diciendo pues de alguna manera el libro trata sobre el tema que estamos discutiendo hoy, que es el tema de la transmisión. En el sitio Web de la revista *Pensamiento de los Confines*, hay un texto referido al libro de Sarlo titulado «Aduanas de la memoria», porque si bien es cierto que Beatriz Sarlo identifica ese fenómeno de la mercantilización posmoderna del testimonio como objeto de consumo, hay algo que no pone en discusión, porque no se pone en discusión, algo que ella en particular nunca pone en discusión, que es la cultura meritocrática. La cultura meritocrática es algo absolutamente discutible, de todo lo que dije es



tal vez lo más discutible, uno podría no discutir las Malvinas o la bandera, pero no debería dejar de lado la meritocracia, precisamente por la ambivalencia que tiene en una sociedad igualitaria, el régimen escolar, como una forma de configuración de jerarquías. Si se discute sobre democracia e igualdad, si interesan problemas como los relacionados con las discriminaciones sociales o culturales, resulta ineludible debatir acerca de la meritocracia. No importa que el orden del mérito constituya la base de la escuela. Aún así, no es algo que pueda darse simplemente por sentado. Esa discusión está ausente en el libro de Sarlo.

Como está ausente en muchos debates, en donde entonces la escuela se establece como criterio de cualificación jerárquica sin matices ni mediaciones. Con lo cual se deniega lo mismo que se está defendiendo respecto de la igualdad, o respecto del juicio crítico. Hay algo que debería discutirse, no en términos solamente de adhesión teórica a los conceptos que sostienen una crítica a la meritocracia, sino en el propio terreno de las prácticas, que es donde habrá que ver en qué sentido se produce un crujido alrededor del problema de la meritocracia. Si uno vuelve a la película *La deuda interna*, no solamente estaba ausente el problema del bilingüismo (en la Puna, la abuela y el niño hablan castellano como nosotros, el maestro es porteño, es un actor porteño que habla castellano porteño en la

Puna). Hay una melancolía, hay un duelo por la muerte pero no hay ningún cuestionamiento sobre una enorme cantidad de problemas que definen las cuestiones que hay que discutir en la Argentina, como lo que se refiere a las identidades culturales, regionales, lingüísticas, etc. Y a la misma idea de que la metonimia de las Malvinas pudo haber sido durante tanto tiempo un signo identitario de lo que es ser argentino. Si a eso sumamos que el gran evento de las Malvinas sucedió durante la dictadura, ahí hay algo de tal problematicidad y hasta tal punto no resuelto, tan reprimido, que es realmente para ponerlo en un lugar muy central de la agenda. Y no para discutir la malvinización o la desmalvinización o las Malvinas o las no Malvinas, sino este problema de lo común, lo que nos define como un colectivo, lo que nos permite convivir en conjunto. Porque lo que fue cuestionado por el genocidio es eso. Lo que fue cuestionado es la posibilidad de vivir en conjunto. ¿Por qué? Porque había que eliminar, exterminar a una parte de la población o, en el caso de los nietos, darles otra identidad, forzosa y falaz.

Se trata de discutir de qué manera encarar ese problema. El problema de una sociedad que destituye lo que la reúne como colectivo, por una serie de acontecimientos como los que estamos exponiendo. Por eso insisto en identificar cuáles son las cuestiones que nos reúnen, y que son algunas de estas, las escolaridad todavía, la cuestión de la meritocracia, la bandera, los signos patrios, el documento nacional de identidad. También el prontuario policial con la toma de las huellas digitales desde la infancia, respecto de lo cual la escuela ejerce también un papel acompañante, que implica su naturalidad, el hecho de una denigración de derechos humanos fundamentales, como no ser prontuarioado, no ser controlado por el Estado hasta un punto tan íntimo como el de la identificación corporal. Las discusiones sobre derechos humanos y la democracia en otros países incluyen estos temas en sus agendas. Países como Inglaterra no han impuesto todavía, a pesar de la insistencia de las derechas belicistas con respecto al terrorismo, no han implementado el documento de identidad con la identificación de todos los sujetos. Esta es una cuestión que está altamente postergada,

pero no quiero insistir en los aspectos críticos de lo que estoy diciendo, sino sólo señalar cómo eso es un acuerdo completamente naturalizado.

Está tan naturalizado que una narración que tenemos de nuestro país es la de un individuo, esto ocurrió recientemente, a quien nunca le habían hecho el DNI, entonces no existía... en el país de los desaparecidos ocurrió esto, un sujeto no existía. ¿Por qué? Porque el padre por alguna razón que no recuerdo, anecdótica, no lo había inscripto, no lo había anotado en el registro civil, entonces no tenía documento de identidad, había pasado toda su vida sin documento de identidad, por lo cual no tenía existencia, porque no consiguió trabajo, no pudo ir a la escuela... no sé si recuerdan ese caso. Tuvo que hablarle al presidente de la Nación en un acto público, abalanzarse o interferir con la custodia del presidente y plantearle su caso, y tuvo que ocuparse el presidente de que a él le dieran el documento nacional de identidad. Ahí lo que no se discute es que la existencia de los sujetos en nuestro país está constituida alrededor de esa definición pron-tuaria. Esto es un tema de primera importancia cuando se discute la cuestión del horror, respecto de la continuidad de un colectivo social. Porque lo que encontramos en esta serie de debates son cuestiones que afectan a los derechos humanos en las prácticas. Es decir, todavía alguien puede ir preso o puede ser importunado si tiene gestos que no se consideran respetuosos hacia la bandera, no existe si no tiene DNI, también si tiene una relación transversal o complicada con la escuela no existe como sujeto alfabetizado o cultural, la enorme dificultad para escolarizar a los grupos étnicos que no pertenecen a la hegemonía castellana blanca en Argentina es enorme, pero no representa una dimensión similar en las agendas políticas y educativas.

Ahora, vamos a otra cuestión que nos va a permitir entonces ver cómo quiero colocar este tema de lo que se acuerda, de lo que está naturalizado respecto del tema vinculado más específicamente con la historia reciente. ¿En qué estamos todos de acuerdo? Con respecto a la historia reciente:

en muy pocas cosas. Primero hay que señalar como una radical anomalía, como un problema lacerante, que se siga discutiendo y que se discuta normalmente «si algo habrán hecho», «si no habrán hecho», «si fueron» o «no fueron», «si quisieron o no quisieron», «si estuvo bien o...», todos esos debates que son públicos, que ocurren todos los días, y que son un indicio de la enorme problematización que tiene el estatuto de la memoria respecto de los acontecimientos de la historia reciente. Que se siga discutiendo de esa manera, que abogados de perpetradores, de genocidas, de criminales contra la humanidad puedan aparecer constantemente en la esfera pública argumentando como si fueran opiniones dignas de consideración en términos comparables a otras, como si eso fuera legítimo. Insisto en esto, la universidad es un punto de vista para esto, porque yo me encuentro constantemente con alumnos que creen que la democracia es que Patti, Rico o Anaya estén sentados en un programa de televisión discutiendo en igualdad de condiciones con algún defensor de derechos humanos lo que cada uno piensa del horror, que eso es la democracia. En el fondo es una variante de lo que critica Beatriz Sarlo, esto es, cómo funciona ahí la primera persona. Pero mucho más gravemente todavía porque se produce una devaluación de toda noción de intervención en la esfera pública cuando semejantes apariciones se consideran legítimas.

Ahora, ¿qué es lo que se ha logrado definir, sin embargo, como un acuerdo general? La idea de legalidad. Es eso lo que hemos logrado, porque finalmente cada una de estas cuestiones que señalaba, si definen un acuerdo general, algo que está naturalizado, y respecto de lo cual cabe un pensamiento crítico, un juicio crítico —y es importante que se ejerza— constituyen, sin embargo, las formas en que nos relacionamos. Constituyen lo que nos define como un colectivo que tiene ciertas pautas en común: el DNI, la bandera, la escolaridad, las Malvinas... Son ejemplos; me parece que es importante no devaluar el hecho de que son ejemplos, son casuísticas, singularidades, pero de todos modos pueden identificarse claramente como algo que nos reúne, en lugar de utilizar conceptos más

abstractos como la argentinidad, la *nación* y cosas así que son objeto de una discusión interminable. La legalidad es lo que se ha establecido en la postdictadura como un criterio colectivamente aceptado, sin discusión. Esto fue establecido inmediatamente en la postdictadura con los juicios a los comandantes, con las políticas de derechos humanos del primer gobierno democrático; es un límite, un horizonte que tenemos, el de la legalidad. El gran problema de la dictadura fue que lo que hizo lo hizo ilegalmente. Se habla de represión ilegal. Subyace la idea de que de haber legitimado una legalidad para reprimir el movimiento social revolucionario, no hubiera habido ningún problema. Y no estoy abriendo un juicio sobre eso, sobre qué hubiera ocurrido si se hubiese ejercido una represión legal.

Pero el concepto de legalidad es también lo que permite que la problemática de la memoria tenga la presencia que tiene hoy en día en nuestra sociedad en relación a otras problemáticas vinculadas con la seguridad, con el delito, con la vida en la ciudad, con la problemática del castigo, con la problemática penal, en donde se produce una suerte de homogeneidad entre las problemáticas de los derechos humanos y de la memoria, llevadas después al plano político. Algo que *debería* llamarnos la atención y que no nos llama la atención en general, salvo muy pocas intervenciones, es cómo en el mismo discurso se puede estar hablando de política, democracia, de poder político, y de actos delictuales como si fueran un acontecimiento de la agenda política. Tenemos sujetos políticos que cuando hablan de las elecciones o del presupuesto nacional, o de la educación, en el mismo discurso ponen que mataron a alguien en un barrio, o que ocurrió una violación, como si todo perteneciera al mismo orden de cuestiones. Y es que es así como se lo está pensando, en términos de legalidad o ilegalidad, y de configuración post dictatorial de una legalidad en términos de legitimación. Con esto estoy, por un lado, ejerciendo una visión crítica de lo que ocurre, pero al mismo tiempo reconociendo su condición de sustentabilidad de la vida colectiva. Porque la vida colectiva requiere un contexto de legalidad. Es esta la razón por la cual la satisfacción radical y completa de

las reivindicaciones históricas de los movimientos de derechos humanos no resulta algo que se convierta en un acuerdo general. Esto es algo que tiene que llamarnos profundamente la atención.

Además, estamos pasando por un momento particular en relación a esta problemática. Los movimientos de derechos humanos han dado vueltas por los espacios públicos durante décadas, se han manifestado críticamente respecto de todo poder estatal de manera consecuente, sistemática, han dado todo por eso, han actuado heroicamente en ese sentido, todos, no hay que hacer ninguna distinción en ese sentido. Hoy, en general, hay una coincidencia muy fuerte en todos estos movimientos de derechos humanos en cuanto a haber clausurado su agenda, casi completamente. Finalmente el Estado se hizo responsable de las tareas históricas de la agenda de los derechos humanos, que es en realidad lo que le corresponde a la agenda de los derechos humanos. Lo que le corresponde a esa agenda no es que haya abuelas buscando nietos o madres reclamando por sus desaparecidos, es decir, ciudadanos intentando conformar lo que no está conformado en la fuente de donde tiene que provenir. Esto ha ocurrido y, sin embargo, no se ha constituido en un acuerdo general, no forma parte de esa lista que mencionaba de lo que no se discute, salvo en cuanto a la cuestión de la legalidad. Al haberse ampliado la agenda de la legalidad respecto del horror, en relación a la agenda de la seguridad, nos encontramos entonces con los debates que nos acompañan hoy en día.

Lo que quiero decir con todo esto, entonces, es que en una agenda pedagógica, en una agenda escolar, por lo menos desde la perspectiva analítica, conceptual, me parece que puede ser interesante que se revisen estas cuestiones, no en el sentido de que evidentemente en el aula escolar se produzca una discusión sobre lo que no se discute en la sociedad, pero sí en el sentido de que al identificar esos acuerdos, pueda ejercerse una agenda sobre derechos humanos y sobre memoria que no sea meramente voluntarista y abstracta, sino que se articule con las creencias y las expe-

riencias realmente existentes en la sociedad, y que a partir de ahí pueda empezar a formularse una discusión como la que todos queremos tener.

Javier Trimboli: *Les agradecemos a los expositores sus presentaciones, y abrimos un espacio para preguntas e intervenciones.*

Pregunta: ¿Qué creen ustedes que sucedió cuando fue la guerra de Malvinas, donde la sociedad apoyaba la guerra, y luego cuando se enteraron de la pérdida del territorio, la gente les daba vuelta la cara a los soldados, y se comportaba como «aquí no pasó nada»?

Alejandro Kaufman: La referencia a las Malvinas era para señalar un caso de esos que indicaba como acuerdos generales. Fíjense que en esos debates, en esas instancias nunca se discutió el tema de las Malvinas como una importantísima cuestión que define la argentinidad. Yo quería señalar sobre todo eso: no entrar en una conversación sobre las Malvinas porque no es el caso ahora, que cuando se produce una derrota haya distintas instancias posteriores, uno lo puede encontrar en distintos momentos históricos. De cualquier manera también el hecho de que vivíamos una instancia colectiva disgregatoria, puede dar cuenta de que no había sujeto legítimo que pudiera sostener la derrota. En las historias guerreras las derrotas se sostienen, los soberanos sostienen las derrotas, los veteranos, todos sabemos eso, el culto del heroísmo, de la muerte en relación a la soberanía es un tema histórico. Y precisamente esta pregunta señala la incomodidad que produce que esto no haya ocurrido en el caso de las Malvinas. Es un signo que nos indica precisamente el carácter disgregatorio del colectivo argentino. Pero como lo que trataba de señalar en mi conversación era qué cuestiones no son las disgregatorias, qué cuestiones son las que nos reúnen, esta misma pregunta confirma o es compatible con lo que yo estaba diciendo, en el sentido de que los que nos reunía era la reivindicación por las Malvinas, y no el reconocimiento de un colectivo guerrero o de un colectivo que pueda ejercer sacrificios o actos heroicos en relación a una

reivindicación colectiva. Eso no. Había como un grado cero de la reunión, de lo que nos reunía, de lo que teníamos en común, que era esa reivindicación de las Malvinas, y nada más que eso; lo demás no formaba parte de lo que nos reunía.

Pregunta: Para el profesor Kaufman. ¿Cómo evitar caer en el doble discurso de transmitir la memoria reciente de manera crítica y la valoración de los símbolos patrios? ¿Esos símbolos no son parte de nuestra identidad, más allá de quien los haya usado?

Alejandro Kaufman: Bueno, el problema con la identidad es si se la define como una construcción colectiva histórica, y por lo tanto política, o como algo que proviene de una dimensión metafísica, trascendente, independiente de los sujetos y que ya está dada de antemano. Ese es el problema. Un corolario de lo que estuve diciendo sería no poner en la agenda escolar la discusión sobre los símbolos patrios, yo creo que lo que se puede hacer (y esto, insisto, lo digo desde afuera de la escuela y por lo tanto no debería tener ningún carácter vinculante, ni siquiera aseverativo) es saber cuáles son esos acuerdos establecidos no para discutirlos necesariamente, sino para no reforzarlos. Es decir, me imagino una escuela en la cual se cumplan los rituales en su grado mínimo, en donde no se sobreactúe, no se estimule, no se fortalezca algo que es limitativo de una eventual discusión crítica, como es el caso del respeto a los símbolos patrios. Me imagino una escuela en la que si un chico se ríe no se lo vea como un drama, como un gran acontecimiento. Ahora esto requiere un cierto debate por lo menos conceptual, intelectual, cultural, político, sobre estas cuestiones. Pero lo que estoy diciendo no implicaría que tenemos que cambiar los símbolos patrios, a mí, personalmente, me gustaría esa discusión, yo personalmente sería más feliz como argentino —esto lo digo casi como una cuestión confesional, porque no lo quiero llevar al plano argumentativo, aunque podría— si en la postdictadura los símbolos patrios hubiesen sufrido algún cambio. No creo que podamos tener los mismos símbolos patrios que an-

tes. Esto no está en discusión, pero sí puede estar en discusión cuál es el lugar que se les atribuye. En la medida en que se fortalezca una discusión crítica sobre un sujeto autónomo, ciudadano o político, los aspectos rituales cristalizados y conservadores de identidad podrán quedar a un lado, podrán salirse del centro de la atención.

Pregunta: En relación con la meritocracia, ¿patria somos todos y la bandera sólo para algunos?, ¿los docentes podemos establecer quién merece la bandera? Me refiero a la práctica de elegir abanderado.

Alejandro Kaufman: Bueno, en realidad la cuestión de que «patria somos todos» es lo que está en discusión, es decir, ¿quiénes somos todos? Es lo que forma parte de la discusión sobre la memoria. La discusión sobre la memoria trataría de plantear: «si hay un todos que nos permita seguir viviendo». Creo que lo que resume el tema de la transmisión es que uno se dirige a una nueva generación cuya vida no va a acompañar, porque la lógica de la educación o de la progenitura es esa, es decir, una vida que nace cuya consecución no nos va a contar más que como muertos, al modo en que se refería Antelo.

Inés Dussel: Un poco retomando alguna de las cosas que decía Alejandro, yo pensaba en el tema del cambio en relación con los símbolos patrios, el lugar de la nación en la escuela argentina, como una de las cuestiones que en mi exposición trataba de sumar a esto de repensar la formas, las relaciones que se construyen también en la identidad. Y pensaba en el caso de la Alemania posnazi. Ahí se cambiaron los símbolos patrios, se cambió la bandera, se cambiaron muchas cosas, se trajeron por ahí símbolos anteriores —y eso también es discutible— pero en todo caso se trató de un gesto claro de ruptura muy fuerte, y un gesto de todos. Uno puede discutir muchísimas cosas de ese proceso de desnazificación, pero por ejemplo a nivel de las escuelas, la abolición de los rituales de saludo a la bandera y la abolición de los rituales militaristas, de los uniformes,

fue una de sus consecuencias fuertes. Creo que todavía hay mucho que discutir en las escuelas argentinas porque hay muchos rituales que vienen de las prácticas militaristas. Digo también hay estudios de historia de la educación muy interesantes para mirar cómo se armaron el saludo a la bandera, etc. Incluso en la Ciudad de Buenos Aires todo el reglamento de actos escolares y de respeto a los símbolos patrios es de 1978 y no se ha cambiado. Ahí hay una gramática profunda que hay que mirar, y comparto también lo que decía Alejandro de que es cuestión de recrearlo, creo que los símbolos colectivos también construyen identidades y, reitero, las identidades y la relaciones sociales tienen una dimensión afectiva no racional que se recrea en los rituales, por lo que también es importante recrearlos, pero sería deseable que tuvieran más amplitud. Que por ejemplo los rituales escolares estuvieran menos protocolizados, que fueran más discutidos, no necesariamente por el debate participativo sino por una recreación que puedan hacer las comunidades. ¿Por qué las escuelas no pueden decidir celebrar otras cosas esos días?, ¿por qué no se pueden proponer otros rituales? En las escuelas alemanas, por ejemplo, se celebran los cien días de clase, hacen una torta, hay otro lugar de lo festivo que también hace a la construcción de ideas de lo colectivo, que hace a lo que nos interesa acá transmitir.

Pregunta: ¿Qué piensan de la profunda ruptura que existe entre la reivindicación colectiva escolar estatal de las Malvinas y la que se sostiene académicamente en la UBA?

Inés Dussel: Me parece que pensamos seguramente muchas cosas y cosas distintas sobre esto, pero yo diría que no es el único caso donde hay discusiones de la historiografía que son distintas de la construcción escolar estatal colectiva, y quizás no tan lejos como en otra época. Me acordaba de Ricardo Rojas en 1909 cuando escribe *La restauración nacionalista*, él dice algo así como que (cito de memoria) «una cosa es la historia de la historiografía, otra cosa es la historia escolar; la historia escolar está llena de

mitos y héroes, y un poco para el pueblo démosle mentiras porque lo que importa es el cimiento que hace esa historia». Bueno, eso inauguró una construcción o en todo caso cimentó una construcción de la historia escolar como este lugar poco sometido a otras discusiones. Me parece que entre algunas de las cosas que decía Alejandro y las producciones de libros de texto de hoy, no es tan grande esa distancia. En todo caso me parece que hace referencia a esta gramática más dura acerca de qué estamos dispuestos a mirar y qué no estamos dispuestos a mirar en las escuelas.

Pregunta: Para Inés Dussel, ¿cómo pensar la relación en términos de tensión, complementariedad, oposición entre transmisión y enseñanza, historia y memoria?

Inés Dussel: Hay libros escritos sobre esto, yo particularmente no soy muy afecta a una definición tajante pues creo que en todo caso los conceptos se definen también en operaciones político-epistemológicas. Por ejemplo, Pierre Nora trabajó historia y memoria, y de la misma manera que Beatriz Sarlo cuando dice que «recordar no es entender», nos están presentando esta idea de una cosa es el recuerdo afectivo a la memoria colectiva y otra cosa es la historia, que es comprender y entender. Me parece que son operaciones que en un sentido —y coincido con lo que decía Alejandro— reafirman cierta elite del pensamiento; un lugar que reflexiona también poco sobre el lugar de los pensadores, del pensamiento de los que entienden, y en esto retomo algo de lo que decía Estanislao también. Bueno, yo confundiría un poco más esos términos, transmisión y enseñanza; en todo caso los uso más cerca, me parece que habría que pensar las raíces etimológicas de la enseñanza, que según me dijeron —no soy una especialista— tiene que ver con los signos, con la «insignia», con poner un signo, una seña. La transmisión creo que también tiene mucho que ver con eso, el «trans» remite a una acción «entre». Pero de cualquier manera para mí la enseñanza es siempre «entre», entre actuales y pasados, entre los que están y los que no están, entre los que estamos y cómo estamos, y los que

están no estando. Y creo que en relación a la historia y la memoria también habría que discutir mucho, estas operaciones político-epistemológicas que se hacen de una separación tan tajante. En todo caso abogar por memorias también más abiertas, más en plural, que habiliten el disenso, que haya identidades mucho más plurales.

Pregunta: Para el profesor Antelo, ¿qué es lo que entorpecería el encuentro, tanto del profesor con el conocimiento y la cultura, como entre el profesor y sus alumnos más jóvenes, el encuentro intergeneracional?

Estanislao Antelo: En relación al encuentro intergeneracional, lo que en-



torpece es la voluntad misma de provocarlo. O la voluntad de provocar lo *bien*, porque el tema es que abundan los custodios, unos cuidas, una especie de patovicas del pasado reciente, que indican qué es lo que se puede, y cómo, y a qué hora hay que encontrarse y todo eso. Es decir que los críticos, los que se asumen como críticos en este rubro, lo que hacen es entorpecerlo. Son en realidad conservadores críticos o conservadores progresistas. Abundan. En lo que se refiere al contacto con el conocimiento, toda la parafernalia de las estrategias didácticas o la formación de competencias, esto lo sabemos en Argentina todos los que trabajamos en educación, demora, entorpece, entorpece aquello que nos reúne, que es la enseñanza. Una cosa es una competencia y una estrategia, y otra cosa

es la enseñanza. Eso es para mí lo que entorpece. Los especialistas, entre los que me cuento, entorpecen con sus buenas intenciones, el acceso al conocimiento. Todo lo que demore el acceso y el reparto sistemático de los bienes culturales es entorpecer. No faltará el crítico bien pensante que dirá «con chicos desnutridos no se puede enseñar». Ese es otro que entorpece, fascinado como está, con su criticidad. Ignora que «no se puede no enseñar». Es lo mismo. Con chicos desnutridos o no desnutridos, gordos, flacos, pobres, ricos, nosotros, los educadores, me refiero a los que hemos decidido ocupar nuestro tiempo en un oficio que consiste en enseñarle algo al otro, lo único que podemos hacer es enseñar. ¿Qué elegimos nosotros? ¿Enseñar? Bueno, si está desnutrido ¿qué podemos hacer, nosotros, educadores? Enseñar. ¿Qué otra cosa podemos hacer? Enseñar. Después de enseñar, cada uno, si quiere dedicarse al pastoreo y al sermón, está en su derecho. Lo que entorpece, realmente, es la retirada de la enseñanza.

Pregunta: Profesor Antelo, creo que no entendí del todo lo de «seguí participando» ¿La indiferencia es un derecho?

Estanislao Antelo: Sí, claro, es un derecho. Lo dije hace un rato, existe el derecho a la indiferencia. Lo digo nuevamente. La única responsabilidad de la docencia es la enseñanza. Es decir, el que enseña muestra las cartas y el otro, decide. El que no tiene nada para enseñar se tiene que dedicar a otra cosa. El que tiene miedo de enseñar o el que eligió el oficio de enseñar y no tiene nada para enseñar porque está preocupado por la formación de la conciencia crítica o alguno de sus derivados, a mi manera de entender, se tiene que dedicar a otra cosa. Y el que no soporta no saber hacia dónde va una enseñanza, en fin, no sé. La prosa, que además es una prosa que en Argentina se hace fuerte en los noventa y se extiende hasta nuestros días, la prosa de la formación de competencias, del diagnóstico que coloca a los jóvenes como desinteresados, desmotivados, apáticos, y que hay que enseñarles cosas significativas, además de haberse trans-

formado en un gran negocio editorial, lo que hace es obstaculizar ambos encuentros.

Pregunta: ¿En qué consistiría la ampliación de la agenda de la legalidad? ¿Incluiría cuestiones como la justicia social?

Alejandro Kaufman: Bueno, es que estas son las discusiones que forman parte de la agenda de la memoria, la agenda de la memoria no puede cerrarse sin discutir el tema de la justicia social. Pero en la escuela, tengo la sospecha de que además de estos temas hay muchas cuestiones que no se discuten, que no tienen lugar en la escuela argentina que también es el lugar de enseñanza de ciertos estándares de crueldad. Históricamente esto es algo que sabemos como sujetos escolares. Una predilección por el grupo, por la grupalidad y un menoscabo de las minorías, de los individuos, una idea muy fuerte de cohesión grupal, homogénea, que son rasgos culturales argentinos muy establecidos. Y esto viene mediado por prácticas de crueldad. En los casos en que se discute el problema de la violencia escolar, nadie aparece como responsable. Se presenta una desresponsabilización institucional, que es todo un problema. Y en los relatos que circulan en la esfera pública sobre la violencia escolar, el hecho de que la escuela es un espacio de encierro, de configuración meritocrática, en una etapa vital constitución de la identidad, y que todo eso supone una serie de tensiones completamente explosivas, que son responsabilidad de la institución, no aparece en los relatos. Sí ustedes ven una película como *Elephant* de Gus Van Sant, ahí está tematizada esa cuestión muy fuertemente. Es siempre el mismo problema, cada vez que hay algo en lo que no nos reconocemos, viene de afuera. Es un mecanismo identitario esencial.

Pregunta: La consecución de la identidad ¿no debería ser un objetivo de los argentinos o de la escuela?

Alejandro Kaufman: Yo creo que la identidad no es algo a conseguir, la identidad es algo que se produce en términos de fuerzas conservadoras o cristalizadas. Esto que nos reúne a nosotros aquí, que tiene que ver con una enseñanza vinculada con la autonomía y con el juicio crítico, no busca contribuir o fortalecer una identidad que ha sido tan problemática además en la historia argentina, sino más bien discutirla, a ver cuáles son las identidades concretas que existen en la experiencia colectiva argentina que no son reconocidas. Y en este sentido los estándares de crueldad, la posibilidad de que eso no se discuta, por ejemplo, cuando alguien es culpable y se produzcan fenómenos de venganza y de castigo punitivo, sobre los cuales lo que se plantea es no tener ningún límite. Hoy tenemos ese tipo de debates. Cuando hay un acto reprochable parece ser que tiene que ser

castigado de la forma más brutal, más indefinida, y eso demuestra la debilidad que afecta a la defensa de los derechos humanos de los culpables, de los delincuentes, de los marginados. En la escuela, eso se traduce en la crueldad sobre los afectados por fracaso escolar, por limitaciones sociales, lingüísticas, étnicas, lo que sea. Creo que hay un tema que gira alrededor del problema de la crueldad, y hay una invariable, una constancia en la cultura, que es dejar afuera ese tema. Es decir, es la admisión de estándares de crueldad que si uno los contrasta con otras sociedades, con otras culturas no nos deja en un buen lugar a la cultura argentina, no nos deja en absoluto en un buen lugar. Pero, bueno, esto por supuesto excede nuestra posibilidad de discutirlo hoy. ■



Fotos: Roxana Delgado



Roxana Delgado

Estudiante del profesorado de Ciencias Políticas Instituto de Nivel Terciario, Tartagal, Salta

Cuando se nos propuso que eligiéramos una fotografía que fuese representativa, no sólo para nosotros sino también para nuestra comunidad y que se relacionara con el motivo de la convocatoria a este Seminario, no la hemos podido encontrar fácilmente.

Esto tal vez tenga que ver, por un lado, con el hecho de que los secuestros y los asesinatos fueron individuales y en tiempos distintos, y por otro, debido a la no existencia de centros clandestinos de detención en nuestra localidad. A primera vista no parecieran quedar huellas profundas en nuestra sociedad, más allá del dolor familiar, de amigos y compañeros de militancia.

Por esto cambiamos la orientación y decidimos partir de lo que es simbólico para la región para recién ahí preguntarnos cómo aquello fue atravesado por la dictadura militar.

Muchos conocerán a Tartagal y a Mosconi a través de los medios nacionales. Al promediar los noventa apareció en todos los noticieros, en todos los diarios del país, una desocupación cuyos índices escandalosos se veían reflejados en las pantallas en desnutrición y miseria, así como en carencias de esas que no se ven, pero cuyas consecuencias a largo plazo seguirían golpeando a las generaciones por venir. Como ustedes saben, la desocupación hizo que en Tartagal y Mosconi la gente tuviera que salir a la calle a pelear por sus derechos.

Por esta razón la fotografía elegida es la del acceso a la administración del Yacimiento Norte de YPF en el campamento Vespucio. Yacimiento que significó el motor de la economía del Departamento San Martín y una fuente importante de ingreso fiscal para la provincia de Salta. Para Tartagal y Mosconi esta empresa fue muy importante ya que permitía a los pobladores proyectar una vida y un futuro.

Como podrán ver, la foto muestra el abandono del edificio desde el cual, en otro tiempo, se dirigía la segunda cuenca gasífera del país. Pero a su vez, como símbolo, muestra otro abandono, el del conjunto del Departamento San Martín.

Hoy allí funciona precariamente el Consejo Deliberante de General Mosconi y alguna que otra PyME que a duras penas sobrevive y que fuera constituida por agentes que se desvincularon de YPF.

Nuestra presencia aquí tiene que ver con unir ese pasado y este presente. Por un lado queremos ser la voz de los miles que han desaparecido treinta años atrás. Hace tres décadas, miles de personas, fundamentalmente jóvenes, de distintas organizaciones y corrientes, se lanzaban a la militancia política y social convencidos de que la construcción de un país mejor, más justo, más solidario era posible.

Pero también, como hijos de ex agentes de YPF —empresa del Estado que tuvo el mismo impacto social que empresas como Somisa, Altos Hornos Zapla, Entel, Aerolíneas, Yacimientos Carboníferos, etc., en otros lugares del país— queremos ser la voz de otros desaparecidos. Los desaparecidos del período democrático, los que fueron excluidos casi de la propia vida cuando se decidió achicar el Estado y dismantelar las empresas que nos pertenecían a todos.

Si nos preguntan cómo es la vinculación entre esta imagen y el eje del seminario nosotros respondemos categóricamente que la misma es estrecha. Porque para poder llevar a cabo los cambios en el Estado, las privatizaciones, tuvieron que proceder mediante la eliminación de todas aquellas personas que hubieran podido oponerse a ese proyecto económico y político. Proyecto que antes del año '74 venían reclamando, tanto desde adentro del país, algunos sectores económicos, como desde afuera, los centros de poder internacionales.

Es decir, en los años setenta al país le «sobraban» gente e ideas, que es lo más importante, son los desaparecidos de ayer; en la década del '90 y aún hoy siguen «sobrando» personas, son los desocupados, los subocupados.

Por eso, el mejor de los homenajes que podemos hacer es reconocer por qué murieron, quiénes fueron sus ejecutores y quiénes se beneficiaron con tantas muertes. Por último es importante reconocer que los

motivos que los llevaron a la lucha están aún pendientes para ser resueltos, es nuestra responsabilidad dejar de ser víctimas mudas de todo esto y saber que la memoria es un paraíso del cual no podemos ser desterrados. ■



TRABAJOS DISTINGUIDOS

Voces en busca de una trama

Trabajos realizados por los estudiantes para la convocatoria 2006 «A 30 años del golpe. Educar en la memoria para construir el futuro»

La convocatoria 2006 «A 30 años del golpe. Educar en la memoria para construir el futuro» fue una iniciativa impulsada de manera conjunta por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, en la que se presentaron más de ochenta trabajos que involucraron alrededor de 300 estudiantes de distintos Institutos de Formación Docente de todo el país. La propuesta solicitaba la entrega de una monografía que resultara el corolario de una investigación en la que los futuros docentes indagaran las marcas locales significativas de nuestra historia reciente, siguiendo los ejes temáticos propuestos por el Equipo «a 30 años» y discutidos durante todo el año en los Preseminarios regionales: movilizaciones populares durante los años sesenta y setenta, terrorismo de Estado y la guerra de Malvinas.

Uno de los objetivos de esta iniciativa consistía en ligar la formación docente con la producción genuina de conocimiento y, al mismo tiempo, abrir la discusión y la *apropiación* de aquellos temas de nuestra historia reciente que consideramos centrales para pensar nuestro presente. Este último punto era fundamental, porque apuntaba a estimular una serie de operaciones críticas mediante las cuales la comprensión, pero también el recuerdo de nuestro pasado implicaban al mismo tiempo un esfuerzo tendiente a la reelaboración de las propias identidades colectivas. Se trataba

de un trabajo sobre el pasado que no era otra cosa que un trabajo sobre nosotros mismos.

De este modo, a través de la recuperación de las voces y las historias silenciadas en la comunidad durante la última dictadura militar, en el análisis de los medios de prensa de la época, en la comprobación de la destrucción de las diversas organizaciones populares que pretendían otras formas de vínculo comunitario, en el descubrimiento cargado de perplejidad de aquellos lugares comunes que racionalizan aún hoy la actuación militar durante el Proceso, en la reconstrucción de las guerras después de la guerra que tuvo que protagonizar un soldado de Malvinas para que su reclamo obtuviera alguna visibilidad social, en fin, en éstas y otras tantas operaciones ejercidas por los estudiantes en las monografías presentadas, se ponía en juego no sólo el objetivo de ser leal a lo ocurrido, sino también la decisiva tarea de crear un espacio para pensar de qué modo nuestro pasado puede arrojar luz sobre el presente y qué zonas de ese pasado pretendemos alumbrar, para hacerlas propias.

Ciertamente, no resultó sencilla la construcción de este espacio de indagación. En buena medida, el conjunto de monografías presentadas en la Convocatoria 2006 pueden interpretarse como intentos de construir una

trama para aquello que seguimos llamando *Argentina*. Sabemos que en nuestro país pensar el vínculo entre el pasado y el presente, que no es otro que el de las generaciones pasadas y las venideras, importa desafíos abismales. En uno de los trabajos presentados para la Convocatoria, se contaba la historia de una mujer mayor del noreste argentino, quien fue entrevistada por un grupo de estudiantes a causa de que su hijo había muerto en Malvinas. Los jóvenes no sabían que su madre ya nada recuerda de su hijo, excepto que murió durante la guerra, y fueron con el cuestionario habitual para el caso. La madre, obviamente, no lo pudo responder.

Historias como ésta resumen el dificultoso terreno sobre el que se lanzó nuestra iniciativa. A partir de ella, algunos argentinos, que serán futuros docentes, se encargaron de la difícil tarea de vehiculizar la palabra y de comenzar a pensar, hasta donde es posible, una trama que torne más habitable nuestro territorio y en la cual no sea utópica la pretensión de retomar selectivamente aquellos legados que puedan nutrir nuestros proyectos presentes.

Dentro del conjunto de trabajos que participaron de la Convocatoria, cinco resultaron distinguidos. Ellos son: «El golpe en Azul», escrito por Ana Pereira, Florencia Hait, Gervasio Mentasty y Juan Roa; «Bovril: la otra cara de la historia», cuyos autores son Zulma Gonzáles y Aurelio Guillig; «Escuelas para una práctica de la libertad», cuya autoría recae en Gabriela González; «La Calamita: una ciudad que construye su historia», realizado por Alejandro Sánchez, Mariana Amarillo, Walter Alegre y Nadia Romero; y «Marta y Alfredo: Montoneros», de Alejandro Ravazzani. Con excepción de esta última investigación, cuyo núcleo su autor prefirió publicar en el ejercicio de memoria que lleva su nombre, presentamos a continuación estos trabajos. Su publicación persigue no sólo el objetivo de ofrecer al lector una muestra representativa de esta experiencia que hemos hecho junto con los estudiantes y los docentes de los Institutos de Formación Docente de todo el país, sino también anida la intención de que constituyan un aporte, como decíamos más arriba, para arrojar alguna luz sobre nuestro presente. ■

La Calamita: una ciudad que construye su historia

Por Verónica Noemí Azzalín, Natalia Andrea España, Ana García Salazar, Carla Liliana Gonzáles, Melina Victoria Striglio, Anabela Mariel Zelada, Rocío Milena Zuiani

Docente tutora: María Cristina Ockier

Instituto Superior del Profesorado N° 16 «Bernardo Houssay» (anexo). Granadero Baigorria, Santa Fe

*«...la memoria es un acto de recreación del pasado,
desde la realidad del presente y el proyecto de futuro...»
Pilar Calveiro.*

Breve historia de La Calamita

Antes de ser un centro ilegal de detención de personas La Calamita fue un lugar que formó parte vital de aquel pequeño pueblo en formación llamado Paganini. Nació el siglo XX y Paganini era apenas una comuna que hacía muy poco tiempo se había independizado de Alberdi (localidad que luego se sumaría a la ciudad de Rosario).

En la década del veinte, un inmigrante español llamado Juan Sala era dueño de todo lo que hoy es barrio Martín Fierro e Industrial. En el amplio campo que se extendía desde la autopista y las calles Eva Perón y Silvestre Begnis hasta las vías del «Ferrocarril Mitre», Sala sembraba árboles frutales, olivares, flores y vides. El casco central de la finca era la actual construcción de La Calamita. Según los relatos recolectados, en la parte más alta de La Calamita había una campana que anunciaba a los trabajadores esparcidos por el campo que había llegado la hora de almorzar o de salir

para las tareas del día. La zona fue usada de mangrullo por los represores para tener una visión total del lugar.

La vida social del pueblo pasaba por lo que se conocía como el campo del «Gallego» Sala quien alcanzó, en la década del treinta, su mayor auge político-empresarial. Sus campos eran altamente rentables ya que de una población de 1500 habitantes tenía empleados algo más de 150 obreros que pertenecían a la ciudad.

Jefe Comunal en varias ocasiones, desde 1928 hasta 1934, al «Gallego» se lo puede recordar por varias obras que hoy se sostienen y fueron logros de sus mandatos al frente de aquella Sociedad de Fomento, entre ellas, la construcción de la Iglesia San Pedro, el inicio de la edificación de la Escuela 127 y la concreción del actual edificio comunal.

Al finalizar esa década de gloria Sala vendió parte de sus campos para que se tendiese la vía alta, lo que partió en dos sus terrenos. Luego de la muerte de su único hijo, se recluyó y murió a principios de los cuarenta.

Pocos años después, sus deudos se desprendieron de la parte de los campos que les quedaba, vendiéndola a un italiano llamado Ángel Calami-

ta, quien volvió a hacer productivos los viñedos creando una bebida conocida como «Hidro miel Pontón». Calamita llenó de trabajadores el campo y su nombre era muy conocido en Paganini. Después de la ida del italiano —previa venta el 27 de octubre de 1969 a la firma Raúl Benzadón SACI, firma propietaria de la extinta tienda «La Buena Vista»— el lugar se convirtió en un «criadero de gallinas».

En 1975 Osvaldo «Tito» Rodenas y Natalio Wainstein, dirigentes de Rosario Central, alquilaron el predio y se lo cedieron al Segundo Cuerpo de Ejército. El contacto que los dirigentes tenían con el coronel Juvenal Pozzi, y sus concesiones a la cúpula militar hicieron que el equipo de Arroyito lograra ser sede del mundial '78. Mientras los dirigentes del club Rosario Central estaban involucrados en la obtención de La Calamita —que sería ocupada por los militares— la Ciudad Deportiva de dicho club, ubicada en la ciudad de Granadero Baigorria, a orillas del Paraná, era seleccionada para hospedar al seleccionado nacional de fútbol. Al igual que lo sucedido en otros lugares —y como lo quería el gobierno— la mayoría del pueblo se volcó a las calles, con las banderitas argentinas, para alentar a los jugadores que darían un ejemplo de argentinidad al mundo. Para los habitantes de Baigorria fue un privilegio poder ver de cerca a los ídolos deportivos y que los periodistas del mundo visitaran la ciudad.

La finca fue elegida por Pascual Oscar Guerrieri, ex agente del Batallón de Inteligencia 601 que era también el jefe de la quinta de Funes. De allí en más, La Calamita integró la lista de los 350 centros clandestinos de detención de ciudadanos que funcionaron en nuestro país, bajo la órbita del Segundo Cuerpo de Ejército, en cuya jefatura se sucedieron Leopoldo Fortunato Galtieri y Genaro Díaz Bessone.

La Comisión Nacional de Desaparición de Personas (CONADEP) —que había comenzado a funcionar a días de asumir el ex presidente Raúl Alfonsín— visitó Baigorria en 1984 para iniciar las investigaciones de la finca.

Fue la CONADEP la encargada de certificar los hechos acaecidos en el lugar sumándolos al informe con el cual se llevó adelante, al año siguiente, el histórico «Juicio a las Juntas». El Tribunal condenó por crímenes de lesa humanidad a toda la cúpula militar que se apoderó del país desde el 24 de marzo de 1976 hasta el 10 de diciembre de 1983.

El informe de la CONADEP se inicia con el legajo 6692 en el que consta la desaparición de Héctor Pedro Retamar, militante del «Movimiento Villero» de extracción peronista, quien fuera secuestrado el 21 de mayo de 1977. En el mismo se menciona a la «quinta operacional de Granadero Baigorria» denominada La Calamita. A su vez el ex agente de inteligencia militar Germán Bueno aportó en 1987 mayores datos sobre el lugar.

Muchos de los militantes eran detenidos por el servicio de inteligencia de la Policía Provincial o del Segundo Cuerpo de Ejército y luego eran «juzgados por un tribunal de guerra». Entre los detenidos se presume que también estuvo Rubén «Tito» Messies, militante del Partido Comunista y responsable de la distribución de la prensa de su organización. El lugar también sirvió para desarticular la columna norte de Montoneros, detener a militantes del Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) y reunir a los delegados de las fábricas del Cordón Industrial.

En la actualidad La Calamita sigue perteneciendo a Pablo Benzadón.

Desaparición de personas y rapto de bebés

Al igual que lo sucedido en otros centros de detención similares, la dictadura implementó en La Calamita los métodos más siniestros de su accionar: la desaparición de personas y el rapto de bebés. Se estima que se produjeron diez nacimientos en clandestinidad de niños, hoy jóvenes, que aún permanecen con identidades fraguadas. Uno de los supuestos partos en La Calamita fue el de Isabel Carlucci —hermana del ex intendente de

Capitán Bermúdez, Gerardo Carlucci— quien había sido secuestrada en la ciudad vecina, estando embarazada, el 10 de agosto de 1976. Según algunos relatos Isabel fue vista con vida en el inmueble.

Existen además presunciones de la existencia de acciones mancomunadas entre el centro de detención y el hospital local. Iván Piermatei, autor baigorriense de una historia de la ciudad, escribe al respecto: «se sospecha también del trabajo que se hacía en conjunto con el hospital de la ciudad, sobre todo para asistir a las embarazadas en sus partos para luego robarles el bebé y entregarlo a algún integrante de las fuerzas represivas».

Represión, complicidades y silencios...

El funcionamiento de La Calamita fue posibilitado por una densa trama social que, lejos de ser privativa del lugar, se repetía a lo largo y ancho del país. La misma se hallaba integrada por represores, cómplices y también muchos otros que, sin serlo directamente, habilitaron mediante la indiferencia o el silencio semejante estado de cosas.

Según información periodística y datos que también aporta Piermatei, entre los integrantes de la Policía Provincial que pasaron por La Calamita se encuentran: Walter Pagano (alias «Sergio Paz», «Wenceslao» o «Sergio II»); Rodolfo Isach, comisario que pasó por la seccional 24 de Baigorria en la década del noventa y actualmente se encuentra procesado por enriquecimiento ilícito; Eduardo «Tucu» Constanzo quien el 14 de febrero de 2006 confesó haber enterrado a un militante de apellido Remo en el campo mismo de La Calamita (Constanzo fue durante 9 años asesor del ex Senador nacional Luis Rubéo y actualmente se encuentra detenido); Juan Daniel Ámelong, alias «Teniente Daniel», quien fuera abogado en los tribunales sin que nadie le objetase el título, actualmente se encuentra detenido. Luis Galanzino, un policía provincial durante la primera administración del gobernador Jorge Obeid, denunció a su entonces Secretario de Seguridad Pública

y responsable de Defensa Civil (actual Subsecretario de emergencia de la provincia) el ex Teniente Coronel José Bernhardt como el oficial que durante la época de el terrorismo de Estado trasladaba a los detenidos ilegales desde Santa Fe hasta La Calamita.

La vida política y social de la localidad no se vio interrumpida por el hecho de que en el lugar se hubiese instalado un centro clandestino de detención. Cuando el predio pasó a la órbita del Segundo Cuerpo, a finales de 1975, la ciudad era gobernada por Juan Clodomiro Acosta «El Piruqui». Éste había llegado a través de las elecciones de 1974 por «Línea Popular», el partido del gobernador de entonces Carlos Silvestre Begnis. «El Piruqui» fue el último jefe comunal de Granadero Baigorria, pues a partir del 1º enero de 1976 el pueblo subió al rango de ciudad. Por decreto del gobernador «Piruqui» se convirtió entonces en el primer intendente. En ese momento ya funcionaba La Calamita a 15 cuadras de la comuna y de la misma casa de Acosta (sita en San Lorenzo y Moreno). «Piruqui» se sostuvo en la intendencia en los primeros meses posteriores al golpe, hasta julio del '76. En vida nunca dijo nada, no contó nada. Ya en tiempos de democracia «Piruqui» pasó al peronismo local acompañando al difunto Humberto Sdrigotti, tres veces Intendente de Baigorria, en la gestión. En el año 2001 Acosta fue candidato a primer concejal de la lista oficial de Sdrigotti. Los resultados electorales negaron el ingreso de Acosta al cuerpo legislativo, pero dejaron en claro que el hombre más importante de la historia política local se apoyó en un funcionario cuyas frágiles convicciones democráticas le habían permitido continuar en el cargo una vez desatado el terrorismo de Estado.

Luego de «Piruqui» un decreto de los militares sacaba del cargo al Jefe comunal, y el 31 de julio de 1976 Anuceto Locatelli, un Prefecto que ni conocía el pueblo, era designado para gobernar la ciudad. Locatelli estuvo hasta 1979. O sea, él y Piruqui fueron los intendentes cuando funcionó La Calamita.

Pero las complicidades y los silencios no cesaron. Desde la ida de Locatelli los jefes comunales pertenecieron al arco cívico. Luego del prefecto Locatelli, entre 1979 y 1983, el cargo fue ocupado por los comerciantes Miguel Pagani, Ricardo Domenella y Antonio Kasperki.

También de esa manera fueron entregados los puestos claves de la comuna, muchos de ellos, igual que en los casos anteriores, continuaron su militancia (hasta en la actualidad) en la vida social de Baigorria. Según la nómina que obra en el libro de Piermatei, entre marzo de 1976 y diciembre de 1983 los cargos comunales fueron ocupados por los siguientes funcionarios:

Intendentes

Juan Clodomiro «Piruqui» Acosta (1976 y 1982)

Anuseto Locatelli (1976-79)

Miguel Ángel Pagani (1979-81)

Ricardo Domenella (1981-82)

Antonio Kasperki (1982 y 83)

Secretarios de Estado

Mario Cutruneo (Secretario de Gobierno y Hacienda 1976-79)

Dionisio Conejo (Secretario de Obras y Servicios Públicos 1976 y 81, 82)

Ángel Luís Longo (Secretario de Obras y Servicios Públicos 1979)

Wálter Buffetti (Secretario de Gobierno 1979)

Samuel Badolatto (Secretario de Hacienda 1979)

Renzo Camilato (Secretario de Gobierno 1979)

Ángel Pagani (Secretario de Obras Públicas 1979)

Hilario Máspero (Secretario de Promoción Social 1981)

Pedro Alegre (Secretario de Gobierno 1981-82)

Rita y Norma Domenella (Secretarías privadas en 1981)

Ernesto Sala (Secretario de Gobierno y Cultura 1982)

Osvaldo Seghezzo (Secretario de Gobierno y Cultura 1982)

Aldo Borletto (Secretario de Hacienda 1983)

María Rebagliatti (Secretario de Obras y Servicios Públicos 1983).

El escritor local Hugo Ojeda, en una publicación editada en *Rosario/12*, en el año 2004, devela parte de la historia oscura de la localidad, aún hoy tapada. La Calamita no sólo contó con asistencia política, también tuvo la social, comercial y eclesiástica. Según Ojeda parte de la provisiones que se consumían en el centro clandestino se compraban en el por entonces almacén de la familia Allo, hoy propietarios de los tres eslabones de los supermercados «Norma». El escritor relata: «a principios de la década del setenta, en la calle Alvear de Granadero Baigorria, el viejo Allo se puso una granjita que, a los pocos años se convirtió en un baratillo. Entre los años 1976 y 1978, cuando el campo de exterminio de La Calamita funcionaba a pleno, se veía llegar periódicamente a su camioneta Jeep amarilla cargada de víveres para alimentar a prisioneros y represores. Hace dos años, cuando realizábamos una investigación sobre la historia reciente, entrevistamos al viejo Allo en la puerta de Alvear 353. Nos dijo, entre otras cosas, que los represores eran gente buena, respetuosa y que le habían pagado bien. Que les volvería a vender».

Ante el panorama de una sociedad que continuaba funcionando con semejante apariencia de «normalidad» mientras en su propio seno se sucedían las torturas, los traslados y los secuestros, uno no puede menos que preguntarse: ¿cómo puede ser que en un pueblo casi rural, como era entonces Baigorria, con 10 mil habitantes, no se supiese lo que ocurría? ¿Cómo pensar que nadie veía nada cuando noche tras noche silenciosos y sospechosos vehículos atravesaban las calles? ¿Es posible acaso que no se escuchasen en medio de la noche las ráfagas ciegas de metralla o los disparos?

Creemos que la comunidad de Granadero Baigorria aún se debe a sí misma una profunda reflexión colectiva sobre lo sucedido. Porque, como dijo Pilar Calveiro en *Poder y Desaparición*:

«Todas estas complicidades en unos casos y silencios en otros hicieron posible la existencia y multiplicación de la política desaparecedora.

Toda la sociedad ha sido víctima y victimaria, toda la sociedad padeció y a su vez, tiene por lo menos, alguna responsabilidad».

Marcha por la memoria

En junio de 2003 los propietarios de La Calamita decidieron derrumbar los galpones traseros, parcialmente caídos —según dijeron— por un temporal de viento que se abatió en la zona por esa fecha.

Fue entonces que militantes del Partido Comunista de Baigorria, seguidos después por otras agrupaciones políticas y de derechos humanos, decidieron realizar la primera marcha por la memoria exigiendo la expropiación del lugar para erigir allí un museo de la memoria.

Con ese objetivo se llevó a cabo el primer acto político cuando, el 22 de agosto de 2003, más de 300 personas se movilaron a La Calamita. Con antelación se dieron otros actos en la finca, pero el de agosto de 2003 fue el más importante por el número de concurrentes y por el impacto que produjo la movilización de centenares de militantes por las calles de Baigorria. Posteriormente, en el mes de septiembre de ese año, se conformó la Comisión Tripartita, integrada por los convocantes a la marcha y representantes del poder ejecutivo y del poder legislativo local.

La flamante Comisión logró la adhesión del concejo pidiendo al gobierno provincial la expropiación de La Calamita y comenzó a delinear el tipo de museo que se considera más conveniente para el lugar.

Gracias a la postura tomada por los diputados del Partido Socialista, el gobierno provincial aprobó la compra del lugar en el 2004 a través de la ley N° 12462, que tuvo que ser modificada en el 2005 por un error catastral. En octubre del año pasado, las cámaras legislativas de la provincia convirtieron en ley la expropiación de la finca La Calamita. El proyecto fue presentado por el bloque del Partido Socialista, defendido por sus legisladores, aprobado por el voto del justicialismo y apurado hoy por el mismísimo gobernador Jorge Obeid, quien solicitó al intendente Daniel Lioy que «reubique a la familia que habita en el lugar para hacer más rápida la compra del predio».

Reconstrucción de la memoria histórica

La Dirección para la Reconstrucción de la Memoria Histórica, de la Secretaría de Derechos Humanos de Santa Fe, ha llevado adelante un reelevamiento de libros de inhumaciones en el cementerio de Granadero Baigorria, desde 1975 a 1984. Idéntica tarea también se llevó adelante en los cementerios de Barrancas, Timbúes y Pueblo Andino, luego de los datos obtenidos en el campo santo local.

Susana Molinas, directora de dicha institución provincial comentó que «se están investigando traslados de cuerpos, en su mayoría NN, desde el año 1984 al año 1999, y se está haciendo un reelevamiento del libro de entradas y salidas de la Municipalidad de Granadero Baigorria desde el año 1984 hasta 1986, en búsqueda de expedientes relacionados con la causa judicial “La Calamita”». A su vez, se supo que fue entrevistado el personal del cementerio y de la Municipalidad de Granadero Baigorria que trabaja o trabajó en el lugar en los años duros y posteriormente, hasta el año 1999.

Actualmente «La Calamita» es una causa que se encuentra dentro de lo que se conoce como megacausa Feced (la cual lleva este nombre debido a Agustín Feced, jefe de la policía santafecina en tiempos de dictadura acusado de comandar todos los centros de detención de personas de la región). Quien lleva adelante la causa de «La Calamita» es el juez Germán Suter Schneider, al que algunos sectores le cuestionan su participación debido a la vinculación familiar (fraternal) con quien desempeñara funciones públicas durante la última dictadura militar.

Conclusión

La Calamita forma parte indisoluble de la vida de un pueblo que busca su identidad a través de la reconstrucción de su historia. Más allá de que hasta hace pocos años sólo algunos se atrevían a hablar del lugar, o de que aquellos que lo permitieron estén aún en las instituciones principales de la ciudad (Cooperadora policial, Centro Comercial, Iglesia, y clubes vecinales) y auspicien en los principales programas radiales, televisivos y en los medios gráficos de Baigorria, o de que recién hoy se esté hablando en las escuelas primarias y secundarias del centro de tortura que funcionó a sólo 15 cuadras de la Municipalidad, o de que falte todavía algo más para la construcción del museo de la memoria... a pesar de tamaño silencio, La Calamita estuvo allí, entre las calamidades cotidianas.

Fue testigo de cómo se explotaba a los trabajadores golondrinas por dos monedas en los campos del «Gallego» Sala, mientras este habilitaba a los prostíbulos de Pichincha en Paganini. Estuvo presente cuando Calamita bautizaba el lugar y después cuando el horror atravesó sus paredes con gritos y dolor. Fue espectadora de la espalda que le dio una ciudad, condenada a la obediencia debida y el punto final. Testigo hoy de los prósperos resultados de la dictadura, rodeada de villas miserias, el lugar parece seguir destinado a lo marginal.

A pesar de todo ello, La Calamita es tenida en cuenta e investigada. Que el futuro encuentre al lugar convertido en un Museo abierto a todos aquellos que creen que otra historia es posible, con el recuerdo vivo de cada uno de los compañeros que cayeron luchando por un país más justo. ■

BIBLIOGRAFÍA

- BORGHA, Mabel y Zavattero, Raúl, *Un encuentro con mi pueblo, de Paganini a Baigorria*, Granadero Baigorria, Editorial Acuarela, 2004.
- CALVEIRO, Pilar, *Política y/o violencia*, Buenos Aires, Norma, 2005.
- CALVEIRO, Pilar, *Poder y desaparición*, Buenos Aires, Editorial Colihue, 2004.
- DEL FRADE, Carlos, *La ciudad Goleada*, Editorial Rosario, 2004. Rosario.
- DIARIOS *La Capital*, *Página/12*, *El Ciudadano* y *la Región*, *Rosario/12*.
- PERIODICO *El Urbano* (local).
- PIERMATEI, Iván, *Historia de Granadero Baigorria*, Editorial Asamblea, 2006.

Bovril: la otra cara de la historia

Por Zulma Noemí Gonzales y Aurelio Oscar Guillig

Docente tutor: Rodolfo Miguel Pereyra

Instituto de Formación Docente-Hasenkamp. Hasenkamp, Entre Ríos

Introducción

Cuando se habla del golpe de Estado del '76, de los horrores de la dictadura, de sus secuelas, se lo suele hacer con una mirada, diríamos hegemónica a partir de lo que ocurría en los grandes centros urbanos, o bien en las zonas rurales donde habían operado grupos guerrilleros y la represión militar fue devastadora.

Sin embargo, hay otras realidades de una misma Argentina, de un mismo tiempo, sobre la que pocas veces se posa una mirada para el análisis.

Esto es lo que nos proponemos a partir del lugar en que nacimos, nos vio crecer y aún vivimos. Durante nuestra adolescencia, poco y nada se escuchaba hablar sobre los años del Proceso. Más aún, se solían oír comentarios de la gente mayor, en los que se revelaba una clara añoranza de aquel tiempo. Al comenzar nuestra carrera, y tomar un contacto más directo y profundo de la historia reciente, comprobamos los contrastes entre lo que sentía gran parte de los habitantes de nuestro pueblo y lo sucedido en otras partes. Pareciera que realidades diferentes habían atravesado aquellos años. Fue entonces que decidimos desandar el camino y reconstruir la historia para entender mejor nuestro presente.

Salimos a buscar testimonios, opiniones, rescatando relatos, recuperando anécdotas. De la gente que vivió aquel tiempo y también de quienes hoy tienen la tarea de educar a las nuevas generaciones y mantener viva la memoria. La gente que sigue transitando las calles de su pueblo, trabajando, forjando su destino, mirando hacia el futuro.

Bovril, el interior también existe. Otra cara de la historia

La ciudad de Bovril se encuentra ubicada en el Departamento La Paz, a 6 km. al Norte del límite interdepartamental con el Departamento Villaguay, constituido en este caso, por el eje central de la Ruta Nacional N° 127. Limita al Norte con Colonia San Carlos, al Oeste con Sir Leonard, al Este con Sauce de Luna y al Sur con Mojones Norte.

Fundada el 26 de marzo de 1913, Bovril es hoy la tercera ciudad paceña. Según datos arrojados por el último censo (2001), cuenta con una población total de 7977 personas.

Principalmente las actividades que se realizan pertenecen al sector secundario: industria de la carpintería (dentro del área urbana) e industria láctea (en el sector rural). Dentro del ámbito urbano se destacan actividades per-

tenecientes al sector terciario: comercios y servicios (Municipalidad, Bancos, entidades privadas, etc.).

Bovril cuenta hoy, entre otras instituciones educativas, con cuatro establecimientos de enseñanza primaria y tres establecimientos de enseñanza media. De estos últimos, el primero de ellos nace en 1954, comenzando su existencia los restantes en el año 1985.

En marzo de 1976, las autoridades locales, elegidas por el pueblo de Bovril son desplazadas por los militares. Comienza una etapa que se extenderá hasta 1983.

Un país, un pueblo, algunas diferencias

Cuando la Junta Militar toma el poder, el 24 de marzo, inicia a nivel nacional una etapa en la que reinará el miedo, la tortura y la muerte, especialmente presentes en las grandes ciudades del país. Ese mismo día, en Bovril, el presidente municipal, Sr. Jorge Saber, es desplazado de su cargo por los militares. Sin embargo, aquel día se abría en nuestra ciudad un período que, lejos de dejar malos recuerdos en quienes lo vivieron, es con frecuencia elogiado por muchos, especialmente por la gente mayor.

¿Por qué? ¿Cómo es posible que aquellos años que dejaron un saldo de varios miles de desaparecidos, no sea, por muchas personas, condenado? Bastó hablar con algunos pocos pobladores para darnos cuenta que aún hoy, sabiendo lo que ocurrió en las grandes ciudades en esos años, hay gente que tiene una buena imagen de los militares. Ahora, ¿cómo es posible que verdaderos genocidas tengan —para algunos— tan buena imagen? En esta actitud, y en esta visión tan diferente de las cosas que tiene un grupo minoritario de la sociedad, subyacen ciertas ideas, muy claras para ellos, y sobre todo muy arraigadas. Tanto que aún hoy, cuando la in-

formación sobre lo sucedido es abundante y es, además, acompañada por el esfuerzo de mantener viva la memoria, esas ideas subsisten.

Buscando explicaciones: La idea de orden

En nuestras charlas con algunos vecinos de la ciudad, hubo una palabra que escuchábamos con mucha frecuencia, una palabra que no se cansaban de repetir, en la cual ponían un gran énfasis. Esa palabra era «orden». Estas personas identifican a los gobiernos militares con el orden y el respeto.

Es absolutamente comprensible que mucha gente guarde un buen recuerdo del período 76-83 en Bovril. Aquí, a diferencia de lo que sucedía en las grandes ciudades, los militares no persiguieron a nadie, no hubo secuestros, torturas, ni desapariciones. El estricto control policial proporcionó a los ciudadanos mucha seguridad y tranquilidad, los hechos delictivos o hechos de violencia eran prácticamente inexistentes. En general, la gente no experimentó miedo como en otros lugares del país, porque muchos —aparentemente— ignoraban lo que estaba sucediendo, y los que sabían, tampoco experimentaron ese temor, porque los casos de los cuales tenían conocimiento se daban lejos de aquí, tratándose además, de gente desconocida; nunca de un hermano, de un amigo, de un hijo, de un compañero de estudios. No sólo el terrorismo de Estado jamás llegó a Bovril, sino que el período se destaca por la seguridad, la tranquilidad, el orden y el respeto. Sumado a esto, la etapa se caracteriza por la gran cantidad de obras públicas que se hicieron, lo cual significó para Bovril un gran progreso durante esos años.

De este modo, los pobladores comparan aquella etapa con el momento actual y afirman que muchas de las cosas que suceden en la actualidad, no sucederían jamás si estuviesen los militares: menores que andan en la calle a altas horas de la noche, personas que comenten delitos y luego de

ser capturados por la policía son liberados por la influencia de algún político, gente que anda borracha a cualquier hora del día, disturbios en la vía pública. Defienden el orden que caracterizó aquella etapa, y critican el momento actual, en que la libertad que trajo la democracia se ha convertido, para ellos, en libertinaje.

Como vemos, y si nos limitamos al ámbito local, los vecinos de la ciudad no tienen muchos motivos para criticar a los militares.

Por algo será

En cuanto al ámbito nacional, ¿cómo hacemos para comprender a los que así piensan? Muy simple: la gente mayor de esta ciudad que tiene una buena imagen de los militares, justifica lo actuado durante la última dictadura militar, a través de una idea muy arraigada en ellos. Están convencidos que todos aquellos que de una u otra manera fueron víctimas de los militares «andaban en algo raro». Esta es otra expresión que aparece de manera reiterada entre los entrevistados. Tienen la convicción profunda de que en aquellos años quienes no andaban en «nada raro», como ellos dicen, no tenían ningún tipo de problemas con los militares y los militares no se metían con ellos.

Este discurso en el que se defiende a los militares por el orden que imponen y se condena a sus víctimas por estar supuestamente involucradas en algo fuera de ley nos permite comprender hoy no sólo su defensa de la última dictadura militar, sino también la supervivencia de esta postura o posición, y aun más, el deseo de algunos, grupo minoritario de la sociedad, de que vuelvan los militares, para «poner un poco de orden».

Nadie vio, nadie escuchó, ni preguntó nada. Hechos aislados

Todos los entrevistados coincidieron en afirmar que en esos años no se persiguió a nadie en nuestra ciudad, no hubo ningún desaparecido. Sólo nos comentaron un caso. Se trataba de una maestra paranaense, que llegó a nuestra ciudad a trabajar, y que, luego del golpe, al saber que estaba siendo buscada por los militares, se fue de esta ciudad. Luego de haber estado en varios lugares del país, se radicó, finalmente, en México, donde vivió durante los años de la dictadura, regresando al país luego de la apertura democrática. También nos comentaron de un joven universitario, que durante los años de la dictadura cursaba sus estudios en Córdoba, lugar donde desapareció, sin que se vuelva a saber nada de él hasta el día de hoy. Pero este estudiante universitario no era de Bovril, sino de una zona rural llamada Mojones, distante unos 35-40 km. de nuestra ciudad y perteneciente al departamento Villaguay. Sobre este caso volveremos más adelante.

Obras son amores. Obras públicas realizadas en el período

Entre 1976 y 1983, se realizaron en Bovril una gran cantidad de obras públicas. Las mismas fueron realizadas por los tres intendentes que se sucedieron durante el período: Dr. Jorge Eduardo Asensio (civil, de la ciudad de Bovril), 1976-1978; Eduardo Jominí (militar), 1978-1981; Pedro Mario Heit (civil, de la ciudad de Bovril), 1981-1983. Una de las obras más recordadas por la mayoría de la gente con la que hablamos es el Complejo Polideportivo Municipal, que no sólo es utilizado para la práctica de diferentes deportes, sino que desde que fue construido hasta la actualidad, es el lugar donde año tras año se realiza el «Festival del Gurí Entrerriano», que nace también en el período que analizamos y que pasa a ser provincial en 1982. Además de esta importante obra, también debemos mencionar el enripiado y pavimentación de muchas calles, la reestructuración de la plaza central y la plantación de árboles. La pileta municipal y los quinchos municipa-

les también se encuentran entre las obras realizadas durante esta etapa. Muchos sectores de la ciudad tuvieron agua potable y cloacas; y muchas familias tuvieron su propia vivienda, ya que en el período se construyeron varios barrios.

Pequeños detalles. Libertades restringidas

Durante los años de la última dictadura militar y al igual que en el resto del país, en Bovril, las libertades estuvieron restringidas. Sin embargo, ninguna de las personas mayores con las que tuvimos oportunidad de hablar se quejó por ello. Por el contrario, lo destacaban como una de las cosas positivas que caracterizó este período.

Las personas no podían circular por las calles a altas horas de la noche, en especial los jóvenes. Si se encontraba un menor de edad en la vía pública, sin un mayor que lo estuviera acompañando, era detenido, llevado a la comisaría y luego se citaba a los padres para que lo fueran a buscar. Si la policía encontraba personas reunidas en la calle, aunque sólo fueran dos o tres, inmediatamente se los interrogaba y se les pedía los documentos; en caso de no tenerlos eran llevados a la comisaría para averiguación de antecedentes. Si la policía encontraba en la calle a una persona en estado de ebriedad, inmediatamente la detenía, teniendo que cumplir varios días de arresto. Un entrevistado nos comentó que, en una ocasión él y su esposa se encontraban en una reunión de fin de año organizada por un grupo de maestras compañeras de trabajo. En un momento dado llegó al lugar la policía, y les dijo que no podían estar allí reunidos, frente a lo cual estas personas, luego de unos momentos, optaron por retirarse.

Posiblemente, esta fuerte presencia y control policial hicieron de Bovril, en esos años, una ciudad sumamente segura. Todos los entrevistados coinciden en afirmar que era muy raro que se produjeran robos o hechos de violencia.

Sin embargo, esta restricción de las libertades no llegó al ámbito educativo. Durante la última dictadura militar, las instituciones educativas existentes en Bovril, no se vieron de ninguna manera afectados o influenciados por los gobiernos militares. Al menos, así lo acredita el testimonio de una docente, hoy jubilada, y que en ese momento se desempeñaba como profesora en el único colegio secundario que hubo en esos años. Esta docente nos dijo que durante el período de la última dictadura militar no hubo condicionamiento en cuanto a los contenidos, que se siguió utilizando el programa de estudio del año 1956 (convengamos que el mismo corresponde también a un período de plena dictadura) y que la bibliografía dependía de cada docente.

Una luz en la noche. La actividad política en esos años

En Bovril, al igual que en el resto del país, todas las reuniones políticas quedaron prohibidas. Los comités dejaron de funcionar. Sin embargo, la actividad política no desapareció totalmente. Los partidos, desde la clandestinidad, trataron de mantener un mínimo de actividad. En los años anteriores al golpe, existió en Bovril un reducido grupo de personas con ideas comunistas; pero no llegaron a organizarse como partido y participaban en las elecciones dando su apoyo a otro partido. Tanto el radicalismo como el peronismo realizaron, durante los años de la dictadura, reuniones clandestinas. Estas reuniones, que se caracterizaban por ser muy reducidas, se realizaban siempre en la casa de alguno de los dirigentes, muchas veces aprovechando, por ejemplo, el cumpleaños de alguno de ellos, como excusa para reunirse. En el caso de los dirigentes radicales de la ciudad, éstos se mantenían comunicados a través de cartas o comunicaciones telefónicas con otros dirigentes del partido a nivel provincial. Los dirigentes peronistas de Bovril mantenían la vinculación con otros dirigentes peronistas a través de reuniones clandestinas, que se realizaban en alguna de las principales ciudades del departamento: La Paz, Santa Elena, Piedras Blancas.

De esta forma, los partidos políticos no sólo lograron mantener un mínimo de actividad; también alcanzaron a mantenerse articulados. A partir de 1982, estas reuniones se hicieron cada vez más frecuentes. En ese mismo año, cuando se da a conocer la fecha de elecciones, los partidos abandonan su actividad clandestina, se vuelven a abrir los comités y comienzan a trabajar con vistas a las elecciones.

Voces encontradas. Distintas miradas de la realidad

Ante el interrogante planteado a los entrevistados sobre si sabían lo que sucedía en las grandes ciudades con la gente que desaparecía, obtuvimos respuestas totalmente opuestas. Unos contestaron que desconocían lo que sucedía, que no se habían enterado de personas secuestradas, torturadas y desaparecidas y mucho menos de centros clandestinos de detención. También manifestaron desconocer los movimientos que aparecieron en ese entonces en defensa de los derechos humanos: «yo en lo particular desconocía totalmente el Movimiento de las Madres de Plaza de Mayo», expresó un entrevistado.

Otras personas, por el contrario, afirmaron que, si bien la gente no conocía la verdadera dimensión de lo que estaba pasando, en esa época se sabía lo que sucedía en las grandes ciudades, fundamentalmente a través de comentarios callejeros o contactos con parientes, amigos o conocidos, que vivían en las grandes ciudades. Los dirigentes políticos locales, por su contacto permanente con dirigentes provinciales, tenían un conocimiento mayor que la gente común. Un dirigente radical nos comentó que, a través de la circulación clandestina de folletos, recibían información acerca de lo que acontecía en las grandes ciudades.

En Bovril también desapareció gente. Ángel Ricardo Miller, desaparecido en 1976

Ángel Ricardo Miller nació el 17 de abril de 1953. Creció en Mojones Norte, una zona rural distante unos 33 km. de la ciudad de Bovril. Cursó sus estudios secundarios en la ciudad de Villaguay. En 1973, cuando tenía 20 años, se fue a la ciudad de La Plata a estudiar Veterinaria. A 30 años de su desaparición, Judit Miller, su hermana menor, que vive en Bovril, nos cuenta en una entrevista, la historia de su hermano.

«En general la familia Toci Miller, que es la nuestra, son de orientación radical, y cuando Ángel se fue, se fue como radical, digamos, pero después cuando hizo la primer visita para acá, ya había cambiado a la JP, ya estaba con la ideología de la JP, y ya estaban preparándose para ir a Ezeiza a esperarlo a Perón, él participó de esos sucesos, y empezó a participar cada vez más comprometido en la agrupación Montoneros. Empezó a militar primero en la JP y de ahí fue a Montoneros». «Yo no se si fue en el verano del '74 o del '75, diría que fue en el verano del '75, vinieron varios a mi casa al campo, varios muchachos y medio que no se iban, no se si por vagos o porque andaban viste ya medio ocultándose de alguna cosa que después se empezaron a ir de a poquito, de a uno, de a otro, después otro, y nosotros veíamos que todo eso ya estaba medio raro».

En La Plata, Ángel comía en la casa de una señora que se había hecho muy amiga de su madre. En enero del '76 esa señora la llama para decirle que lo vaya a buscar, porque lo veía muy comprometido y lo podían matar. La madre y un hermano mayor de Ángel viajan a La Plata para buscarlo, pero no logran convencerlo de que regrese.

En junio del '76, la madre de Ángel vuelve a viajar a La Plata, esta vez acompañada por unos de sus tíos. En esta oportunidad logran llevarlo a Punta Alta, y de allí regresa con su madre al campo, pasando primero por Paraná, donde vivían las dos hermanas de Ángel. En el campo, estuvo 10 o 15 días y no aguantó más, se fue de nuevo a La Plata, con el pretexto de vender los muebles. Al mes pasa por Paraná, a buscar algo de ropa que

había dejado en la casa de sus hermanas, y les dice que se va a Córdoba. Sus hermanas le piden que vaya al campo a explicarle a la madre que no iba a volver, le piden que no la haga esperar más. «No, explíquente ustedes, yo algún día voy a volver», les dijo. Era septiembre del '76, y fue la última vez que alguien de su familia lo vio.

En diciembre del '76 la familia recibe una carta, escrita por Ángel, en la que pedía una muy importante suma de dinero, que debía ser depositada a nombre de otra persona. En la misma se agregaba que si no hacían eso nunca más iban a saber de él. La madre le responde que si quería el dinero, ella no tenía ningún problema en dárselo, pero que lo fuera a buscar. Luego de esto, nunca más supieron de él. Tenía entonces 23 años.

En 1978 citan a la madre de Ángel, del Juzgado Federal de Concepción del Uruguay, por la denuncia del Ejército por la cual lo acusaban de desertor, dado que dos años atrás su prórroga había vencido. Ella declara en ese momento que desde el 1976 la familia no tenía más conocimiento de él, y así queda asentada en ese Juzgado la denuncia de su desaparición. Luego la cita la CONADEP, y vuelve a dejar asentada la denuncia de que Ángel desapareció a fines del año 1976.

Durante muchos años, su familia tuvo esperanzas de que apareciera. Su madre lo esperó siempre, «Yo siempre iba en los veranos al campo, o en las vacaciones de julio, recuerdo que ladraban los perros y que ella se sobresaltara y fuera a ver qué pasaba, y todos sabíamos qué era lo que ella estaba esperando, que él apareciera, específicamente eso». «Ahora, a los 80 años recién se ha resignado».

Los hermanos, en cambio, albergaron esperanzas hasta la vuelta de la democracia, «De cierta manera albergábamos la esperanza de que iba a volver luego de la vuelta de la democracia, ya no apareció en '82, '83, '84,

listo, ya está». «Yo sé que está muerto, yo no lo voy a buscar, estoy segura que está muerto».

Su familia siente que él los abandonó, que prefirió otra cosa. Nunca se movilizó para buscarlo, porque tenía la idea de que si él quería volver con ellos sabía donde tenía que volver. «Él a nosotros nos dejó esa sensación, de que fue su propia elección, y que él estaba muy consciente de lo que le podía pasar». «Él sabía muy bien lo que quería... más allá de que posiblemente equivocaron el método en querer hacerlo de una forma radical o de una forma revolucionaria, pero no es que no sabían lo que querían, sabían muy bien lo que querían, tenían muchos ideales». «Ellos pregonaban la violencia, mi hermano pregonaba la violencia, yo no puedo decir lo contrario, él era partidario de la violencia y de imponer a través de una revolución violenta lo que ellos pensaban».

«Pienso que así quedó esa sensación en nosotros, de que él tomó una decisión, acertada o no fue su decisión, y él se jugó por la decisión que tomó, y le salió mal, le salió mal, pero fue su decisión». Sin embargo, el «nosotros» que utiliza Judit, parece estar referido sólo a los hermanos de Ángel, ya que, según nos comentó, la visión de los hechos que tiene su madre es otra: habla de «su nene inocentísimo que fue llevado al matadero».

Y ahora... ¿qué? En las escuelas, ¿se enseña la historia reciente?

Los docentes que en la actualidad tienen a cargo la asignatura Formación Ética y Ciudadana, en noveno año de EGB, nos hicieron saber que dentro de los contenidos de su materia no se encuentra como tema específico la última dictadura militar; con todo, el tema es tratado dentro de «Formas de organización democráticas y no democráticas», temática que en cambio es un contenido específico de la asignatura.

Una de las docentes nos comentó que ella trabajaba más con la última dictadura, porque era donde más se habían violado los derechos humanos. Dentro de los materiales que utiliza esta docente para desarrollar este contenido mencionó: películas (Ej.: *La Noche de los Lápidos*), entrevistas que los alumnos llevan a sus hogares para que sus padres les ayuden a responder, revistas del gremio (AGMER), cuadros comparativos para que los alumnos puedan diferenciar las ventajas que tiene vivir en una forma de gobierno democrática y las desventajas que trajo esta última dictadura en donde el que no obedecía las leyes dictadas por los militares desaparecía. Esta docente también nos hizo saber que los alumnos traen saberes que en general son transmitidos por sus padres o abuelos. Otra docente, en cambio, sólo menciona la última dictadura militar, a modo de ejemplo, cuando desarrolla las «Formas de organización no democráticas». Si bien habla con sus alumnos sobre la dictadura, no profundiza demasiado. Sin embargo, los alumnos, se interesan por preguntar y aprender.

Frente a la pregunta sobre por qué cree que la gente grande valora positivamente esta etapa, las docentes coinciden en señalar como causa de esta creencia el hecho de que no fueron perseguidas ni molestadas por los militares y tampoco sufrieron la desaparición de algún familiar. También creen que se debe al orden que reinaba en aquella época. Nos decía una de las docentes entrevistadas: «la gente grande ve que no hay orden ni respeto por nada. No hay respeto a la ley ni respeto entre las personas. Todos hacen lo que quieren». Otra de las razones mencionadas fue la ausencia de un contacto diario con la realidad, lo cual, según las docentes, ocurre en el caso de la gente de campo. Por último, una profesora de historia, atribuye esta visión de la gente al supuesto bienestar económico de aquel período, la «época de la plata dulce».

El contenido específico sobre la última dictadura militar está programado para ser desarrollado en la asignatura de historia, en el tercer año de polimodal. Las docentes entrevistadas que tienen a su cargo esta asignatura,

transmiten este contenido a través de libros, diarios, videos, documentos públicos y privados, documentos historiográficos, entre otros. Una de las docentes entrevistadas nos decía que entre los recursos que utiliza se encuentran películas como *La Historia Oficial*, *La Noche de los Lápidos*, *Plata Dulce*, entre otras. En cuanto a los saberes previos de los alumnos, las profesoras de historia nos comentaron que los alumnos tienen conocimientos principalmente vinculados a la violación de los derechos humanos que hubo en el período y a la labor de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo.

Conclusiones

A partir del 24 de marzo del '76 se instala en el país la más cruenta dictadura militar. El Estado que debía proteger y velar por los derechos de los ciudadanos, como el derecho a la vida, la libertad, la seguridad, fue el que los violó, convirtiendo a los ciudadanos en sospechosos y por lo tanto en enemigos que debían eliminarse porque se los consideraba irrecuperables y actuaban en contra del orden que se pretendía imponer. Además, es el comienzo de la aplicación de medidas económicas que llevaron a la miseria y exclusión a millones de argentinos. Sin embargo, la aplicación de este plan sistemático de destrucción y muerte, fue apoyada y justificada por parte de la sociedad en aquel momento. Aún hoy en una pequeña ciudad como Bovril se sigue creyendo que alguna razón habrán tenido los militares para matar a tanta gente. Por otra parte, el gran crecimiento económico del pueblo por entonces no dejó ver que atrás de esto se estaba desmantelando el sistema productivo argentino, que la brecha entre ricos y pobres era cada vez mayor y que la deuda externa se multiplicó, en parte, debido a la estatización de las deudas de numerosas empresas privadas.

También, después de realizar el trabajo de campo, a través de entrevistas a personas que vivieron en la ciudad de Bovril en esa época, pudimos entender que a diferencia del terror de Estado ejercido a nivel nacional, sobre la población de las grandes ciudades, en esta pequeña ciudad de Entre Ríos,

este terror impuesto por los militares pareciera que no llegó. Al contrario, estas personas rescatan a este período como bueno por el orden y el progreso económico que trajo a la localidad. Cabe destacar que aquí la gente, en general, sentía que vivía en un mundo totalmente distinto ya que no era molestada, ni perseguida. El relato que hace Judit en relación a la desaparición de su hermano, y de cómo lo vivió la familia, excede lo particular, para mostrarnos las vivencias de un pueblo en general. Como bien nos cuenta, la ignorancia de lo que pasaba y aquello de «por algo será», «algo habrán hecho», marcó a muchísima gente, en su modo de pensar y actuar. Este orden y seguridad que se vivía en esta pequeña población entrerriana, para muchos a nivel nacional significó represión, censura y muerte.

Por eso, como futuros docentes, nos interesa sobremanera saber que ocurre hoy en las escuelas. Y nos tranquiliza saber que en los establecimientos secundarios se enseña lo acontecido durante la última dictadura militar. Estamos convencidos que la educación, la transmisión de conocimientos y la reflexión, es el único camino posible para cambiar la visión positiva que un sector de la sociedad tiene de aquel período. En nuestro caso, el análisis de lo sucedido en aquella etapa, ha hecho que hoy tengamos una visión más amplia de lo que significó la última dictadura militar para el país. Ya no vemos a la última dictadura como un período caracterizado sólo por la ausencia de derechos políticos y de libertades públicas y la desaparición, tortura y muerte de miles de personas. Ahora vemos aquel período como mucho más pernicioso para el país, debido a lo anteriormente mencionado. Fue el inicio de la aplicación de medidas neoliberales que perjudicaron a nuestra industria nacional, el fomento de la especulación en lugar de apoyar a los sectores productivos, y el gran aumento de la deuda externa. Sin embargo, este trabajo nos sirvió también, para entender mejor las contradicciones con que se construye la historia. Creemos que la historia de Ángel y su familia, reflejan la de todo un pueblo, con sus fortalezas y debilidades, sus grandezas y miserias. ■

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, María Ernestina, ELIZALDE, Roberto Mario y VÁSQUEZ, Enrique Carlos, *Historia: la Argentina del S. XX*, Buenos Aires, Editorial Aique, 1997.
- BLUMERMAN, Pablo, Proyecto de investigación «Universidad abierta y a distancia Hernandarias».
- DI TELLA, Torcuato *Historia Argentina desde 1830 hasta nuestros días*, Buenos Aires, Editorial Troquel, 1993.
- LANATA, Jorge, *Argentinos*, Buenos Aires, Tomo 2. Ediciones B. 2003.
- LORENZO, Celso Ramón, *Manual de historia constitucional argentina*, Buenos Aires, Tomo 3. Editorial Juris. 1999.
- ROMERO, Luis Alberto, *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina. 2001.
- SEOANE, María, *Diario Clarín. Edición especial*, Domingo 28 de agosto de 2005.

Escuelas para una práctica de la libertad

Por Gabriela Jesús González

Docente tutor: Eduardo Druker

Instituto Superior de Formación Docente N° 6 - Nivel Terciario

Neuquén Capital

Introducción

El objetivo de este trabajo es rescatar las voces silenciadas, las palabras de los actores que pueden pintar el paisaje de los días en que la última dictadura militar asoló nuestro país, en especial, el de dos escuelas rurales del interior de la provincia de Neuquén.

Lejos de los manuales de historia argentina, en el relato informal se puede captar el sentir de todos aquellos que fueron alcanzados por la dictadura militar, y percibir las diversas modalidades que asumió el terrorismo de Estado en cada lugar del país.

En este sentido, podemos afirmar que algunos de los parajes del interior de la provincia de Neuquén eran pequeñas islas en medio de una compleja situación nacional. Esporádicamente afloraba en ellos la dictadura, en sucesos que impactaban sólo en el momento en que acontecían para que luego, la vida cotidiana siguiera como siempre.

Encontré esta historia guardada en medio de fotos y mateadas en mi casa. Tan conocida era para mí que en algún momento se naturalizó y me costó ver a aquella maestra que se escondía detrás de mi mamá.

Quise rescatar esta historia porque pese a las amenazas de aquel tiempo, ella nunca sintió que debía abandonar lo que siempre llamó su «causa»: el trabajo por la *dignificación humana*, principalmente entre las comunidades marginadas y desprotegidas.

Marco político provincial

Es probable que en el interior de la provincia de Neuquén hayan existido islas en medio de la represión de la dictadura a nivel nacional. Por desprolijidad o por desinterés hacia algunos lugares, no se sintió con la misma fuerza la represión y el control constante.

Muchas son las voces que actualmente se manifiestan agradecidas por haber encontrado en la provincia, en momentos en que eran perseguidos en otros lugares del país, un espacio en el cual continuar con sus prácticas, pudiendo incluso ingresar al sistema de educación y de salud pública. Es probable que allí se encuentren las raíces de los combativos gremios actuales de la región.

Aún durante el período democrático previo al golpe militar de 1976, la situación en los parajes y comunidades del interior, constituidos en su mayo-

ría por pobladores de origen mapuche, era económica y socialmente marginal. En efecto, a los pueblos originarios frecuentemente se los obligaba a abandonar sus tierras, siendo relegados a lugares improductivos. Como lo denunciaba Jaime de Nevares, «(...) se dice que con la complicidad de los funcionarios, se amenaza a la población si no desalojan, mediante presiones fáciles en ánimos poco instruidos y acobardados» (Nevares, 1994, p. 14). Cabe señalar que esta situación no mejoró con el regreso de la democracia en 1983.

El abandono y la marginalidad se acentuaron durante la dictadura: tan olvidadas estuvieron estas poblaciones que su descuido alcanzó incluso al control de la situación local. De este modo, los militares podían aparecer fugazmente, irrumpir en la cotidianeidad y luego desaparecer completamente por un largo tiempo.

La desorganización era notable. El estricto control que se ejercía por parte del Regimiento de Infantería de Montaña N° 10 de Covunco se contraponía con el control meramente formal que regía en otros asentamientos del interior.

Desde la dimensión educativa, la situación de las escuelas rurales provinciales era de soledad y precariedad, en particular en los dos casos de los que hablaremos en este trabajo.

En 1978 comenzó la transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias y, en 1981, aparecen en Neuquén las primeras Bases Curriculares Provinciales (BCP), en las que se manifiesta el autoritarismo en la concepción educativa del Gobierno, en un momento de la historia en que los derechos individuales no tenían valor y el pensamiento autónomo era cuestionado.

La función de la educación tendía a la reproducción. Las BCP surgen con una concepción educativa eficientista: la escuela bajo esta óptica es pensada como un instrumento para el logro de una educación pragmática, interesada en un producto que debía ser funcional a las necesidades políticas de la época. Desde esta concepción tecnicista se anularon los marcos teóricos e ideológicos. Se pretendía que el docente trabajara sólo con técnicas de «caja negra». Dentro del proyecto educativo provincial, las escuelas rurales no estaban discriminadas, se las alineaba con el resto de las escuelas urbanas.

El aislamiento se manifestaba también por la incomunicación entre los niveles superiores y las escuelas rurales. En su relato de ocho años de trabajo en escuelas rurales, Dioli nos cuenta que tan sólo una vez alguna autoridad se presentó en el establecimiento, con motivo de la entrega de las primeras BCP. Nunca hubo un acercamiento para relevar necesidades de las instituciones o conocer acerca del trabajo pedagógico en ellas.

Características generales de las comunidades de los parajes Cajón de Almaza y Vaca Muerta, 1975 - 1983

La población de estos parajes estaba conformada en su mayoría por mapuches, un escaso porcentaje por criollos, y minoritariamente por pobladores chilenos. Eran en su mayoría crianceros de ovejas, algunas vacas y caballos. Su economía de subsistencia consistía en la venta y trueque de animales, lana, cerdas de caballo, cueros de liebres. Cuando esquilaban guardaban la lana para hilarla con huso o rueca. Teñían prendas personales, como medias a cuatro agujas, pulóveres, chalecos, sus típicas artesanías. Previo al tejido teñían las lanas usando piedra de lumbre, raíces de plantas, agua de piñones.

La siembra de trigo, maíz, papa, cebolla, ajo, arvejas, cilantro, etc. se destinaba para el consumo familiar, mientras que la alfalfa era utilizada para la

alimentación de los animales. Había zonas con muy buenas vertientes de agua, que facilitaban su acceso tanto para el consumo humano como para riego.

En el verano los pobladores preparaba charqui (carne cocida con sal que consumían en el invierno), frutas secas, riestras de ajo y cebolla, ñaco (trigo tostado y molido) y de esta manera se aprovisionaban en lo que ellos generalmente llamaban «despensa». Esta consistía en una habitación de adobe con piso de tierra, con palos que se cruzaban para colgar todas las reservas para el invierno.

Los «puestos» en su totalidad estaban contruidos de anchos y gruesos adobes, con el techo de coirón y cortaderas. En verano eran frescos y en invierno, ya sea con fogón al medio o con cocina económica (a leña), se tornaba tibio y acogedor.

Los niños recorrían varios kilómetros a pie para trasladarse al pueblo o a la escuela. En algunas épocas los mayores lo hacían a caballo, otoño o primavera-verano, dependiendo de la posibilidades de los caballos de consumir pastos en el campo o de las reserva con que contaban para alimentarlos.

Estos niños, de temprana edad, ingresaban a la cultura del trabajo para el sostenimiento de la economía familiar. Estos pastorcitos recorrían kilómetros para llevar a los animales a pastorear, colgando del lomo del caballo una pequeña maleta con pan casero, tortas al rescoldo o tortas fritas.

La escuela era el centro, el referente, la única Institución del Paraje, por lo que era resguardada por toda la comunidad.

Reseña biográfica antes de la llegada a Neuquén

«El amor al prójimo, garantía de la autenticidad del amor a Dios, es a su vez auténtico cuando manifiesta el servicio a los demás, y esto implica renuncia».

Don Jaime de Nevares.

Dioli Manassero nació el 7 de mayo de 1951 en Villa Mercedes, San Luis. Desde pequeña realizó trabajos comunitarios colaborando con diferentes instituciones. Comenzó a los 8 años trabajando en la conformación de la Cruz Roja de su escuela, ayudando en la colecta de elementos de primeros auxilios y de calzado para los compañeros que no disponían de ellos.

A partir de los 13 años continuó con trabajos comunitarios en cárceles; en salas de recuperación de alcohólicos y de internación de adultos y pediatría, colaborando en la obtención de las necesidades materiales y afectivas de los que allí se encontraban.

Ya con su título docente y siendo estudiante de Servicio Social, tomó contacto con el libro de Paulo Freire *Pedagogía del oprimido* que, en sus palabras, «fue el motivador esencial para que paulatinamente tomara un posicionamiento profesional docente y de vida». Además, a través de una investigación, conoció teóricamente la situación de las escuelas rurales.

Su primer trabajo en este tipo de escuelas fue en la provincia de San Luis. Aquella primera experiencia en la Escuela N° 45 «Juan de Dios Escobar» de la localidad de Arizona, marcó, según Dioli, «su posicionamiento frente al trabajo como *maestra rural*». A partir de allí, continuó dando clases en escuelas de similares características durante más de diez años.

«Lo institucional y lo pedagógico, sin tener en cuenta el contexto, la realidad socio-comunitaria, me resultaba un trabajo incompleto», nos contaba

Dioli, razón por la cual realizó campañas sanitarias contra el mal de Chagas, y sobre vacunación y lactancia, con el acompañamiento de los pobladores de la comunidad y las autoridades de localidades cercanas.

Además, les enseñaba a firmar y reclamar derechos laborales a empleados de un aserradero de la zona, trabajo que no fue bien visto en aquel momento.

Con una concepción docente que excedía los límites de lo curricular y pedagógico, se trasladó a la Provincia de Neuquén, designada para el cargo de Directora, como personal único, en la Escuela Nº 35 de Cajón de Almaz. Llegó en 1975, «con una ideología que sustentaba mis prácticas, tanto en lo laboral como en lo social (...) la escuela sería el centro desde donde trabajaría hacia dentro y hacia afuera».

Poemas para los niños mapuches

Es por ti que estoy aquí en la montaña. No te conocía y soñé contigo, estudiaba y sabía que existías, cuando aprendí a enseñar una extraña fuerza me llamaba hacia tu vida, y por esos designios del destino hoy estoy aquí contigo.

Niño de la montaña, de cabellos despeinados, de pantalones rotos y pies semi-descalzos, de piel agrietada por el viento, el frío, la helada, el sol o la nevada: ven conmigo... dame tu mano y confía en mí... no temas, te enseñaré... letras y números... por qué salen las estrellas... por qué vuelan las aves... te mostraré un mundo de esperanzas.

Tu eres hijo de una raza adormecida, castigada, ignorada... pero miraremos hacia el cielo y en una eterna comunión, te asomaré a la vida, volaremos en barriletes de colores, caminaremos junto al agua cristalina y al terminar el día diremos adiós a la jornada.

Puñado de niños vengan conmigo, no seré yo quien, por circular del Ministerio, los forme frente a nuestra Bandera a rendirle homenaje a la Campaña del Desierto, «a la muerte de su raza fuerte». Iremos al cerro y allí rezaremos una plegaria a Dios por ellos, y rogaremos por nosotros, para que el mundo nos entienda.

Haremos rogativas, quemaremos mucha yerba y azúcar, pediremos por el pan, el agua, la parición y por la siembra, aprenderemos un catecismo en tu lenguaje, hablaremos de Señalada del Cristiano y, con unción y fe, bautizaremos a los niños, los jóvenes y los viejos.

Moleremos y tostaremos el trigo para saborear el ñaco, comeremos charqui en las nevadas y cuando se asome el verano, refrescaremos nuestra sed con fresco mote.

Te enseñaré a defenderte de los mercaderes con su trueque, a valorar tu trabajo y a que sea pago, a que no te use el turista, ni todos aquellos que crean que al llegar a tu rancho ingresan a un museo humano.

Te enseñaré que sos cristiano, que sos un sujeto con deberes y derechos, que sos libre, que sos indio sin odio ni vergüenza. Que hay otro mundo atrás del cerro, atrás de la montaña, que es tuyo también y que nadie te lo prohíbe... puedes acceder a él cuando tu quieras.

Quiero que renazcas de toda miseria humana, sin abandonar tu rancho ni tu credo. No debes jamás abandonar tu identidad de raza india, pero sí dignificarte como HOMBRE en tu propia tierra, bajo un mismo cielo.

Pasarán, quién sabe cuántos años, pero la causa no la abandonaremos hasta llegar al fin de nuestro sueño.

Y entonces sí... entonces sí... podré decir que soy como los cisnes... que cantan aún en el momento crucial... cuando mueren.

Dioli Manassero.

Entre los cerros: la primer postal

«(...) la experiencia en la Escuela N° 35 del Paraje Cajón de Almaza, no la puedo considerar ni corta ni extensa, sólo muy intensa.»

Dioli Manassero

Cuando Dioli llega por primera vez a la escuela de Cajón de Almaza¹, el paisaje era desolador. Sus palabras nos ofrecen la primera postal de su encuentro con el lugar: «Los yuyos altos al lado de la puerta de entrada, una pequeña cocina con las paredes hollinadas, cruzadas de telas de araña... demasiado silencio».

La escuela, además de no contar ni con soportes didácticos, ni utensilios para la cocina y el comedor, tampoco contaba con agua. Para proveerse de ella era necesario recolectarla en el río. El único medio de comunicación con el que contaba la escuela era una campana de bronce, la que, a más de cien años de la inauguración del establecimiento, continúa en el mismo lugar en que fuera dispuesta originalmente.

La comunicación con los niveles superiores del sistema educativo era precaria, las autoridades no se presentaban en las escuelas para conocer las necesidades materiales y pedagógicas. Además, ella desconocía por completo las características de los pobladores, fundamentalmente sus raíces mapuches, por lo que incluso debió confeccionarse un diccionario con la colaboración de los niños. Tampoco conocía las características climáticas: la primera nevada la aisló durante 21 días, en los que llegó a quemar los bancos de la escuela para poder resistir.

Encuentro con la comunidad

El primer paso era salir a buscar a los alumnos y hacer un diagnóstico de su situación. Por medio de los registros de los docentes que la antecedieron, pudo notar que «el ausentismo llevaba a la repitencia y así se puede constatar la nulidad de egresos en los últimos años». Esta postal, que se repetía en muchos de los parajes de la provincia, era denunciada por Don Jaime de Nevares, quien condenaba el racismo cuando afirmaba que «ser indio es ser ciudadano de segunda categoría (...), no tienen la misma igualdad de oportunidades que los blancos, sean argentinos o extranjeros. Son contados los que terminan los grados primarios y, por ello, pocos los que acceden a la secundaria y la universidad». (De Nevares, 1994, p. 180)

De su primer acercamiento a la comunidad, Dioli nos dice «conocí la miseria humana y material», y la postal del edificio escolar se repetía aunque el centro del foco eran hombres, mujeres y niños.

Desde su postura para una educación democratizadora, no era factible enseñar sin conocer la realidad vivida por los sujetos con los que iba a trabajar en su cotidianeidad; en sus palabras, tenía que «hacer mi marco de referencia, captar sus inquietudes y motivaciones, su aceptación y su resistencia a la escuela».

Entonces, para poder trabajar necesitaba, además de conocer la comunidad, integrarse² en ella, esto es, realizar todo un proceso de aprendizaje de códigos, costumbres, hábitos y formas de vida.

En gran medida, la comunidad se resistía a confiar en los maestros que llegaban a la escuela. Resultaban comprensibles sus razones. Don Gacitúa le dijo a Dioli en su primer noche en el lugar: «(...) en esta escuela son muy pocos los que se quedan». Para poder transformar la resistencia en aceptación, sabía que debería trabajar mucho aunque contaba con el respaldo

1. Escuela Primaria N°35. (1975 — 1977)

Inaugurada en el año 1898, bajo un toldo indígena. Está ubicada en el Paraje Cajón de Almaza, Departamento Loncopué, Provincia de Neuquén.

Tipo: Común. Categoría: Personal Único (P. U.) Rural. Grupo: «D» (zona inhóspita).

Dependencia: Escuela Nacional. Período de funcionamiento: marzo-noviembre.

Modalidad: Jornada simple. Matrícula: oscilaba entre 8 y 24 alumnos aproximadamente, debido a la movilidad de las familias por la cría de animales, partida o regreso de la veranada, factores alimenticios, parición.

Formas de comunicación: Al no estar construido el actual puente, primeramente se cruzaba el río, badeando en las zonas bajas, a caballo, tractor, máquinas de vialidad o en vehículos doble tracción. Posteriormente se instaló un cajón con cable camil. Los telegramas se recibían por intermedio de gendarmería. La Escuela no tenía radio ni radio-telegramas por lo que la comunicación era de absoluta precariedad.

2. «La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica. En la medida en que el hombre pierde la capacidad de optar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias, porque resultan de mandatos extraños, ya no

se integra. Se acomoda, se ajusta. El hombre integrado es el hombre sujeto.» Paulo Freire, Educación como práctica de la libertad, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2005, pág. 31, nota 4.

3. «La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda el miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad». Paulo Freire, Educación como práctica de la libertad, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2005, pág. 14.

y las esperanzas de los demás pobladores que se acercaban a trabajar en la escuela.

El centro del foco

El grupo de alumnos que asistía a la escuela era heterogéneo. Sus edades oscilaban entre los 5 y los 17 años. Ya que cada uno tenía sus características particulares (algunos con problemas vinculares y de comunicación), debía trabajar fuertemente en la desinhibición y la confianza.

Los tiempos de aprendizaje también eran diversos. La organización de las clases, en principio, resultaba dificultosa: «Mi carpeta didáctica era el clásico tópico donde registraba lo programado en lápiz, dado que permanentemente había que realizar ajustes, ya sea por falta de aprendizaje, por necesidad de afianzamiento, ausentismo por temporal de nieve, parición y otras. Nada simple me resultaba preparar mi “plan de clase”, por lo que a veces quedaba restringido a un “registro” de contenidos y actividades, a veces para un grupo, en otros casos para alumnos en forma individual».

La organización no era por grados sino por niveles de conceptualización. El trabajo con multigrados era reforzado con el de los alumnos *monitores* quienes, en opinión de Dioli, «además de ser colaboradores invaluable, estimulaban la *autoestima*. Los monitores, por su experiencia de niños-maestros, eran valorados y trataban de aprender más para ser los guías de sus compañeros, sin que esto generara una competencia negativa». Los alumnos monitores eran rotativos, así como la ubicación espacial de los grupos en el aula, ya que habían lugares preferenciales según la época del año: el fogón o las ventanas.

No se puede enseñar sin aprender; y los alumnos, además de ser sus colaboradores en la tareas pedagógicas y extrapedagógicas, le enseñaron a *vivir el paraje* en el más existencial de sus sentidos: le enseñaron desde an-

dar a caballo y amasar pan, hasta conocer la hora sin recurrir al reloj. Estos alumnos, además de ser educadores de códigos y costumbres, eran para ella los principales intermediarios entre la escuela y la comunidad, y el centro de todas las acciones.

Ellos también asumían su rol protagónico: no sólo asistían a la escuela sino que formaban parte de ella, y eso los identificaba. «Para ellos el guardapolvo era un símbolo, un orgullo, los identificaba como *alumnos-estudiantes*, formaban parte de un gran hogar: “La Escuela”; más aun cuando sabían que eran el centro, el motivo, el *para quién* se realizaba con alegría y gran esfuerzo, *todo lo que se hacía*».

Concibiendo la realidad como la materia prima del proceso educativo, en el aula se retomaban temas relacionados con los encuentros y los acontecimientos del paraje. Las situaciones cotidianas «eran llevadas al aula para trabajar el concepto de *solidaridad*, recalcando que todos teníamos algo para dar; por insignificante que nos pareciera; todos aprendíamos de todos, aún los más pequeñitos podían enseñarnos algo y de los adultos se debía rescatar la *sabiduría de los años*». Desde el marco de la educación concientizadora, la solidaridad³ era el complemento de la independencia en la integración del sujeto a la realidad, por eso era necesario abordarla desde la misma cotidianeidad.

Además se aprovechaban los conocimientos «trasmitidos por sus mayores», «el conocimiento intuitivo de los pobladores que rescatábamos y analizábamos permanentemente» y los «encuentros de algunos pobladores que buscaban “el aula” para conversar sobre animales, siembra y otros temas.» De esta forma se valoraba la «cultura que brota de las entrañas de la raza y no de una instrucción o ilustración académica o enciclopedista, [y que] es otra de las riquezas de estos pueblos, que el blanco ha ignorado o tratado de borrar». (De Nevares, 1994, p. 179)

Escuela y comunidad

El trabajo se basaba en el consenso. Sin requerimientos formales, se convocaba a toda la comunidad, «incluso a puesteros que ya no tenían niños en la escuela, y algún pariente de otro paraje cercano». A partir de la organización de los encuentros, ella podía captar tanto las necesidades manifestadas por ellos como aquellas necesidades reales pero no percibidas, incorporando a las reuniones temas como la vacunación, la hidatidosis, el cuidado de los niños y el trueque, entre otros.

Tenía razón Don Jaime de Nevares cuando defendía a las comunidades indígenas de las acusaciones de “vagos y haraganes”: «están en lo suyo: son hombres de la tierra. Cuando se los estimula, hacen sus huertas, siembran trigo, ponen alambrados, cuidan la higiene y la salud de los niños».⁴ La veracidad de sus palabras se evidenciaba en el trabajo de la comunidad en la escuela: tenían huerta, gallinero, lechones y comedor escolar, todo mantenido con el trabajo y la colaboración de cada uno de los agentes de la comunidad. Algunos, tal como lo destaca Dioli, tuvieron su rol protagónico: «doña Guille y don Gacitúa, a quienes les llamaba los padrinos de la escuela, tenían tal grado de pertenencia que ella pasó a organizar junto con los niños el menú del comedor; y él, a coordinar los trabajos de huerta y crianza de animales».

Además especialmente las madres y alumnas, elaboraban el material diáctico para los niños de acuerdo a los recursos con que contaban, poniendo en juego todo su ingenio. Asimismo, toda la comunidad participó en la elaboración de adobes para la reparación del edificio viejo de la escuela que estaba inutilizado.

Su concepción de docencia excedía lo curricular. Dioli no concebía el trabajo fuera de la dimensión social del hombre, y creía que la educación era la praxis y acción humana sobre el mundo para transformarlo. Por eso

complementaba el trabajo escolar con trabajo comunitario: realizaba el seguimiento de la vacunación de los niños, buscaba la leche al pueblo cuando las visitas sanitarias se suspendían por la crecida del río.

La Fundación «Agrupación Labor» le brindó un importante apoyo desde lo material y desde lo afectivo: desde Buenos Aires enviaban alimentos para reforzar el comedor escolar, ropa, calzado, útiles, juguetes y golosinas. También contó con la colaboración de varias familias de la localidad de Loncopué.

Una de las principales carencias de los alumnos era el calzado. Teniendo en cuenta las grandes distancias que recorrían algunos niños y que, muchas veces, faltaban a la escuela por falta de alpargatas o zapatillas, era muy importante ayudarlos a proveerse de ellos.

Una experiencia muy significativa fue la travesía en la que llevaron a Loncopué piedras lavas que habían extraído del cerro La Tricauhera, para canjearlas en los comercios por calzado y ropa. «El viaje duró 14 horas (...), cruzamos el río y fue una entrada triunfal al pueblo. Entre nosotros nos abrazábamos y festejábamos la gran aventura».

Definitivamente, Dioli se había convertido en parte de la comunidad, ella la sentía como propia y los pobladores la habían «adoptado». Luego de la fiesta de finalización del ciclo lectivo, la soledad se intensificó: «A la noche recorrí la vereda de la escuela, aún en el aire quedaba el olor de los chivos y corderos que se habían asado... ya cada uno en sus puestos debían estar conversando y mateando. Volví, mateé, sentí que había brindado una oportunidad muy placentera de “estar en comunidad”».

4. De Nevares, Jaime, *op. cit.*, pág. 168.

5. De Nevares, Jaime, *op. cit.*, pág. 167.

6. De Nevares, Jaime, *op. cit.*, pág. 180.

Las «garrapatas» del indio

La economía de estas poblaciones se basaba principalmente en el trueque, que se sostenía sobre la base de los escrúpulos del comerciante, con el que canjeaban piezas de un alto valor económico por algunos kilos de azúcar, yerba, harina y varias damajuanas de vino. Don Jaime de Nevares llamó a los bolicheros «garrapatas del indio, les canjeaban por migajas (...) los frutos de sus trabajos manuales: hilados, tejidos, vasijas, que se venderán a los turistas a precios altísimos (...) juegan con el hambre y la necesidad».⁵

Frecuentemente estaban presos del engañoso trueque por lo que, desde la escuela y aprovechando los encuentros con la comunidad, Dioli trabajó en pos de liberarlos del condicionamiento impuesto por el truequista que, incluso, decidía qué mercadería «necesitaban», y llegaba en un colectivo casi repleto de damajuanas de vino. Pese a la irritación del truequista, que se presentó en la escuela a reclamar por lo acontecido, Dioli pudo cumplir su cometido.

El trabajo con la iglesia

«Los pueblos indígenas son religiosos por esencia. Tienen una gran experiencia de Dios a través de la naturaleza. Toda su actividad está estrechamente ligada al gran Dios, que es fuerza vital».⁶

Quizás estas características de las comunidades son las que permitieron la aceptación de la propuesta de Dioli para hacer catequesis, bautizarse y casarse.

Pese a las dificultades, debidas a la falta de un puente sobre el río, que tenían los sacerdotes —el Padre Amado, primero, y luego el Padre Santos— para concurrir a la escuela y trabajar de forma integrada en de la vida es-

colar, «se comenzó con el trabajo de catequesis en forma lenta hasta que llegó el gran día, se organizó la ceremonia y así me convertí en madrina de la mayoría de los niños pequeños. Lo más emotivo fue el bautismo de Don Gacitúa, abuelo de más de 80 años. Cuando lo bautizaron, un poblador dijo “ahora un vasito de vino le vendrá bien”, a lo que el sacerdote contestó sonriendo “la sangre de Jesús viene después”».

La dictadura

En su estadía en el paraje Cajón de Almaza la dictadura militar afloró con dureza en dos ocasiones.

Una tarde Dioli recibió un telegrama con la noticia de que había fallecido uno de sus profesores de la carrera «Servicio Social», con el cual había realizado trabajos comunitarios en la provincia de San Luis. Algún tiempo después, supo que «lo sacaron en ropa interior de su casa y lo fusilaron en su propia vereda». En esas circunstancias, recordó a una compañera de la misma carrera y «querida amiga, que en su última carta me decía que se iba a Chile, que “ya no se podía vivir allí”, y no supe más de ella».

En otra oportunidad, tres militares se presentaron en la escuela. Aparentemente estaban realizando exploraciones para un asentamiento de fabricaciones militares. Sin embargo, Dioli nunca pudo saber a qué regimiento pertenecían.

Luego de que ingresaron a la escuela, ella salió acompañada por uno de ellos a buscar agua y «cuando regresamos, sobre la mesa de la pequeña cocina, estaban mis libros de Paulo Freire, *El capital* de Carlos Marx y otros. Eso me dijo todo. Dejé que ellos hablaran; tomaban mate mientras dos me preguntaban sobre el funcionamiento de la escuela, los pobladores y el trabajo. Con orgullo, y entregada interiormente, les relaté con pasión mi trabajo. Luego, dos salieron a caminar y el tercero se quedó hablando

conmigo. Con buen trato me explicó que esos libros estaban prohibidos y aunque les decía que eran de mi formación, él llegó a hacerme entender que tenía que desprenderme de ellos».

Los libros finalmente fueron enterrados en la vera del río y ellos se retiraron luego de varias recomendaciones. Con dolor en su alma nunca volvió a buscarlos.

Sumadas a estas dos fuertes irrupciones, fue demorada por la Gendarmería para la revisión de los cajones que le enviaba la Fundación Agrupación Labor; a su vez, recibió el aviso de un matrimonio de estancieros que, «con un dejo de temor, me comentaron que un compañero de Loncopué y yo estábamos “fichados como subversivos comunistas”».

Pese a lo sucedido, ella ya se sentía parte de la comunidad y, en sus palabras: «yo quería continuar allí, con mis sueños, mis niños y mi gente (...) por ellos podía hacer mucho».

Fueron los senderos de su propia vida, y la difícil llegada de su primer hijo, los que la alejaron definitivamente de la escuela. Se fue abruptamente, sintiendo que traicionaba a la comunidad y que provocaba la decepción de sus pobladores, como el «forastero que llega y se va».

«Entre las cortaderas»... Una postal que se repite

La primera imagen de la escuela de Vaca Muerta⁷ fue aun más desoladora que la de Cajón de Almaza.

Además de ser un edificio precario, no contaba con ningún tipo de materiales debido a que el director anterior había abandonado su cargo dejando las llaves puestas en la puerta y «los vecinos, aprovechando que la escuela estaba abierta e inspirados en una baja moral, sustrajeron del estableci-

miento todos los textos escolares quedando escasos elementos de trabajo, prácticamente nada».⁸

Si bien «el estado edilicio en que fue entregada la escuela era *por demás precario*» y no recibió soluciones desde los niveles superiores hasta que dejó su cargo, sí pudo conseguir vajilla, útiles, libros y otros materiales. Es probable que la facilidad en el acceso a materiales para la escuela se deba a que ya era de orden provincial, lo que agilizó la comunicación y las respuestas en ese aspecto.

Ante la falta de soluciones a los problemas edilicios, por cuenta propia y con su marido construyeron «una estufa hogar en el aula, una mesada con pileta en la cocina, (...) arreglos en la vieja escuela de adobe, para depósito y leñera, entre otras funciones».

El centro del foco

Muchos de los alumnos, al no poder asistir a esta escuela por encontrarse cerrada, se habían mudado a la casa de algún pariente en parajes y localidades cercanas en las que pudieran continuar estudiando, por lo que la matrícula en principio fue escasa.

En este período, Dioli vivía en el paraje Mallín Quemado, ubicado a 18 kilómetros de la escuela, debido a que las condiciones de la casa de la escuela la hacían inhabitable. En su trayecto diario a la escuela, se encargaba de llevar a ocho alumnos, y de trasladar alimentos y tambores con agua.

Ya se sentía más preparada para el trabajo pedagógico: «Las estrategias pedagógicas y la metodología para el trabajo multigrado se habían perfeccionado y estaba desprendida de la ansiedad inicial con que trabajé al principio en la escuela de Cajón de Almaza». Continuó trabajando con alumnos monitores por considerar que esta estrategia «ayudaba a reforzar

7. Escuela Primaria N° 34, (1979 — 1983)
Inaugurada el 12 de marzo de 1925, en el edificio particular de Don Valentín Gallardo, que arrienda el Honorable Consejo Nacional de Educación. Su primer Director fue el Sr. Pedro Sánchez. Ubicación: Paraje «Vaca Muerta», Departamento Picunches, provincia de Neuquén. Categoría: Personal Único (P. U.) Rural. Grupo: «D». Dependencia: Hasta junio de 1978, Escuela Nacional. En el año 1978 se realiza la transferencia a las Provincias de los servicios educativos de nivel primario, Declaración de Santiago del Estero, Ley N° 21.809. Desde 1978, Escuela Provincial N° 34, dependiente del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén. Período de funcionamiento: marzo-noviembre. Modalidad: Jornada simple, Matrícula: oscilaba entre 8 y 18 alumnos aproximadamente, debido a la movilidad de las familias por la cría de animales, partida o regreso de la veranada, factores alimenticios, participación. Formas de comunicación: sin radio. Localidades más cercanas: Mariano Moreno, Las Lajas, Zapala. Para llegar a Mariano Moreno y a Zapala el paso obligado era Covunco Centro, asentamiento del Regimiento de Infantería de Montaña N° 10 (R. I. M. 10). Condiciones edilicias: de precariedad absoluta.

8. Libro de actas, pág. 10 .

9. Concepción docente tomada de la pedagogía de Paulo Freire.

10. El programa EMER se implementó en la provincia de Neuquén, subvencionado por el Banco Interamericano de Desarrollo, entre 1979 y 1983. A nivel provincial se desarrolló a cargo de la Unidad Ejecutora Provincial (UEP). Se comenzó con una intensa capacitación que se desarrolló en dos etapas, y se dividió por materias. Se proveía a los docentes de material y se cubrían los costos de movilidad y viáticos. Esta capacitación acreditaba a los docentes para trabajar en las escuelas EMER, pero este objetivo no pudo cumplirse debido a la alta movilidad docente.

Las escuelas se nuclearizaron en redes por cercanía.

Se crearon escuelas móviles, que funcionaban en trailer. Los chicos que se iban a la veranada antes de terminar las clases continuaban cursando en las escuelas móviles.

Este programa comprendía también aspectos de infraestructura y equipamiento. Se acondicionaron los edificios de las unidades del EMER y se proveía de importante equipamiento, primero a las escuelas núcleo y luego a las satélites (la Escuela N° 34 era satélite de la Escuela N° 12 de Las Lajas). Además se contaba con vehículos para trasladar a los niños a las escuelas núcleos y acceder a eventos culturales, deportivos, recreativos.

la autoestima, acrecentar la responsabilidad, tener un mayor compromiso y aumentar el vínculo sano y solidario entre los compañeros y el maestro».

«Los niños, actores culturales, los privilegiados» seguían siendo el centro de la escena y para ellos era todo el trabajo que se hacía. La educación se inscribe en un proyecto de sociedad. Lo que esperamos de la sociedad en el futuro, se construye a partir de la educación del presente.

Al sostener esa visión de educación, en confluencia con un proyecto de sociedad democrática, continuaba sosteniendo la figura del docente como quien posee determinados instrumentos, determinadas experiencias que, colocadas al servicio del grupo, pueden permitir al educando adquirir el conocimiento de sí mismo y de la realidad, que antes no tenía.⁹

En la comunidad

Gracias a haber vivido algún tiempo en el campamento minero «ToGon» del paraje Mallín Quemado, que estaba cerca de Vaca Muerta y donde además trabajaban varios pobladores de este último paraje, conocía en gran medida a la comunidad cuando tomó posesión del cargo de la escuela, lo que hizo fácil y ameno el contacto con los pobladores.

Las características de la comunidad eran un tanto diferentes de las del paraje Cajón de Almaza, debido a que tenían contacto frecuente con los centros urbanos de la zona centro de la provincia: Zapala y Las Lajas. Además, «la población (...) era heterogénea desde el aspecto de su procedencia. Venían de otros lugares cercanos o de Chile y pocos eran oriundos del paraje».

Sin embargo las condiciones de vida en el paraje no se diferenciaban sustancialmente de las de Cajón de Almaza. Oscar, marido de Dioli, recuerda así aquel momento: «las comunidades estaban aisladas, ya en el gobierno

de Isabel Perón se habían empobrecido, y la dictadura impuso el ajuste de Martínez de Hoz (...) No tenían valor los productos rurales, vivían en una economía apenas de subsistencia (...)».

El trabajo sanitario fue acompañado por Salud Pública. Los agentes sanitarios realizaban vacunaciones, entregaban leche, atendían a los mayores y dejaban folletería sobre diversos temas relacionados con el cuidado de la salud. Realizaron conjuntamente una campaña contra la hidatidosis, con resultados positivos en relación a la erradicación de la enfermedad epidémica.

Como la realidad continuaba siendo la materia prima del proceso educativo, las visitas de los profesionales a la escuela eran utilizadas para que los niños pudieran interrogarlos. La elaboración de cuestionarios por parte de los alumnos, además de permitirles evacuar sus dudas, «eran el fiel reflejo de sus intereses», lo que le permitía a Dioli conocer un poco más de ellos.

La experiencia del EMER

Mientras se desempeñaba como directora de la escuela de Vaca Muerta, comenzó el «Programa de Expansión y Mejoramiento de Escuela Rurales» (EMER).¹⁰ Este espacio abierto permitió «compartir experiencias con otros colegas del área rural, romper el aislamiento y la soledad pedagógica. El temario de perfeccionamiento era amplio, había excelentes profesores, y una organización y planificación admirables».

Estos encuentros ampliaron sus conocimientos, lo que le permitió trabajar con más seguridad sin cambiar su metodología, sus recursos, estrategias y, menos aún, su marco ideológico.

El trabajo con la Iglesia

Además de las tareas comunitarias, Dioli continuó con el trabajo compartido con la Iglesia. En esta escuela trabajó durante años con el Padre Oscar Barreto, cuya misión se localizaba en esta zona.

El Padre, quien trabajaba con el Obispo Jaime de Nevares, comprendía bien que en estas comunidades «la evangelización es mutua porque en primer lugar hay que dejarse evangelizar, sea por los valores que ellos tienen, sea por la situación de marginación en que están».¹¹ Barreto visitaba frecuentemente la escuela, donde «se realizaban ceremonias religiosas, rogativas y encuentros con los pobladores para tratar otros temas». El encuentro asiduo con la comunidad le permitía conocerlos sin imponerles nada.

La catequesis fue bien recibida por la comunidad. La primera celebración religiosa se ofició el 19 de junio de 1979, con una concurrencia no muy numerosa. En la última, celebrada el 30 de octubre de 1981, la asistencia se había triplicado. En el acta se dejó constancia de que «reunidos, la totalidad de los vecinos, el Reverendo Padre Oscar Barreto, impuso los óleos bautismales a niños del lugar». Durante la ceremonia el Padre abogó por la unión entre los vecinos y por la conservación de la vida en Cristo. Se pidió a Dios por medio de una rogativa, que se dieran los frutos de la tierra y que conservara a sus hijos con salud. Por último se colocó una Cruz como forma de evidenciar la unión entre los vecinos (...).¹²

En el acta se evidencia, por medio de la celebración de una rogativa y de una misa en un mismo acto, la fusión de culturas, en lugar de la hegemonía de una sobre otra. Del libro de actas, esta es el acta seguida por mayor cantidad de firmas y las fotos dan cuenta de la numerosa convocatoria.

La dictadura y la conmemoración por rogativa

La dictadura apenas se manifestó en el paraje. Más bien se sentía cuando, al dirigirse desde allí a la ciudad de Zapala, necesariamente debía pasarse por el Regimiento de Infantería de Montaña N° 10 de Covunco. Allí se revisaban los vehículos y la presentación de documentos era inevitable. Sin embargo, hay un episodio que merece ser mencionado. Con motivo de la conmemoración del centenario de la Campaña del Desierto, se dio a conocer un comunicado del Obispo de Nevares y su presbiterio, en el que se solicitaba «una reconsideración de sus programaciones (...) en los que la figura del mapuche no sea meramente instrumentalizada o sacrificada en aras de una epopeya, sino respetada y valorizada objetivamente».¹³ Sin tener conocimiento de este comunicado, Dioli acordaba en gran medida con su contenido y, cuando integrantes del Regimiento de Infantería de Montaña N° 10 se presentaron en la escuela para realizar el acto conmemorativo de la Campaña del Desierto, ella se negó. Fue inmediatamente citada por la máxima autoridad, la Sra. Campodónico, porque su actitud era un «desacato a la autoridad». Ante la inminencia de un sumario, Dioli explicó que «reemplazaba el acto por una rogativa porque era una verdadera apología a la ironía, que en el mismo lugar en que se dio el combate se conmemorara la muerte de sus antepasados». Durante ese encuentro la Sra. Campodónico no habló más del tema y el sumario finalmente no fue elevado.

El cierre de la escuela

Al retirarse Dioli, la escuela fue cerrada; por lo que la nostalgia fue por partida doble. A más de 20 años, así recuerda su sentir: «La aridez, la soledad, el edificio, el arroyo, la cruz que se plantó en el cerro como símbolo de unión y prosperidad... Todo un escenario que pasó al descanso, de ver niños con sus guardapolvos blancos (...) Sus puertas cerradas guardan la calidez de todos quienes enseñaron y aprendieron, y cada uno llevará en

En algunas escuelas núcleo se seleccionó la orientación de enseñanza de acuerdo a los recursos naturales del entorno.

11. Padre Francisco Nazar, en De Nevares, Jaime, op. cit., pág. 163.

12. Libro de actas, pág. 164. Se adjunta en anexo.

13. De Nevares, Jaime, op. cit., pág. 173.

su vida, desde su pensar y sentir, las impresiones más significativas de su existencia...».

Las condiciones de vida de los pobladores de los parajes de Cajón de Almazá y Vaca Muerta eran el ámbito adecuado y pertinente para el desarrollo de experiencias de educación popular y democratizadora. La situación de marginación y el aislamiento de los pobladores, los volvía prisioneros dóciles de la opresión, por lo que ni siquiera eran tenidos en cuenta para las persecuciones.

Dioli Manassero entrevistó la real necesidad de su trabajo en estas comunidad. Quiso enseñar desde la escuela para y con la comunidad, teniendo como eje la dignificación del hombre y para que los sujetos, a partir del análisis crítico de su propia realidad, puedan transformarla.

Sus intenciones y el marco social fueron condiciones necesarias pero no suficientes para que pudiera desarrollarse en aquella época. Fue necesaria, además, la complicidad inconsciente de la dictadura militar que, por desprolijidad o subestimación, no cayó con todas sus fuerzas en estos lugares.

Pudo desarrollar su trabajo desde escuelas públicas, de orden nacional y provincial, bajo la supervisión de diferentes interventores del gobierno militar que no accionaron en ningún momento para suprimir este trabajo, aún cuando Dioli se enfrentó directamente a ellos en el acontecimiento de la conmemoración por la Campaña del Desierto.

Fuera del sistema educativo, el encuentro de los tres militares que se presentaron en la escuela y, en cierta forma, le perdonaron la vida, resulta insólito, teniendo en cuenta la situación a nivel nacional y la triste suerte que corrieron sus compañeros en el trabajo comunitario en San Luis.

La Iglesia es otro factor que favoreció su trabajo. A nivel provincial, estaba encabezada por el Obispo Jaime de Nevares, quien luchó fuertemente por el respeto a los Derechos Humanos, y los padres de su presbiterio trabajaban con un fuerte compromiso en sus misiones en el interior de la provincia. El apoyo principal se lo dio el Padre Oscar Barreto. Se acompañaron mutuamente durante años en el trabajo en la comunidad de Vaca Muerta. ■

BIBLIOGRAFIA

- DE NEVARES, Jaime, *La verdad nos hará libres*, Centro Nueva Tierra, Buenos Aires, 1994, Colección Testimonios.
- FREIRE Paulo, *Educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2005.
- FREIRE Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 1985.

El Golpe en Azul: memoria sobre el 24 de marzo de 1976 en el centro de la provincia de Buenos Aires

Por Ana Pereyra, Gervasio Mentasty, Florencia Hait y Juan Roa

Docente Tutor: Marcial Luna

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 156. Azul, Buenos Aires

Prólogo

La convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación por los 30 años del golpe militar *de 1976* resulta, sobre todo para las comunidades del interior del país, muy necesaria. Existe abundante bibliografía sobre lo ocurrido en el centro del poder nacional, pero escasas producciones en torno a lo que vivió cada ciudad del territorio argentino en particular. Entendemos que esta es la oportunidad de comenzar a reflejar las historias regionales o locales, que sin duda terminarán otorgando mayor solidez al conocimiento nacional sobre la última dictadura. Si bien los contextos nacional e internacional son, en general, conocidos en el ámbito académico, los regionalismos aportarán nuevos elementos al análisis global. En ese sentido es que se proyectó nuestro trabajo.

En el caso de Azul, ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires, han sido varios los problemas iniciales planteados para esta investigación. Como grupo de estudio no nos formulamos grandes objetivos, sino básicamente uno: comenzar a esbozar la memoria sobre el golpe militar en nuestra propia comunidad, sus alcances, sus particularidades.¹

A partir de este criterio, el estudio se centra en los primeros días del golpe, la operación militar planificada y ejecutada, las comunicaciones y medidas adoptadas por el gobierno de facto y, también, las adhesiones recibidas. Si bien se trató de un golpe militar (en el caso de Azul, fue comandado por el Ejército y la Marina), desde la sociedad civil se evidenciaron muestras de acompañamiento al régimen ilegal instaurado. Del mismo modo se realiza un análisis editorial para determinar el posicionamiento de los medios de comunicación en torno al golpe.

Las declaraciones producidas son fundamentales para nuestro trabajo y en ese contexto son revalorizadas: el teniente coronel Michero, cabecilla del golpe en el ámbito local, aseguró ese 24 de marzo que «esta misión es exclusivamente una operación militar que ha sido planeada, programada y ejecutada por las Fuerzas Armadas». El acta de asunción del gobierno de facto se redactó en la Guarnición Militar Azul, y fue firmada por el obispo auxiliar Emilio Bianchi di Cárcano y el entonces director de la radio de AM (LU10 Radio Azul) José Salvador Borrero Rivera. Por entonces, esta radio era la más importante en todo el centro bonaerense y era escuchada por centenares de hogares, tanto en el ámbito urbano como en el rural.

1. Desde la Cátedra EDI-Seminario de Historia Regional de nuestro ISFD 156 se vienen promoviendo y desarrollando trabajos de investigación enrolados con la microhistoria, la historia regional y el trabajo con fuentes orales. En 2006 se incorporó la temática propuesta por el Ministerio de Educación de la Nación.

2. *Diario El Tiempo, Azul, 25 de marzo de 1976.*

3. *En la elección del 11 de marzo de 1973 el peronismo de Azul logró imponer a su candidato: Juan Carlos Peralta Reyes obtuvo 14.099 votos contra los 8.321 del radical Juan Carlos Di Bernardi. Peralta Reyes asumió el 12 de mayo de 1973 el gobierno municipal e inició una gestión que debía concluir cuatro años después. Pero el 24 de marzo de 1976 el más feroz golpe de Estado que se haya producido en la República terminó con ese mandato. Diario El Tiempo, Azul, martes 16 de mayo de 1995, pág. 7.*

4. *Diario El Tiempo, Azul, 25 de marzo de 1976.*

5. *El acta contiene un párrafo final que establece que se firmaron «tres ejemplares de un mismo tenor y a un solo efecto, a los que se dará el siguiente destino: original, se archivará en la Municipalidad; duplicado, se remitirá al intervector de la provincia; y triplicado, al Comando de Subzona».*

6. *Diario El Tiempo, Azul, 25 de marzo de 1976.*

Al trabajo se anexan documentos, fotografías y testimonios de militantes revolucionarios que actuaron en nuestra ciudad y la región, y también, el testimonio reservado de un ex integrante de un grupo de tareas de la Policía Federal, que revela los procedimientos ejecutados (entre ellos, cómo se hizo desaparecer la documentación que los comprometía). En síntesis, entendemos que estamos contribuyendo, aunque mínima pero necesariamente, al conocimiento sobre el pasado reciente en nuestra sociedad.

Azul bajo el golpe

«Esto que iniciamos hoy no es una revolución del tipo común. Esta misión es exclusivamente una operación militar que ha sido planeada, programada y ejecutada por las Fuerzas Armadas» dijo el teniente coronel Héctor J. Michero, al derrocar al gobierno municipal de Azul y asumir las funciones de comisionado.²

Eran las 9 horas del 24 de marzo de 1976. En el palacio municipal sólo había un puñado de funcionarios y dirigentes políticos. Los militares no encontraron resistencia al ingresar al edificio que contenía a la Municipalidad de Azul y al Concejo Deliberante. Un carrier fue instalado en el veredón de la comuna, y estuvo allí dos días; luego fue reemplazado por un soldado. El «acto» del derrocamiento se realizó en el despacho que, hasta ese 24 de marzo, ocupó el intendente justicialista Juan Carlos Peralta Reyes.³ No hubo más saludos que los necesarios y, de acuerdo a las crónicas de la época, fueron notorios los rostros adustos.⁴

Michero pertenecía a la Guarnición Militar Azul. Para derrocar a Peralta Reyes concurrió con su secretario, el suboficial mayor Juan Carlos Catena. Michero, a poco de llegar al palacio comunal, ocupó el principal escritorio para decir: «Es necesario la firma de un acta por parte del señor intendente saliente y dos señores testigos». El acta ya estaba redactada, por lo que restaban sólo las firmas: primero lo hizo Michero, luego Peralta Reyes y por

último los que testificaron: Ignacio Oyarzábal y José Salvador Borrero Rivera. Preparada en la guarnición, el acta contenía unos pocos renglones:

«En la ciudad de Azul, a los veinticuatro días del mes de marzo de mil novecientos setenta y seis, siendo las 9 horas, constituido en el despacho del Intendente Municipal del Partido de Azul, el teniente coronel Jorge Michero, en cumplimiento de la orden del comandante de la Subzona 12, y previo juramento, procede a asumir la función de comisionado municipal del Partido de Azul, labrándose la presente acta para constancia».⁵

Poco antes de que se firmara el acta por la que se intentó legitimar el golpe en esta ciudad, Michero prestó juramento «por Dios y los Santos Evangelios» para «desempeñar con lealtad y patriotismo el cargo de comisionado municipal del Partido de Azul y observar y hacer observar fielmente las disposiciones legales que no se opongan al logro de los fines y objetivos de la revolución».⁶

La situación se presentaba tan deleznable y, a la vez, confusa, para los funcionarios municipales, que pasaron por alto una breve declaración de Michero: «El doctor Peralta Reyes y los señores integrantes, digamos, de su gabinete, quedan en libertad y lo que les ruego es que permanezcan en sus domicilios para el caso que sea necesario alguna consulta o alguna aclaración que haya que hacer respecto al funcionamiento de la Municipalidad». Luego ordenó: «Pueden disponer de los efectos personales que tengan aquí».

De inmediato, esa mañana, se difundieron dos decretos —números uno y dos—, por los cuales fue disuelto el Concejo Deliberante de Azul, en tanto «los bienes e instalaciones del mismo quedarán bajo la custodia del señor secretario del mencionado organismo, quien será responsable de los mismos hasta su recepción bajo inventario, por la persona que se designe»; y se determinó la cesantía de los delegados municipales. A las 11 de la

mañana los militares retiraron del Concejo Deliberante los retratos de Perón y Evita. Al menos aquí, volvía a repetirse la historia del '55. Peralta Reyes se retiró de la Municipalidad junto con Miguel Diab y otros funcionarios peronistas.

Michero se había quedado solo con algunos periodistas y aprovechó ese momento para hablar: «Por una orden expresa yo me he hecho presente aquí para hacerme cargo de la Municipalidad (de Azul). Yo quiero decir que esto que iniciamos hoy no es una revolución del tipo común que hemos vivido en nuestro país en tantas oportunidades. Y digo que no es una revolución porque una revolución, justamente, requiere que haya revolucionarios y antirrevolucionarios. Y en este caso no los hay. Conste que dije “antirrevolucionarios” y no “contrarrevolucionarios”».⁷

Michero buscaba justificar la postura militar, e incluso llegó a reconocer un aspecto que hoy surge revelador, puesto que se ha negado insistentemente: «Esta misión que iniciamos hoy es exclusivamente una operación militar que ha sido planeada, programada y ejecutada por las fuerzas armadas y en particular, para nuestra área, por el Ejército Argentino y la Armada Nacional,⁸ principalmente para cumplir con la misión que le fije a estas instituciones la Constitución Nacional, cual es la de salvaguardar los más grandes intereses de la Nación.»⁹

Lo revelador es el reconocimiento expreso de que el golpe fue *planeado, programado y ejecutado* por las Fuerzas Armadas,¹⁰ lo cual implica que las consecuencias del mismo son responsabilidad exclusiva de esas fuerzas. Esto no ha sido tan directamente admitido por un militar que participó del golpe del '76. Lo contradictorio de esta declaración es que se intentó legitimar el accionar golpista invocando la Constitución Nacional, cuando en realidad se la estaba violando.

El teniente coronel avanzó algo más: «Esa misión puede desdoblarse en una serie de aspectos que para el caso particular de hoy, en todo el territorio nacional se traduce en reintegrar a la patria su característica de país organizado y serio, sacándola del estado de putrefacción general en que se halla inmersa. El interés que guía a este movimiento desde su cabeza, la Junta de Comandantes Generales, es exclusivamente para la Nación y no se encuentra comprometido con ningún partido político o sector social u organización en particular. Responde, pensamos, al impulso de la opinión pública, probablemente —no de la opinión popular, sino de la opinión pública, que está constituida por esa gran masa de clase media que sigue desplazándose de un lado al otro y que tiene conciencia del fracaso en que vive». Michero remató diciendo: «En cuanto a mí en particular, me encuentro gustoso de poder participar en un movimiento de esta naturaleza».¹¹

El matutino local comienza a introducir en sus páginas comentarios muy *significativos*. El que sigue sólo es un ejemplo: «De algunas de las personas que han llegado hasta el despacho del comisionado municipal, se han escuchado elogios hacia la espontánea amabilidad del teniente coronel Michero y amplia disposición para solucionar los problemas que se le presentan. Tenemos entendido que contrariamente a la costumbre del Dr. Juan Carlos Peralta Reyes, el teniente coronel Michero no toma mate. Prefiere el café o el té, pero sin azúcar. El comisionado tiene 45 años de edad y es padre de tres hijos».¹²

Y también se exponen algunas *curiosidades*: «Ayer fue izado el pabellón nacional en el mástil de la Plaza San Martín. Ante una pregunta [del diario] al secretario del comisionado militar [suboficial mayor Juan Carlos Catena] manifestó que por disposición del teniente coronel Michero el izamiento de la enseña patria se cumplirá todos los días, como reafirmación del sentir nacional al que están convocados los argentinos».¹³

7. No es una cuestión semántica. El término «contrarrevolucionario» era usualmente utilizado por las organizaciones guerrilleras en Argentina durante los '70. El ERP, por ejemplo, se refería a la fuerza a la que pertenecía Michero como «ejército contrarrevolucionario».

8. En Azul, además de la guarnición de Ejército funciona el Arsenal Naval Azopardo. En sus dependencias fue recluida Isabel Perón luego del golpe del '76.

9. Diario El Tiempo, Azul, 25 de marzo de 1976.

10. Esto es, no se trata de un hecho espontáneo.

11. Diario El Tiempo, Azul, 25 de marzo de 1976.

12. Diario El Tiempo, Azul, sábado 27 de marzo de 1976.

13. Diario El Tiempo, Azul, martes 30 de marzo de 1976.

14. *Diario El Tiempo, Azul, sábado 27 de marzo de 1976.*

15. *Diario El Tiempo, Azul, martes 30 de marzo de 1976.*

16. *Diario El Tiempo, Azul, 1 de abril de 1976.*

17. *Diario El Tiempo, Azul, 27 de marzo de 1976.*

18. *Diario El Tiempo, Azul, viernes 30 de abril de 1976.*

19. *Diario El Tiempo, Azul, 22 de abril de 1976.*

20. *Ver registro fotográfico en el anexo. El 24 de marzo de 1976 Monseñor Emilio Bianchi di Cárcano fue designado Obispo titular de Lesina y auxiliar de la Diócesis de Azul.*

¿Cuál fue el rol de las entidades intermedias con relación al gobierno de facto? La prensa de la época refleja con claridad este punto. Representantes de diversas instituciones se acercaron al Palacio Municipal para saludar al militar que derrocó al intendente Peralta Reyes. Sintéticamente pueden mencionarse los siguientes casos: «Entre quienes llegaron al Palacio Municipal para saludar al comisionado [Michero] figuraron los señores Julio Aníbal Soler, Roberto Martínez y Arturo Cataldo, directivos del Centro de Comerciantes, Industriales y Propietarios de Azul; una delegación de la Sociedad Protectora de Niños de Azul, entidad que preside la señora Leocadia S. de Rodríguez Ocón, como así también el Director del Colegio Sagrada Familia, hermano Adelso Delfabro».¹⁴

El 29 de marzo las visitas continuaron. «Entre ellas figuraron las autoridades de la Cooperativa Eléctrica de Azul Limitada, encabezadas por el presidente del Consejo Administrativo, Silvestre Sottile, y la Inspectora Jefa de Enseñanza Primaria, Noemí Antenelli de Rodríguez, quienes se hicieron presentes para saludar al comisionado militar».¹⁵ También se acercaron al municipio «miembros de la Comisión de Aterinicultura y del Banco de Becas Ciudad de Azul, el comisario y subcomisario de la seccional de Belgrano 427, señores Seminara y Bissio; y el director de la Escuela Nacional de Educación Técnica, Carlos A. Cella».¹⁶

Los militares efectuaron además visitas a localidades vecinas a Azul y otras de la jurisdicción. «El coronel Bedoya Guido, llevando la representación del Comando Subzona Defensa 12, en compañía del capitán Oscar Vena, visitó [...] las localidades de Tapalqué, General Alvear, Saladillo, 25 de Mayo, Roque Pérez, Monte, General Belgrano y Las Flores. En la oportunidad ambos militares visitaron las respectivas comunas y verificaron los resultados iniciales de la intervención, observándose un grato recibimiento por parte de la comunidad de cada localidad y el más amplio apoyo en esta hora de reconstrucción nacional».¹⁷

Otros sectores, más abiertamente, expresaron su adhesión al régimen de facto. Es el caso, por ejemplo, del Círculo Católico de Obreros de Azul; por medio de un comunicado, afirmó: «Hay una juventud que espera. Hemos asistido a un cambio de gobierno. ¿Qué pensar? Nos dice monseñor Zaspe: “Sería patrióticamente deshonesto esperar que las solas Fuerzas Armadas resolvieran los tremendos problemas que afligen al país”, “no podemos perder tiempo ni reiterar esquemas vencidos o importados. El éxito o fracaso de las Fuerzas Armadas depende, en buena parte, de sus colaboradores”. “Todos los hombres del país tenemos una invitación que no podemos desoír, que no podemos dejar para más adelante. Sería el signo más antipatriótico y anticristiano de nuestra parte, obrar así”».¹⁸

Los avales necesarios

El 21 de abril de 1976 se realizó, en el despacho principal de la Municipalidad de Azul, el acto de asunción del intendente de facto Carlos M. Ricardes. El subsecretario de Gobierno Juan Carlos Núñez leyó el acta:

«En la ciudad de Azul, a los veintiún días del mes de abril de mil novecientos setenta y seis, siendo las 11 horas, constituido en el despacho del intendente municipal del Partido de Azul el teniente coronel (RE) don Carlos Manuel Ricardes, designado por decreto de la Gobernación de la Provincia de Buenos Aires, y previo juramento, procede a asumir la función de intendente municipal del Partido, labrándose la presente acta para constancia, en tres ejemplares de un mismo tenor y a un solo efecto».¹⁹

El documento fue firmado luego por el entonces obispo auxiliar, monseñor Emilio Bianchi di Cárcano,²⁰ el general de Brigada René Ojeda —comandante de la Primera Brigada de Caballería Blindada—, y los tenientes coroneles Michero y Ricardes. A la ceremonia habían concurrido jefes militares, autoridades eclesiásticas y policiales, funcionarios de Justicia y familiares. Michero, luego de la ceremonia, entregó una carpeta a Ricardes. Cuando

se le preguntó qué contenía, dijo: «Contiene una información general sobre todo el Partido de Azul, acerca de agrupaciones políticas y gremios que desarrollaban sus tareas antes [del golpe], aquí, en la ciudad, y además algunas proposiciones sobre tareas que no han podido ser concluidas durante esta corta gestión».

Las primeras medidas del gobierno de facto en Azul

El mismo 24 de marzo 1976 el Teniente Coronel Michero se hizo cargo de la Jefatura de Gobierno de la Ciudad de Azul, con el cargo de Comisionado Municipal. Los decretos redactados ese día ordenan el cese de los Delegados Municipales de Cacharí (Juan Carlos Pourtalé), de Chillar (Rodolfo Fitte), de Parish (Josefina Gemme), de 16 de julio (Rodolfo De Salvo), de Ariel (Edgardo Córdoba); al día siguiente, se ordena el nombramiento de los nuevos responsables de estas localidades pertenecientes al Partido de Azul. Esto pone en evidencia que antes del golpe existió determinado planeamiento que implicó seleccionar nombres y conseguir una confirmación (extraoficial) por parte de ellos. Los nuevos Delegados Municipales eran civiles de entre 40 y 60 años. Ellos eran: Enrique D'Abidos (Cacharí) y Raúl Tortorella (Chillar), volviéndose a designar Delegado Municipal de Ariel a Edgardo Córdoba, el mismo que había sido cesado el día anterior. Seguramente esta decisión responde a la necesidad de contar con un delegado en una localidad tan pequeña, como la de Ariel, sin mucho peso político y con escasos habitantes.

El día 26 de marzo se nombra al Suboficial Mayor Juan Carlos Catena como Secretario de Gobierno y Hacienda, y días posteriores, se acepta la renuncia de varios funcionarios del Gabinete anterior, y se los reemplaza rápidamente.

En abril de 1976 se da de baja a numeroso personal que estaba cumpliendo diversas funciones en el municipio; entre ellos pueden encontrarse

profesionales de nuestra comunidad, como también personal destajista o simples empleados, los que mantenían una postura ideológica disímil con el régimen militar y que fueron incluidos dentro de un «proceso depurativo» como consta en los decretos municipales de aquel entonces.²¹ Otra forma de despido se realizó por canales más sutiles, a través de «jubilaciones masivas» de personal municipal, que no contaba ni con la edad ni con los aportes necesarios para tal trámite.

El 21 de abril de 1976 asumió como Intendente Municipal del Partido de Azul, el Teniente Coronel (R) Carlos M. Ricardes, como parte de una estructuración ordenada dentro de la Jefatura del Área 123, que tenía su centro en la Ciudad de Tandil y cuyo responsable era el Cnel. Carlos Alberto Saini. Junto con el Intendente de Azul, se designaron los titulares del gobierno de Tapalqué, el Escribano Norberto Oscar Nosedá; en General Alvear el Dr. Osvaldo Monti (había estado ocupando ese cargo, durante el gobierno anterior); en Roque Pérez, el Sr. Homero Fernández, y en Saladillo, el Dr. Horacio Dionisio Ferré, todos ellos reemplazaron a personal militar que había sido designado provisoriamente como Comisionados de estos municipios.

En Azul, Ricardes contó con la colaboración del Dr. Alfredo Victorino Callejo como Asesor Letrado; Marcelo José Baudrón como Secretario de Gobierno y Hacienda; Dr. Eulogio Hidalgo como Secretario de Bienestar Social; Miguel Ángel Viconte, como Subsecretario de Hacienda; Miguel Ángel Boselli, como Secretario de Asuntos Generales; y Hugo Ramírez, como Secretario de Obras Públicas; y Román Antonio Ros, como Director de Recaudaciones. La mayoría de ellos integraba el gabinete municipal desde el día del golpe.

A los pocos días de asumir la Intendencia, Ricardes nombró como Delegado Municipal de Chillar a Enrique Constantino Serra; de Cacharí, a Ulises Valdemar Aristegui; de Parish Elsa Beatriz Etchevers de Sallenave; de 16

21. El grupo del ISFD 156 que realizó esta investigación posee copia de la totalidad de decretos producidos por el gobierno de facto en Azul en el período estudiado.

22. *Tradicional comercio de la ciudad de Azul.*

23. *Diario El Tiempo, Azul, sábado 24 de abril de 1976. Viciconte asumió como vicedecano de la Facultad de Agronomía de Azul (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) el 24 de diciembre de 2004. Fue denunciado por el gremio docente ADUNCe y la CONADU Histórica, entre otras instituciones universitarias y docentes del país. El tema llegó a considerarse en el Congreso de la Nación. Actualmente Viciconte tiene a cargo el decanato de la Facultad, por licencia de su titular.*

24. *Diario El Tiempo, Azul, martes 27 de abril de 1976.*

25. *Ex concejal de Azul. Dirigente del radicalismo azuleño. Actual diputado provincial de la UCR por la VII Sección Electoral.*

26. *Diario El Tiempo, Azul, 30 de abril de 1976.*

27. *Diario El Tiempo, Azul, 14 de abril de 1976.*

28. *Se trata del regimiento que ejecutó la sangrienta y masiva represión de trabajadores rurales en la Patagonia, descripta por Osvaldo Bayer en su célebre obra.*

de julio, Angel Oreste Tesone. A mediados de mayo se creó la Inspección General de la Comuna, que tenía a su cargo todas las tareas asignadas a la Dirección de Policía Municipal, al frente de la cual se designa al vecino Diodaro Vapore. Debía llevar a cabo inspecciones en la vía pública, en locales, comercios y otros lugares. Esta decisión guarda estrecha relación con un decreto promulgado el día 19 de mayo de 1976, donde se establecen los horarios y apertura y cierre de determinados locales.

Por medio de un decreto municipal se ordenó la limpieza de los frentes de casas y comercios que tuvieran leyendas de carácter «subversivo». Se instó a los propietarios de dichos inmuebles a hacerlo en forma perentoria; de lo contrario, una cuadrilla de obreros municipales se encargaría de esta labor, trasladando los costos a los frentistas. Este cuidado por borrar las leyendas políticas en las paredes se ve reflejado en una intimación que a los pocos días del mes de abril de 1976 se envía a los dueños de Ferrería García para que en el plazo máximo de una semana se procediera a dicha limpieza.²²

Hubo colaboración de civiles con el régimen instaurado por los militares y Azul no fue la excepción. Un caso que ha tenido trascendencia es el del contador Miguel Viciconte. También en la prensa encontramos las respuestas necesarias: «Ricardes mantuvo ayer reuniones con varios de sus colaboradores inmediatos, entre ellos el subsecretario de Hacienda, Cdr. Miguel A. Viciconte».²³ Si bien el funcionario argumenta a menudo que sus actividades se concentraron exclusivamente en la faz técnica, una noticia es reveladora en tal sentido: el 26 de abril Enrique Serra asume, como ya se indicó, la Delegación Municipal de Chillar, Partido de Azul. Quien lee en esa oportunidad el acta de asunción del nuevo funcionario del gobierno militar es el contador Miguel Viciconte.²⁴

Otro caso, es el del actual diputado Jorge Cartolano. El delegado municipal de Cacharí, Partido de Azul, Ulises Arístegui, designado por el gobierno

militar del '76 nombró su «equipo asesor directo, el que quedó integrado por los señores Adolfo Oscar García, Roberto de Dominicis y el doctor Jorge Cartolano».²⁵ Como jefe de personal y administrativo designó al señor Enrique D'Abidós».²⁶

La colaboración de azuleños con el golpe militar de 1976 no se limitó al territorio local exclusivamente. Una evidencia está dada por la participación de un actual representante de la Sociedad Rural de Azul en la gobernación de Río Negro durante el golpe: «El contralmirante Aldo Luis Bachman ha sido designado gobernador de la provincia de Río Negro. El nuevo mandatario ha solicitado la colaboración del azuleño Sr. Eduardo Francisco Villanueva para que lo secunde como secretario privado, cargo que nuestro estimado convecino ha aceptado, hallándose ya en la ciudad de Viedma. El Sr. Villanueva es teniente de navío retirado y tuvo como superior [a Bachman] en Baterías (Punta Alta), asiento de la Infantería de Marina».²⁷

Finalmente, la prensa se esforzó por remarcar los lazos de Ricardes con Azul. «El 22 de diciembre próximo se cumplirán cuarenta años de la fecha en que el teniente coronel (RE) Carlos Manuel Ricardes llegó por primera vez a nuestra ciudad, estableciendo así con la comunidad azuleña un contacto que el curso del tiempo se encargaría de sellar definitivamente con vínculos de amistad y de familia». «Fue el segundo oficial del Regimiento 2 de Artillería que pisó la tierra del Callvú Leovú cuando aquella inolvidable unidad se instaló en Azul, el año 1936»²⁸ [...] Hasta 1941 Ricardes perteneció a la oficialidad del A-2. Ese año fue destinado a Buenos Aires y posteriormente a Córdoba. En 1946 volvió a Azul y aquí obtuvo los grados de capitán y mayor. También prestó servicios en Zapala y en Pulmari, Neuquén. En este último destino pasó a situación de retiro efectivo el año 1954, con el grado de teniente coronel. Hace seis años que reside en la Capital Federal, pero antes de radicarse en la metrópoli estuvo viviendo once años consecutivos en nuestra ciudad, siendo nativos de Azul los es-

posos y la esposa de tres de sus hijos (dos mujeres y un varón), quienes lo han convertido en abuelo por décima vez».²⁹

Procedimientos

Si bien la mayoría de las detenciones de militantes, en el caso de Azul, se produjeron entre fines de 1974 y 1975, en la madrugada del 24 de marzo de 1976 se efectuaron algunos procedimientos. Escuetamente, ese mismo día la prensa lo reflejó: «Personal militar secundado por los de la Policía Federal anoche realizaron operativos policiales en varias zonas de esta ciudad. Extraoficialmente se supo que hay varias personas demoradas. Al cierre de esta edición dichos operativos continúan».³⁰

El día 27 se conoció oficialmente que el jefe de la Guarnición Azul del Ejército y comandante del área 123, coronel Carlos Alberto Saini, «estudia y resuelve personalmente cada uno de los casos» de los detenidos tras el golpe del 24. Algunos recuperaron la libertad «después de ser indagados en la Unidad 7ª del Servicio Correccional», los ex concejales Héctor Sarde y Mario Villa; el delegado regional y el tesorero de la CGT Azul, Pedro Aníbal Cardoso y Armando Pioli, y el secretario adjunto de la filial Azul de la Asociación Obrera Textil, Juan Barontini. «Se estimaba que otros vecinos —detenidos también en averiguación— irían recobrando la libertad en las próximas horas. Entre los que permanecían alojados en el mencionado establecimiento figuraban [...] Santos Nasello, Adalberto Sanfilippo,³¹ Oscar Fulle, Julio C. Labattaglia, Angel Ramón Galli,³² A. Martino (obrero ceramista), Ricardo De la Fuente,³³ Alfredo Pérez Abraham, Osvaldo Laurini, Roberto Maumús, Oscar Cordido, Rodolfo Etchepare y Orlando Pablo López».³⁴

Esta información obliga al diario a realizar la siguiente aclaración: «Todas las personas alojadas en la cárcel local están bajo el estricto y único control del Ejército. Tras la evacuación de cada caso, surgida de las indagato-

rias correspondientes, el Coronel Saini otorga la libertad de cada detenido dentro de un marco totalmente secundario. Es decir que si al imputado se le comprueba tras el interrogatorio que está incurso en delito, continuará detenido y será la justicia civil quien determinará, en definitiva, su posterior situación».³⁵

El 1 de abril se conoce un comunicado oficial. «Con la firma del general de brigada Edmundo René Ojeda, comandante de la Primera Brigada de Caballería y de la Subzona 12 [se informa] a la población que han sido detenidos en la jurisdicción, 49 personas en averiguación de antecedentes por actividades subversivas, 2 por delincuentes económicos [sic] y 3 por incitar a la huelga. Hasta el momento 13 personas han recuperado su libertad».³⁶

A través de la prensa también pueden conocerse otros episodios, como el de una vecina baleada por una patrulla. El texto informa: «En un establecimiento asistencial privado de nuestra ciudad fue internada ayer la señora María Zaffora de Moroni, quien presenta una herida de bala a la altura de uno de los hombros, no revistiendo su estado gravedad. La nombrada vecina resultó lesionada [sic] a raíz de una confusión con una patrulla de vigilancia que operaba en la ruta 51, al noroeste de nuestra planta urbana. En el momento del accidente [sic] la señora viajaba en un automóvil en compañía de su esposo, Osvaldo Ovidio Moroni. El matrimonio se domicilia en Villa Azul».³⁷

La participación de soldados conscriptos en procedimientos también queda demostrada a partir de una acción protagonizada por un grupo del Área 123: «El operativo [en el Hogar Universitario de Olavarría] consistió en una prolija, minuciosa y ordenada revisión [sic] cumplida en todas las habitaciones de la amplia casa, en los muebles y documentación existente, interrogando al mismo tiempo a los dos estudiantes presentes. La requisita tuvo una duración de 45 minutos. A las 17,20 aproximadamente un vehículo Unimog de la guarnición local con ocho personas uniformadas a bordo,

29. *Diario El Tiempo, Azul, miércoles 21 de abril de 1976.*

30. *Diario El Tiempo, Azul, 24 de marzo de 1976. En este punto hay contradicción al menos entre esta información que menciona un operativo conjunto entre Policía Federal y personal militar, y el testimonio de un ex represor, que asegura que los procedimientos esa noche fueron ejecutados exclusivamente por el Ejército.*

31. *Nasello y Sanfilippo eran concejales justicialistas al momento del golpe militar del '76.*

32. *Director del Telégrafo de la Provincia de Buenos Aires a partir de la gobernación de Oscar Bidegain (1973).*

33. *En ese momento, periodista del Diario El Tiempo, Azul. Fue «levantado» de la propia Redacción del matutino. Entrevista del docente tutor con De la Fuente, exiliado en Ecuador.*

34. *Diario El Tiempo, Azul, 27 de marzo de 1976.*

35. *Diario El Tiempo, Azul, domingo 28 de marzo de 1976.*

36. *Diario El Tiempo, Azul, 1 de abril de 1976.*

37. *Diario El Tiempo, Azul, 2 de abril de 1976.*

38. *Diario El Tiempo, Azul, 7 de abril de 1976.*

39. *Diario El Tiempo, Azul, 10 de abril de 1976.*

40. *Informes y documentación obtenidos en la APDH Azul.*

cortó el tránsito sobre la calle Hornos, atravesando el rodado en la esquina de la calle Alsina y clausurando la cuadra hasta Lavalle. De inmediato descendieron todos los efectivos y mientras tres soldados se apostaron en la citada esquina no permitiendo el desplazamiento de vehículos, sí de peatones, mientras un oficial, dos suboficiales y dos soldados se internaron en el Hogar Universitario, donde se hallaba un estudiante, llegando inmediatamente otro [...] sin que se registraran novedades».³⁸

La connivencia entre empresarios y militares queda reflejada en la siguiente nota periodística: en Tandil se realizó «un procedimiento fabril a cargo de efectivos policiales y militares que determinó la detención de alrededor de quince obreros metalúrgicos [...] Dicho operativo se habría desatado a raíz de un boicot laboral registrado en una de las secciones de Metalúrgica Tandil, cuando varios operarios ocasionaron deterioros en una máquina, provocando la interrupción del trabajo. De inmediato [...] se recurrió a la intervención de los guardadores del orden [sic] que consumaron el apresamiento del grupo».³⁹

Azuleños desaparecidos⁴⁰

- Norma Inés Delbonis había sido detenida en Tandil en 1974 y luego liberada por la Justicia Federal de Azul. Con el golpe, fue detenida en Mar del Plata y asesinada el 6 de diciembre de 1976 en Monte Chingolo.

- Mariela Casado tenía 23 años y estaba embarazada de cinco meses. Fue secuestrada en Hurlingham junto a su esposo Frías el 23 de junio de 1978. El bebé nació en octubre de 1978.

- Pedro Arturo Frías (Paisano) tenía 29 años. Había sido detenido en Azul en el '74 y luego liberado.

- Gaspar Onofre Casado (Quinto), 22 años, estudiante de Derecho. Su domicilio en Azul fue allanado el 21 de noviembre de 1977, dos días después de su secuestro. Fue visto por última vez con vida en la ESMA en diciembre de 1977. Había sido detenido junto a su esposa, Adriana Tasca, 22 años, que estaba embarazada. En 2005 este hijo fue recuperado por Abuelas de Plaza de Mayo. Su nombre es Sebastián José Casado Tasca.

- Zaffora, Roberto (Chuli), 31 años, secuestrado junto a su esposa María del Carmen Barros (Bocha), de 34 años, padres de dos hijos. El operativo de detención se realizó el 25 de septiembre de 1977 en San Martín.

- Jorge Salitte tenía 31 años, dos hijos. Secuestrado el 3 de junio de 1976 mientras se dirigía a su trabajo, en La Plata. Fue visto con vida en el Regimiento La Tablada. Era delegado gremial en la fábrica Sincar.

- Susana Aurora Collinet fue secuestrada en Mar del Plata el 1 de diciembre de 1977.

- Miguel Angel Sabalúa (Vasco), secuestrado el 26 de enero de 1978 en La Plata, junto a su mujer, María Isabel Basso (Tata).

- María Enriqueta Pourtalé (Negra), embarazada de ocho meses, fue secuestrada el 9 de diciembre de 1976 en Buenos Aires. Al día siguiente fue secuestrado su marido, Juan Carlos Villamayor.

- Miguel Velásquez, de 35 años, fue secuestrado en Chivilcoy el 18 de mayo de 1977 junto con su esposa, María Inés Carrieri, de 34 años, embarazada de cinco meses.

- Oscar Alberto Rizzo (Gordo), 21 años, fue secuestrado el 18 de marzo de 1977 en Villa Ballester, junto a su primo Héctor Edgardo Rizzo y su mujer Mercedes González Doglia.

- Jorge Alberto Alvarez, 24 años, nacido en Cacharí (Partido de Azul), secuestrado el 13 de diciembre de 1976 en La Plata.

- Francisco Clemente Dinelli, nacido en Chillar (Partido de Azul), detenido desaparecido.

- José Antonio Paradela, nacido en Azul, detenido desaparecido el 2 de marzo de 1976 en Capital Federal junto a su amigo Roberto Illanes, de 25 años (vivió en Azul; su padre era suboficial del Ejército en Azul).

- Carlos Esteban Alaye (Laucha), secuestrado en Ensenada el 5 de mayo de 1977. Tenía 21 años, era delegado gremial metalúrgico y estudiante de Psicología.

- Juan Marcelo Soler (Negro), había sido estudiante en el Seminario Diocesano de Azul. Tenía 41 años, fue secuestrado el 29 de abril de 1977 en Temperley junto a su mujer, Graciela Moreno Artieda. Soler era periodista de la revista *Confirmado* y el diario *El Mundo*.

- Roberto Moisés Basile (Tatú), nacido en Chillar, estudiante de Abogacía. Fue asesinado el 10 de marzo de 1975 en Punta Lara, junto a su mujer, Mirta Aguilar.

- Marta Ofelia Borrero (Violeta), azuleña, detenida-desaparecida.

- Mónica Jáuregui, compañera del azuleño Juan Gasparini, ex detenido en la ESMA, exiliado en Suiza. Fue secuestrada el 10 de enero de 1977.

- María Angélica Blancá de Cañas, de 62 años, fue asesinada el 3 de agosto de 1977 en su casa de La Plata, junto a su hija María del Carmen Cañas, embarazada de tres meses. El día anterior el hijo Santiago Enrique Cañas, había sido detenido en La Plata (militaba en la UES). Durante el

procedimiento del día 3 otra hija, María Angélica Cañas (Tita) fue secuestrada y desaparecida.

- En Azul se produjeron otras desapariciones: Raúl Alberto Balbuena, 24 años, junto a su mujer, Nora Raquel Raggio, ambos de 24 años, en la localidad azuleña de Cacharí, el 28 de octubre de 1976. Eran militantes de la JP.

- Carlos Alberto Labolita: secuestrado en Las Flores por un grupo de tareas del Ejército Azul, el 25 de abril de 1976. Tenía 24 años.

- Los siguientes conscriptos de la Guarnición Militar Azul: Héctor Victorio Morandi, 21 años; el Ejército lo declaró como «desertor». Desapareció el 7 de mayo de 1977 en la GMA. José Luis Musmeci: salió del cuartel para hacer un mandado requerido por un superior el 2 de noviembre de 1976. Desde ese momento se encuentra desaparecido. Alfredo Mario Thomas Molina, de 22 años, el 5 de junio de 1976. Su domicilio en Mar del Plata fue allanado. José Luis Vicini: llegó desde Azul a su casa en Mar del Plata de licencia. El 6 de septiembre de 1976 fue secuestrado. ■



Fotos: Alejandro Ravazzani



Alejandro Ravazzani

Estudiante del profesorado de Historia del Instituto de Formación Docente «Gral. J. De San Martín» (9-001), San Martín, Mendoza

Cuando se nos propuso que buscáramos una imagen de un lugar especialmente significativo en relación con la historia que contamos en nuestro trabajo, dudamos entre varias posibilidades. Nuestro trabajo trata de reconstruir la vida de dos militantes montoneros, el matrimonio de Alfredo Leroux y Marta Saroff, de San Martín, Mendoza.

Elegimos, finalmente, tres lugares que juzgamos significativos: el primero es la invitación al casamiento de Alfredo Leroux y Marta Saroff; el segundo es una foto tomada el 12 de junio de 1977, y publicada por el diario *Mendoza* en una nota titulada «Refugio extremista en San Martín. Las personas secuestradas fueron sometidas a un trato inhumano»; el tercer lugar es una foto de la misma casa en la actualidad, con la madre y la hija de Alfredo Leroux.

Alfredo Leroux era hijo de un albañil y empleado rural, y de una modesta ama de casa. Cuando en 1973, con

23 años, Alfredo se casa, se va a vivir al hogar de sus padres con su esposa.

Como tantos jóvenes de esa época, Alfredo y Marta eran militantes de la Juventud Peronista y, más tarde, serían miembros de Montoneros. Como se puede ver en la invitación al casamiento, la fiesta se realizó en la sede del Partido, en San Martín.

«Juventud Peronista, Regional 6, Distrito 3, se comunica que el día 18 de octubre “San Perón” se casarán nuestros compañeros, militantes de la causa popular, Marta y Alfredo, en la ciudad de General San Martín. Octubre, mes de la lealtad y fe revolucionarias, Viva la Patria. Perón o Muerte.»

Se supone, en la concepción burguesa, que el casamiento es un acontecimiento de orden privado que sólo sale de esa esfera para existir ante la ley, secular o sagrada. Por eso el registro civil o la Iglesia. Alfredo y Marta otorgaron a su casamiento un carácter popu-

lar y revolucionario. La ceremonia religiosa la llevaron a cabo en el santuario popular de la Difunta Correa, en San Juan, pero su casamiento está consagrado al pueblo y a Perón, como si sólo a partir de ahí adquiriera legitimidad, en un nuevo altar, popular y revolucionario.

Hay en el texto, como podemos ver, toda una utilización de términos propios de las prácticas religiosas: «San Perón», «octubre, mes de la lealtad y de la fe revolucionarias», «militantes de la causa popular».

La opción por la violencia se hace patente en el enunciado final de la invitación: «Perón o muerte» expresa tanto la elección personal de los que enuncian el lema de Montoneros, como el reconocimiento de que la política supone una relación asimétrica, de imposición simbólica, ideológica, e incluso física, de una voluntad sobre otras.

Reconocer el componente de violencia de la política impide descartarla como algo anómalo que se produce en el sistema, llamándola «terrorismo» o «delincuencia subversiva», para pasar a considerarla como una dimensión más, que puede subordinarse, aunque no siempre, a los consensos democráticos.

Alfredo trabajaba en una imprenta y Marta en la sucursal local del banco «Los Andes». Al mismo tiempo militaban en un asentamiento inestable de San Martín llamado Horqueta Chica. Allí Marta, que era maestra, daba clases de apoyo a los niños y Alfredo organizaba la comisión barrial, para gestionar algunas mejoras, tales como la instalación de agua potable y el establecimiento de una pequeña enfermería. Juntos luchaban por la constitución de un orden económico, social y político más justo que aquel en el que vivían.

En 1974 nace su primera hija, María Eva, y la familia se muda a la casa de los padres de Marta, porque, según nos relatan los vecinos, la casa había comenzado a ser vigilada por la policía.

Comenzaba el avance de la represión en todo el país, y también en Mendoza.

En abril de 1975 Alfredo y Marta participan en una serie de operativos que Montoneros organiza en la ciudad de Mendoza, consistentes principalmente en arrojar «bombas panfletas», cortar el tránsito con pasacalles y banderas, o ingresar en una iglesia para hablar a los reunidos desde el púlpito.

Al día siguiente, la casa de los padres de Marta es allanada con una orden de detención para Alfredo, que en un descuido de la policía se escapa por los fondos de la casa. En ese momento, es detenido su suegro, Manuel Saroff y, al mismo tiempo, allanan la casa de sus padres y la imprenta donde trabajaba. Alfredo se escapa a San Juan, donde más adelante se le unirá su esposa, que nuevamente queda embarazada. La casa de los padres y suegros de Alfredo es allanada en repetidas oportunidades, buscando información sobre el paradero de la pareja.

El 24 de marzo de 1976 se produce el golpe de Estado y, al día siguiente, es detenido el padre de Alfredo en su casa. Su madre, que está muy atemorizada porque los militares le dicen que no puede salir de ahí hasta nuevo aviso, pasa cuatro días esperando el regreso de su marido. Finalmente, y por una casualidad, se entera dónde está detenido y concurre a visitarlo. Mientras tanto, el matrimonio de Alfredo y Marta que ha sido madre de su segundo hijo, sigue en condiciones de clandestinidad en San Juan. El 20 de noviembre de 1976 en esa ciudad es asesinado Alfredo y desaparecida su esposa junto con su hijo. Diez días después, su hijo Fernando de diez meses de edad es dejado en la puerta de la casa de los padres de Marta quien está hasta el día de hoy desaparecida.

Casi un año después de la muerte de Alfredo sale la nota en el diario *Mendoza* «Refugio extremista en San Martín. Las personas secuestradas fueron sometidas a un trato inhumano». En esta nota se publica una

foto del frente de la casa de Alfredo, y otras dos fotos supuestamente sacadas en el interior de la misma: una muestra una entrada rectangular a nivel del piso de la vivienda, la otra a una persona saliendo de la supuesta «cárcel del pueblo».

Esta noticia es fundamental, a nuestro entender, para comprender uno de los mecanismos que utilizó la dictadura para legitimarse. La nota, como nosotros mismos hemos podido comprobar, fue fraguada en su mayor parte. La «cárcel del pueblo», que en ella se describe no existió nunca. Presenta una foto del frente de la casa de Alfredo, pero tanto la descripción del interior como las otras fotos no coinciden con la realidad.

En el curso de la investigación que realizamos para la elaboración de nuestra monografía, pudimos recoger diversos testimonios de la gente de San Martín, donde se identificaba a Alfredo Leroux como un «terrorista», que mantenía a personas secuestradas en su casa, transformada en una «cárcel del pueblo». Se lo consideraba como alguien «muy peligroso», un «delincuente subversivo». Tal fue el efecto de la noticia publicada.

Muchas personas de San Martín lo creyeron así, incluso algunos familiares nos cuentan que la principal sensación que sintieron fue la vergüenza. La vergüenza es un sentimiento producido por una falta cometida, o por una acción deshonrosa y humillante, tanto propia como ajena.

Las personas que conocieron a Alfredo, sus padres, sus amigos, compañeros de la escuela o del trabajo, se dieron cuenta de la profunda injusticia que se cometía. No sólo se lo había asesinado, sino que se asesinaba mediante este recurso su recuerdo.

Los represores operaban, de esta forma, sobre la construcción de la memoria colectiva. Creaban, a través de discursos profusamente reproducidos por los medios de comunicación, una nueva identidad para los militantes: se trataba de «terroristas», «delincuentes subversivos», criminales, traidores e inhumanos.

Esa condición de inhumanidad atribuida a los militantes es la que permitía legitimar la represión, el objetivo perverso perseguido por los represores.

Hay que reconocer, aunque sea doloroso, que este objetivo fue conseguido en gran parte. Élica Leroux, madre de Alfredo, nos cuenta de qué manera, en estos treinta años, la familia fue dejada de lado. Nos cuenta el temor de los vecinos, cómo a ella nunca más la visitó nadie. Otros familiares menos cercanos nos relatan que la historia de Alfredo y Marta era un tema tabú en la familia, un tema del que no se habla, no se pregunta, se oculta.

En treinta años, nos dice la hija de Alfredo, María Eva, nadie se acercó a decirle que conoció a su padre o a su madre, nadie se interesó por saber qué ocurrió con ellos o por qué mataron a su padre y desaparecieron a su madre.

Es por eso que consideramos profundamente significativa la labor impulsada desde este espacio. Existe, entre los entrevistados, la preocupación por exteriorizar lo que consideran la verdad histórica, en contraposición a lo que fue el discurso dominante a partir de la dictadura.

Se trata, entonces, de saber quiénes fueron Alfredo Leroux y Marta Saroff. ¿Fueron asesinos, delincuentes, inhumanos? ¿Fueron héroes, altruistas y soñadores? ¿Jóvenes idealistas, pero equivocados?

Sin pretender dar, por supuesto, una respuesta definitiva a esta pregunta, proponemos una categoría que vertebró la vida de estas personas: su condición de militantes revolucionarios.

Un militante, nos dice una de las personas entrevistadas, es aquél que es capaz de dar la vida por sus ideas, pero no sólo eso. Es aquél que organiza su vida en torno de esa militancia. Y las ideas por las que Alfredo y Marta estaban dispuestos a dar la vida eran la construcción de un orden social, económico y político más justo.

Es éste, también, el reclamo de los familiares, amigos y compañeros entrevistados: justicia histórica y justicia actual.

La tercera foto intenta simbolizar, precisamente, ese reclamo. Se trata de la misma casa fotografiada en la nota del diario, treinta años después, y en ella pode-

mos observar a la madre y a la hija de Alfredo Leroux, reclamando exactamente lo mismo que reclamó su hijo: justicia. Y también pretende expresar que, pese a todo, depende de nosotros demostrar que la dictadura no triunfó. ■

Provisorio epílogo¹

Prof. Javier Trímboli. Coordinador del Equipo «A 30 años»

Como sucedió en el cierre del Seminario que este libro recoge, hago mía, espero que nuestra, una inquietud que circuló en la última mesa y que se podría sintetizar, simplificándola quizás en exceso, de la siguiente manera: «a quienes vivimos en este suelo que lleva el nombre de Argentina, ¿qué nos reúne?»; «¿qué nos permite incluso nombrarnos como un colectivo, como un “nosotros”?» Fue Alejandro Kaufman quien la hizo aparecer de manera ostensible, pero ya nos venía sobrevolando, por lo menos de a ratos y desde que el encuentro nacional se puso en marcha. Kaufman nos propuso que pensáramos los lugares más cristalizados de la cultura argentina, ésos que no se discuten, responsables en más de un sentido de algunas de las desventuras, sólo por usar un eufemismo, que se dieron cita en el pasado reciente. Sin forzar demasiado,

podemos decir que las palabras de Inés Dussel rodearon también la inquietud por lo que nos une; lo hicieron tanto cuando retomaron lateralmente la preocupación por los significados de los símbolos patrios y su pretendida inmutabilidad como, sobre todo, cuando se desarrollaron alrededor de la presencia de la primera persona del singular en las escuelas, alrededor de lo que permite y de lo que impide ese uso cuando la tarea es la transmisión. Porque evidentemente la formación de una subjetividad necesita de una articulación entre el singular y el plural, y definir las medidas de esa articulación es fundamental para la suerte de la subjetividad en cuestión. Estanislao Antelo hizo girar buena parte de su intervención alrededor de las distancias generacionales, de las posibilidades y de los límites de las continuidades en una cultura. Al mismo tiempo, estudiantes y profesores, en el diálogo que mantuvieron con los integrantes de esta última mesa, retomaron la inquietud por lo que nos mantiene unidos, incorporan-

do la noción de identidad, incluso la más problemática pero inevitable de identidad colectiva.

Si recordamos que la escuela fue una de las instituciones claves en la tarea de producir nacionalidad, por lo tanto, de responder activamente a la pregunta por lo que nos reúne, no puede extrañarnos que en un encuentro de educadores esa interrogación haya reaparecido, aunque, claro está, con la entonación y los desplazamientos propios del comienzo de este nuevo siglo. En este sentido, las palabras que se hablaron durante esos tres días de encuentro, aun cuando versaron sobre temas inimaginables para nuestros educadores de antaño —¿qué educador hacia comienzos del siglo XX podía imaginar el terrorismo de Estado o las características que definieron a la guerra de Malvinas?—, se inscribieron en un largo diálogo con preocupaciones compartidas. Ahora bien, nuestras voces se sumaron a ese diálogo desde un conjunto de pro-

1. Este texto fue escrito sobre la base de las palabras pronunciadas en el marco del cierre del Seminario.

blemas que atañen a la memoria y al pasado reciente, problemas que por su peso revelan que es imposible repetir las viejas respuestas sobre lo que nos une.

La presencia entonces de esta inquietud responde a uno de los efectos más duraderos producido por el accionar del terrorismo de Estado y que fue también mencionado en la última mesa: después de la experiencia padecida entre el año '76 y el '83 se ha puesto en duda la posibilidad de mantener una vida en común. Tal como esa vida en común se había dado hasta ese entonces —con conflictos, con rituales más o menos carcomidos, incluso con divisiones, violencia política y golpes de Estado—, y tal como se la había imaginado más justa, desde Sarmiento a Rodolfo Walsh, pasando por millones de hombres y mujeres; hasta ese entonces pocas dudas habían cabido de que la vida en común entre quienes habitábamos este suelo, aun con todos los escollos, era viable, incluso de que valía la pena invertir mucho para que ella fructificara. Después de la intensidad política de los primeros años setenta, después de las complicidades extendidas con el accionar de la dictadura, después de la guerra de Malvinas y de la derrota, pero, sobre todo, después del terrorismo de Estado: ¿qué nos reúne?; ¿cómo seguir viviendo juntos? Incluso más: después de la transformación regresiva de un país que durante los años de democracia siguió desdibujándose más desigual, ¿qué nos une?

Por último, una pregunta como la que estamos rodeando no podía sino ser formulada en un encuentro

que, además de reunir educadores, tuvo como tema al pasado reciente y a la preocupación por la vigencia que éste tendrá en las nuevas generaciones. «Cada grupo humano, cada grupo que se considera tal, reconoce una memoria común». Así lo señalaba Héctor Schmucler en la conferencia que dio inicio al seminario y sucede que es por lo menos difícil imaginar una vida en común que no se sostenga sobre una narración relativamente compartida sobre lo que nos antecedió. Buena parte de los trabajos elaborados por los estudiantes de formación docente —como los cuatro que están publicados en este libro y varios de los que se encuentran reunidos nuestra página web, y que estaban en plena elaboración en el mes de noviembre— se mueven en una zona de inquietud muy próxima a la abierta por estos interrogantes. Tornar problemática, por ejemplo, la condición de «islas» de determinadas regiones de nuestro país, en tanto no fueron alcanzadas por el accionar represivo de la última dictadura; preguntarse e investigar alrededor de las memorias favorables que aún hoy cosechan los gobiernos dictatoriales entre sectores sociales que están muy lejos de ser los acomodados; revelar incluso las silenciadas complicidades de la sociedad civil; son formas, en definitiva, de poner de relieve tajantes diferencias de experiencia histórica, que evidencian las inmensas dificultades que encierra la elaboración de una narración común; formas entonces que instalan una vez más la pregunta por lo que nos reúne.

Tomo entonces esa inquietud fundamental, pero la circunscribo y la hago mucho más pequeña, trasla-

dándola a esto que hicimos y fuimos —y escribo con no poco de zozobra estos dos verbos— durante el año 2006; quizás también un poco antes de ese año, quizás también ahora cuando nos encontramos leyendo estas páginas, y gracias al recuerdo y al obrar de circunstancias políticas y culturales que no terminan de cerrarse.

Me refiero a qué nos reunió a quienes estuvimos en el Instituto Félix Bernasconi el martes 6, el miércoles 7 y el jueves 8 de noviembre, en la ciudad de Buenos Aires y convocados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Incluyo también en esta interrogación a quienes participaron en los encuentros y preseminarios regionales que se llevaron adelante desde los alrededores del 24 de marzo —en los Institutos de Formación Docente de Tartagal, Ciudad Evita, Villa Mercedes— hasta avanzado el mes de octubre en Corrientes, Córdoba, Junín. Podría ampliar un poco más las fronteras del colectivo que esta pregunta comprende hasta sumar a los profesores y estudiantes que sin conocer mucho más del proyecto «A 30 años del golpe» trabajaron con los materiales que elaboramos y distribuimos a comienzos de año, el libro de los treinta ejercicios de memorias y los afiches. También a muchos de los invitados que participaron en alguno de los encuentros o en alguna de las publicaciones. Incluso a quienes sólo siguieron atentamente lo que ocurría a través del mail y de la página web; o a aquellos otros que recién nos conocieron y se sumaron durante 2007.

Por supuesto, cada una de esas afectaciones se trazó sobre una intensidad distinta, incomparable. No obstante estas diferencias, propongo, hubo «algo» que nos ligó y probablemente, como adelantaba, nos siga ligando, dejando su marca en lo que hicimos y fuimos, en lo que hacemos y somos también. Ahora bien, definir ese «algo» que nos ligó no es un tema menor, como bien nos lo han advertido los expositores de la mesa final. Porque a sabiendas de lo sucedido durante el siglo XX, y no sólo en la Argentina, tendemos a desconfiar de lo que une, puesto que es cierto que fue en nombre de sustancias, de fundamentos que sólo algunos tenían o interpretaban que se multiplicaron los enfrentamientos, incluso las injusticias. Herederos tardíos del iluminismo, en tanto educadores mucho más desconfiamos de ese núcleo común cuando percibimos que lo que une, o lo que unió, fue lo no pensado, lo aceptado sin reflexión.

A contrapelo de la fundada desconfianza recién mencionada y antes de intentar dar respuesta al interrogante que pretendí hacer nuestro, quiero advertir sobre el significado de que «algo», no importa por el momento qué, nos haya reunido, cuando mucho de lo que sucede de un tiempo a esta parte, fragmenta, disemina indeferencias, alienta ghettos, vidas encorsetadas o impermeables. Desde el vacío que dejaron los trenes hasta la presencia más plena que nunca del mercado; desde la desindustrialización de la economía hasta la saturación anestesiante de información, son muchas y poderosas las fuerzas que se disponen a ensanchar las distancias que nos separan. Fuer-

zas que tienden a producir sobre todo consumidores, clientes, electores, televidentes, encuestados, todas formas del aislamiento. La cantidad de dificultades que debimos sortear por los medios de comunicación aliados a las fuerzas dominantes de la época; que un «algo» así nos haya ligado por un año, bien vale un prudente pero fundamentado regocijo. Es probable que parte de la risa que se avivó ante la obra de teatro montada por el instituto de Esquel naciera también de la alegría por la experiencia que nos estaba uniendo.

Ahora bien, para dar lugar a la advertencia anterior señale que podíamos dejar de lado, por el momento, la definición de lo que nos había unido, de su contenido. No obstante, al concluir ese razonamiento, no pude sino caer en contradicción y comparar la calidad de ese «algo», nuestro «algo», en relación con las formas más usuales en la oferta de asuntos públicos. Porque no existe una preocupación genuina por lo que nos reúne que desatienda, aunque más no sea por un momento, el sentido de esa reunión. Así las cosas, podríamos zanjar rápidamente la pregunta instalada, recordándonos una vez más cual alumnos olvidadizos necesitados de machetes, el título del seminario y de este libro. Es la relación entre pasado y futuro la que nos unió y nos une; la preocupación por los legados y las herencias; los treinta años del golpe de Estado de 1976 y del inicio de la dictadura más cruenta de nuestra historia. Sin dudas es así, fueron estos temas y no otros los que marcaron el suelo de lo que nos mantendría juntos y, por supuesto, no es indistinto que hayan sido estos temas.

Estanislao Antelo sin embargo nos avisaba, haciendo alusión a la consabida cita de Walter Benjamin que nos acompañó durante este recorrido, sobre la existencia de «unos custodios, una especie de patovicas del pasado, que indican qué es lo que se puede, y cómo, y a qué hora hay que encontrarse y todo eso». De esta forma punzante sembraba de dudas tanto la posibilidad de que un tema por ser tal reuniera, como la calidad de la reunión que gracias a él se estaría gestando. Sus palabras hicieron que en el salón de actos del Instituto Bernasconi, al menos los integrantes de nuestro equipo, intercambiáramos miradas preocupadas ante la posibilidad de haber actuado nosotros y, por lo tanto, de haberlos invitado a ustedes a actuar como «patovicas del pasado». Porque más allá del tema y de las buenas intenciones, Antelo afirmaba que hay maneras de situarse frente al pasado que son perniciosas, que impiden que la cita secreta se cumpla; porque la recargan de imperativos y entonces en el pasado sólo nos encontramos con nosotros mismos, o porque de tanto que la preparan y la agendan vuelven indeseable el encuentro prometido; en definitiva, sólo producen lugares cristalizados sobre los que advertía Kaufman.

Entonces: si el tema en sí mismo no es suficiente para dar cuenta de lo que nos unió o, mejor dicho, si el tema deja abiertos nuevos problemas, ¿cómo sopesar lo que nos reunió? Propongo que ese «algo» no fue ni un fundamento ni un mandato y que apenas puede nombrarse, tomando prestada esta figura, como un «tesoro perdido». Nos unió la sospecha de que el pa-

sado está poblado de núcleos de sentido y de valor que son fundamentales para la vida presente y futura. Por lo tanto, nos unió la intuición de que no se los puede dejar morir, enterrados en un territorio remoto y ajeno, por el obrar del terrorismo de Estado, del olvido y de todo lo que nos ha ido distanciando también de los muertos. Pero, al mismo tiempo, no pudimos ni supimos nombrar de manera plena esos sentidos y esos valores, el lugar preciso y el contenido exacto de esos «tesoros perdidos» indispensables para que la vida sea más rica y justa. De manera que reconocimos esas presencias y las convocamos pero no se nos revelaron enteras, se mantuvieron presentes como ausencias. El interés que nos suscitó el pasado poco tuvo que ver con el que sólo encuentra en él materia para producir filiaciones instantáneas e imperecederas; pero tampoco se emparentó con el que siente el estudioso positivista, siempre listo para ordenarlo y administrar su reparto insulso entre indiferentes lectores y escuchas. Fue decididamente de otra especie.

Ante Agustín Tosco y los obreros y estudiantes del Cordobazo; ante los muchachos que fueron movilizados y combatieron en Malvinas; ante Julio Ivan Roqué y Azucena Rodríguez; ante Marta Saroff y Alfredo Leroux; ante ninguno de ellos creímos encontrar sentidos completos que nos convocaran a la continuidad más estricta, sino valiosas e irremplazables presencias que sin embargo se nos escapaban. De ahí que otra de las preguntas que nos recorrió, pronunciada a viva voz o en un murmullo, en un aula o en un pasillo, haya sido: «¿cómo pudo ser que...?» «¿Cómo fueron po-

sibles esas vidas, esas impresionantes conjugaciones de fuerzas, y cómo fue posible que se las truncara a la vista de tantos?» Preguntas que nos seguirán rondando a cada uno de los que fuimos parte de este recorrido y que nos unió, pero que no tuvo respuesta ni única ni segura. En ellas no dejó de latir lo incommensurable y quizás en parte permanecieron abiertas porque tuvimos la sospecha de que no en la respuesta, sino en la manera en la que se las rodea y recorre, se juega mucho de la propia existencia.

El “nosotros” que fuimos y aún somos existió porque medió un «mundo» —esos «tesoros perdidos»— al que tuvimos como más valioso que los caprichos interpretativos de cada uno; nos sentamos entonces a la mesa del pasado, hambrientos pero con el cuidado de no hacer destrozos ni de tratarla como a una mesa más, porque sin ella no hubiera existido ni el encuentro ni el rato en común. Al hacerlo formulamos la invitación a que las nuevas generaciones, futuros alumnos se sumen. Quizá esta haya sido una de las virtudes de esta experiencia, me refiero a haber logrado que el «mundo» estuviera más presente que nosotros mismos, pero es una virtud que le debe lo suyo tanto a una decisión como a la aceptación de una imposibilidad. Decíamos que no pudimos ni supimos nombrar de manera plena los núcleos de sentido y de valor que encontramos en el pasado. Cuando alguno de los que fuimos durante este tiempo intentó hacerlo, rápido hubo otro que lo hizo de manera distinta y afortunadamente no fueron muchos los que quisieron sostener una interpretación a rajatablas, porque si así

se hubieran dado las cosas, todo lo que habíamos logrado, el nosotros que éramos, habría saltado por los aires. De esta manera el vacío se mantuvo y permitió que siguiéramos juntos. Ahora bien, sin dudas hubo mérito compartido en que la reunión se desarrollara así, pero también nos habla de la imposibilidad de una época, a la que no corresponde entender como virtud, ya que incluso es fácil detectar su debilidad, su fragilidad constitutiva. Probablemente esté en la decisión de quienes nos sigan, que son también los jóvenes estudiantes de formación docente, trazar mapas mucho más nítidos, definir tesoros y usarlos sin remilgos, desordenando incluso la mesa, con el objetivo de construir un presente y un futuro más justos y dignos. Esperamos que a ellos les haya servido nuestra invitación, quizá también para forjar sin vergüenza una identidad colectiva. ■

Entre el pasado y el futuro¹

Lic. Alejandra Birgin. Subsecretaria de Equidad y Calidad

¿Qué es educar? En pocas palabras, creemos que es el acto de transmisión de la cultura entre generaciones. La sociedad y las escuelas, de modos diferentes, transmiten, pasan un legado, producen una inscripción simbólica, reparten saberes sobre el mundo. Los adultos estamos a cargo de ese pasaje y, de este modo, damos la bienvenida a los niños y jóvenes que llegan a él. En las sociedades modernas, la institución especializada en esa transmisión sistemática de la cultura es la escuela. A través de ella, la sociedad se hace cargo de preparar para el ingreso a la vida pública, a la vida del conjunto. Y eso lo hace de la mano de los docentes, los encargados de esa transmisión.

¿De qué se trata, desde esta mirada, la formación docente? Nada más ni nada menos que de la formación

de transmisores; de la formación de aquellos adultos que ofrecerán diferentes saberes acerca del mundo a «los nuevos» que lo habitan. Pero no se trata, desde nuestra perspectiva, de transmisores mecánicos, de repetidores de verdades inmutables que permitan a los niños replicar nuestro presente y nuestro pasado. Resonaron a lo largo de este Seminario muchas y oportunas advertencias en ese sentido.

La transmisión no es, entonces, la reproducción idéntica e incesante de lo mismo sino un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado, y donde también aparece algo nuevo. Al contrario de muchos de los sueños de la pedagogía moderna, que quisieron encontrar recetas y métodos que pudieran ser replicables y que garantizaran la producción de los mismos resultados, una «transmisión lograda» — como dice Jacques Hassoun y como venimos discutiendo hace unos días en este Seminario — es una transmisión interrumpida

en algún punto, una transmisión que deja lugar a la diferencia, y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única.

Entonces, en toda transmisión ocurre, a la vez, algo de lo imprevisible y algo de la intención, de la búsqueda. Nunca la transmisión es lineal ni aséptica, se entrama con las historias, conflictos, adversidades, alegrías, sueños y particularidades de la sociedad de las que debe y quiere dar cuenta.

Al volver la mirada hacia el siglo XX, las sociedades contemporáneas se encuentran con traumáticas experiencias en las que se entrelazan la guerra, el genocidio y el terrorismo de Estado y que alcanzan en el Holocausto su punto de condensación y de abismo. Como dijera Walter Benjamin: los hombres vuelven del horror con la imposibilidad de narrar lo vivido, con la

1. Este texto fue escrito sobre la base de las palabras pronunciadas en el marco del cierre del Seminario.

imposibilidad de articular un discurso que haga posible la transmisión de la experiencia.

Pensando en nuestra propia historia, en nuestro propio pasado y en los modos de construir la memoria para que las generaciones presentes y las próximas puedan «recrear ese legado», fuimos abriendo un conjunto de preguntas: ¿Qué le dice nuestro pasado a las nuevas generaciones? ¿Es posible interrogar al pasado desde el presente? ¿Cómo vincularnos con el pasado evitando que se transforme en un «sepulcero del presente»? ¿Se trata de memorias homogéneas? ¿Cómo encontrar en el pasado sentidos y debates potentes para el tiempo que vendrá? ¿Qué en y del presente queremos que acontezca para construir un tiempo más justo para todos?

Hablar de la transmisión en la Argentina tiene sus notas singulares, porque en nuestro país —atravesado por dictaduras e inmigraciones— la transmisión se ha visto interrumpida de múltiples modos. Frente al resquebrajamiento de los lazos entre las generaciones y de las formas de transmisión —que en la Argentina han sido particularmente heridos por la última dictadura militar, debemos no sólo reparar el vínculo sino producir otras amalgamas. Estos acontecimientos provocaron grietas, desgarros sociales, culturales y personales. Por esto, nos debíamos una política de la memoria que remita al pasado no desde lo arqueológico, como algo a ser prolijamente reconstruido y ordenado, sino —como decía Walter Benjamin— que lo muestre «relampagueando» sobre el presente.

Desde esta perspectiva, lo que nos ha convocado en estos días —las preguntas y reflexiones acerca de la memoria, de qué y cómo transmitir a las nuevas generaciones— son también preguntas propias de las escuelas y de la formación docente. Y en ellas, también aparecen y se traman otras preguntas sobre las grietas, las interrupciones y los silencios, qué y cómo hacer con ellos. Porque abrirlas y abordarlas es condición para que haya transmisión, para que haya lazos, relato entre generaciones y, en definitiva, sociedad en común.

Frente a situaciones traumáticas, brutales, atroces, algunas sociedades se han interrogado y han actuado sobre este punto; muchas otras tienen caminos más escabrosos. Quienes le han hecho un «lugar» al dolor, le han puesto palabras, sonidos, imágenes. De aquí, nuestra particular atención al pasado reciente y a los contenidos y las formas de su transmisión, donde anidan dolores y heridas...

Hace ya más de diez años, organizamos un seminario sobre este tema desde un gremio docente, una institución académica y organizaciones de derechos humanos que se llamo «¿cómo enseñar lo inenseñable?». Entonces, nos preguntábamos cómo explicar los genocidios, cómo dar cuenta del horror producido por humanos. Hoy la convocatoria la hacemos desde el Estado nacional. Y esto habla de otro tiempo de nuestro país, de un Estado que ha tomado la responsabilidad y la opción política de «hacerse cargo», y de

habilitar en el espacio público un resguardo para la reflexión sobre el pasado reciente y la memoria pública.

En este marco político, decidimos —meditada y conjuntamente— incluir este tema en la agenda educativa, un tema que ya venía formando parte de la agenda pública pero que había quedado pendiente como eje de política educativa. Nuestros primeros debates giraron en torno a los significados que cobra el hecho de que el Estado aborde estos temas y, al mismo tiempo, queríamos abrir la posibilidad de que las historias locales se inscribieran en un relato nacional. Porque al indagar la producción bibliográfica sobre el pasado reciente argentino, nos encontrábamos con versiones que daban cuenta de lo sucedido fundamentalmente en las grandes ciudades, en especial en Buenos Aires. De esta forma, lo que aconteció en ciudades y localidades menos visibles, donde son muchos menos habitantes y las formas de sociabilidad son otras, había quedado relegado.

Podemos decir que el lugar que lo local ha adquirido en el proyecto —a través de sus voces, relatos, sentidos—, tanto en los trabajos de los estudiantes de los IFD como en los preseminarios y en el Seminario, ha permitido que el modo de pensar lo nacional cobrara un sentido particular, otro espesor. Desde una iniciativa del Estado nacional se logró reconstruir un tiempo común en el que se encuentran inscriptas historias locales puestas en diálogo; de este modo es posible pensar de modo más abierto y complejo la problemá-

tica del pasado reciente en nuestro país, a pesar de lo mucho que sigue silenciado, no contado.

Otros de los puntos que se abren a partir de la decisión de «enseñar lo inenseñable» desde el Estado, y en los particulares modos que propusimos, se relacionan con la decisión de trabajar con los institutos de formación docente y con nuestros colegas y futuros colegas.

Aquí, han confluído ideas asociadas a la valoración y renovación de algunos de los sentidos históricos de las escuelas normales en la construcción de la Nación. Cuando en los IFD tomamos estos temas y producimos una intervención en el tejido comunitario, estamos recreando las mejores tradiciones de la formación docente, por las problemáticas que tomamos y por el modo, la pluralidad y el respeto con que lo hacemos. Las escuelas normales en Argentina fueron usinas pedagógicas, que condensaban iniciativas culturales que derramaban sobre el tejido social. Las políticas de formación que desarrollamos desde el año 2003 han buscado aportar a renovar esta tradición.

Más allá de las primeras décadas de la etapa fundadora, la formación docente en nuestro país se fue replegando sobre sí misma con un nivel creciente de endogamia. Las explicaciones son múltiples, no vamos a ahondar ahora en ellas. De alguna manera, intentamos y logramos romper con algo esa endogamia, promoviendo lo realizado en cada instituto, en cada localidad. Aportamos a reposicionar en la escena pública a

los IFD, interpeándolos y promoviendo un diálogo con «el afuera», haciéndole un lugar a lo polémico, lo doloroso, lo complejo.

Por otra parte, y en este mismo sentido, el trabajo con nuestros colegas y futuros colegas docentes ha sido una de las claves a la hora de pensar la transmisión del pasado reciente. Podríamos haber abordado este tema desde diferentes opciones: hacer materiales y distribuirlos a las escuelas, hacer cursos de capacitación, o hacer eje en la escuela secundaria, por ejemplo. Sin embargo, optamos por la formación docente confiando en el lugar central que ustedes —docentes y futuros docentes— tienen y tendrán en la transmisión. Esto se vincula, sinceramente, con nuestra convicción de que los docentes somos voces autorizadas para llevar adelante esa selección, producción y transmisión de la cultura a las nuevas generaciones.

Una de nuestras preocupaciones ha pasado, entonces, por la generación de condiciones y espacios de intercambio para pensar nuestra relación como educadores con los dilemas políticos y culturales de la época. Partimos de que la escuela, la educación y la docencia misma están atravesadas por esos procesos y que, lejos de ser «inmunes», los docentes nos encontramos atravesados por ellos en la cotidianeidad de nuestro trabajo y nuestra vida. Nos vemos interpeados en nuestra tarea no sólo a partir de los saberes específicamente escolares, sino desde nuestro posicionamiento ante ellos. Por esto, ejercer la docencia en la Argentina a comienzos del siglo XXI, nos pone de

cara a los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que se juegan en la construcción de un proyecto de país.

Estas definiciones se pusieron en juego en el trabajo realizado en los institutos de las diferentes localidades, donde buscamos conmovir tanto esa endogamia como cierta «infantilización» de los estudiantes que se había ido instalando. Es un lugar de una construcción compleja, que no borra la diferencia pero que habilita espacios de paridad para que los colegas y futuros colegas pudieran decir lo que nunca dijeron, reconstruyendo su lugar de adultos. La formación docente ha tenido poco de esto, de iniciativas y espacios comunes. Esto nos permitió ir construyendo algo muy potente en ese vínculo. Deberíamos encontrar otros temas que nos permitan continuar esta tarea.

Quiero resaltar que lo que se produjo en este año de trabajo tuvo que ver no sólo con lo escolar, no sólo con lo educativo, sino con algo de otro orden que produjo lazos y generó tejidos en lugares donde había «huecos», grietas abiertas entre el pasado y el presente. Por ejemplo, si recorremos las producciones de los trabajos que fueron presentados aquí, podemos decir que no son trabajos que hablan sobre lo escolar exclusivamente sino de lo político, lo social, lo cultural, que permiten explicar, interrogar, unir y —en definitiva— tramar algo del lazo intergeneracional.

En este país —atravesado por la ruptura de lazos, por la extranjería de las instituciones y su cuestio-

namiento, por la dificultad de reponer ámbitos de lo común que sean plurales —, la reconstrucción de esos lazos y de las formas que se sostengan entre adultos y jóvenes, entre docentes y alumnos y entre docentes y futuros docentes resultan una tarea central. Si bien esa interrupción entre las generaciones obedece a cuestiones que desbordan a los docentes y a las escuelas, ellas constituyen uno de los lugares donde ellos pueden ser reconstruidos. Y esta recuperación adquiere un doble sentido: como reparación entre generaciones y, al mismo tiempo, entre pares.

Uno de nuestros mayores desafíos ha sido lograr interrogar desde los jóvenes a las generaciones mayores, para que puedan volver a contar aquello sobre lo que no hablaron, o balbucearon, o quisieron volver a decir o volver a pensar, y darle un lugar a algo que nos constituye individual y colectivamente y que ha sido difícil de abordar. Al mismo tiempo, hemos buscado habilitar el lazo entre pares, producir otros tejidos locales y nacionales que nos unan, producir una amalgama renovada y, en definitiva, aportar a reconstruir una esfera pública que sea otra.

A modo de cierre, me gustaría volver a mirar con ustedes, rápidamente, el diseño de estos encuentros y leer ahí, colegas, cómo buscamos que tome vida gran parte de lo dicho acerca de la transmisión, de las políticas de formación docente y del Proyecto. Por empezar, no me parece menor el hecho de abrir el encuentro con una mesa que trabaja los ejercicios de memoria realizados por docentes y estudiantes de distintos IFD del

país. Esto da cuenta de una producción que el trabajo de escucha ha permitido: darles la palabra, autorizar sus voces y ponerlas juntas. Por otra parte, cabe destacar también la apuesta por traer otras voces que marcan «un afuera» —de la formación docente, de la pedagogía y de la política ministerial— con el que creemos imprescindible dialogar.

Asimismo, los intensos intercambios que tuvieron lugar en los talleres —algunos de los cuales quedan registrados en este libro— fueron posibles a partir de las experiencias de transmisión e investigación que los estudiantes y profesores vienen sosteniendo desde sus IFDs. El papel del equipo organizador se definió en la capacidad de sostener esos intercambios, invitando a la posibilidad de desplegar sobre ellos perspectivas teóricas que los enriquezcan. En este mismo sentido, las mesas que animaron este seminario dan cuenta también de la convicción de que es mucho lo que tienen para aportar nuestros colegas de los IFDs para pensar estos temas que hacen a la transmisión del pasado reciente, cuando son ellos los que vienen sosteniendo esta tarea ante cantidad de obstáculos. Fue también una decisión de primer orden, desarrollada gracias a la disposición y al trabajo en conjunto con la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, la de aceptar el desafío que implicaba recorrer la ESMA. Otra marca fundamental a la hora de «descifrar» la singularidad de la trama y de la agenda construida evidentemente tiene que ver con la presencia de otros lenguajes, particularmente del cine y la fotografía así

como también del teatro, para potenciar la transmisión.

Tal como quedó expresado en uno de los ejercicios de memoria compartidos durante estos días, una de las transformaciones más perdurables que produjo el accionar de la última dictadura fue la que cambió el rostro que la Argentina había hecho suyo desde finales del siglo XIX y que tenía al trabajo como uno de sus rasgos fundamentales. Es por eso que la continuidad de esta exploración sobre nuestro pasado reciente va a tener en el tema del trabajo —su presencia inobjetable en cada una de las localidades de nuestro país, las identidades sociales, políticas y culturales que contribuyó a forjar— uno de los ejes prioritarios de investigación y transmisión que estructura la tarea del 2007.

Este Seminario —expresión de los modos de trabajo desplegados a lo largo del año en el proyecto «A 30 años del Golpe»— ha logrado constituirse en una caja de resonancia de experiencias nacionales y un espacio de confluencia de recorridos diferentes. Ellos han resultado claves para la construcción colectiva de pensamiento en común desde espacios que pueblan nuestro país y habilita un lugar para la memoria, reponiendo a los docentes y a sus espacios de formación como voces autorizadas para su producción y transmisión. El marco fundamental que desde el Estado, y atentos a lo establecido por la justicia, se ha establecido para el abordaje de estos temas tan dolorosos y polémicos del pasado reciente es el que reconoce como dato incontestable la existencia del terrorismo

de Estado y, por lo tanto, de responsabilidades políticas y éticas imposibles de eludir.

En estos sentidos, hemos desplegado políticas de transmisión que se inscriben en la trama de políticas públicas pedagógicas y en sus modos de entender a los docentes y a los jóvenes. Ellas nos permiten pensar a la escuela como espacio de transmisión y cuidado hacia los jóvenes, y a la docencia como una bella tarea que no renuncia a que dolores y sueños tengan un lugar para que el tiempo por venir sea más justo para todos. ■

Institutos con quienes realizamos el recorrido del proyecto «A 30 años del golpe»

Buenos Aires

ISFD N° 1, Avellaneda
ISFD N° 13, Pehuajo
ISFD N° 15, Saladillo
ISFD N° 25, Carmen de Patagones
ISFD N° 28, 25 de Mayo
ISFD N° 45, Haedo
ISFD N° 54, Florencio Varela
ISFD N° 61, Carlos Tejedor
ISFD N° 76, General Alvear
ISFD N° 103, Lomas de Zamora
ISFD N° 105, Ciudad Evita
ISFD N° 107, «José Manuel Estrada», Cañuelas
ISFD N° 110, Moreno
ISFD N° 121, «Dr. J.V. González», Pergamino
ISFD N° 128, «R. Obligado», San Nicolás
ISFD N° 129, Junín
ISFD N° 148, Pehuajo
ISFD N° 156, «Palmiro Bogliano», Azul
ISFD N° 160, Coronel Suárez

ISFD N° 177, Merlo
ISFD N° 321
ISFD y Tecnología N° 2, Azul
ISFD y Tecnología N° 26, Dolores
ISFD y Tecnología N° 32, Balcarce
ISFD y Tecnología N° 42, «Leopoldo Marechal», San Miguel
Instituto de Profesorado del CONSUDEC «Séptimo Walsh» (V-5)

Catamarca

IES, Andalgalá
IES, Capeyán, Huillapima
IES «Gobernador José Cubas», San Isidro
IES, Tinogasta

Chaco

Instituto de Nivel Terciario «Juan Mantovani», Presidencia Roque Sáenz Peña

Instituto de Nivel Terciario «Miguel Neme», Nueve de Julio
Instituto de Nivel Terciario «San Fernando Rey», Resistencia
Instituto de Formación Docente, Villa Ángela

Chubut

ISFD N° 801, Rawson
ISFD N° 803, Puerto Madryn
ISFD N° 804, Esquel
ISFD N° 807, «Perito F. Moreno»
ISFD N° 809, «República de Costa Rica», Esquel
Instituto María Auxiliadora

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Normal N° 4, «Estanislao S. Zeballos»
Normal N° 7, «José María Torres»
Normal N° 9, «Domingo Faustino Sarmiento»
Normal N° 10, «Juan Bautista Alberdi»

Instituto Superior de Profesorado de Educación Especial

Córdoba

Instituto Superior «Mariano Moreno», Bell Ville
Instituto Superior «Pbro. Manuel Robert», Santa María
Escuela Normal Superior «Dalmacio Velez Sarfield», San Justo
Escuela Normal Superior «Dr. Agustín Garzón Agulla», Capital
Escuela Normal Superior «Juan Bautista Alberdi», Dean Funes

Corrientes

IFD «Dr. Ramón Cárcano», Monte Caseros
IFD «Jorge Luis Borges», Santo Tome
IFD «José Manuel Estrada», Capital
IFD «Mercedes y anexo ES. ESP. HIP. Abriendo Caminos», Mercedes
IFD «Maria Luisa Román de Frechau», Saladas
IFD «Profesor Agustín Gómez», Nivel Polimodal, Paso de los Libres
Instituto Superior «Curuzú Cuatiá», Curuzú Cuatiá
Instituto Superior «Goya» y anexo ESC. PROF. «Magdalena Güemes de Tejada», Goya
Instituto Superior «Josefina Contte», Capital

Entre Ríos

Escuela Normal Superior «Osvaldo Magnasco», Victoria
IFD «Miguel Puiggari», Profesorado Superior de Ciencias Sociales de Concordia, Diamante
ISFD «Hasenkamp», profesorado de Ciencias jurídicas y Contables, Hasenkamp

Formosa

ISFD P/EI Nivel Inicial, Capital.
ISFD «República Federal de Alemania», El Colorado
Instituto Superior de Artes «Oscar A. Albertazzi», Capital

Jujuy

Escuela Normal Superior Gendarmería Nacional
IFD N° 1, La Quiaca, Yavi
IFDC N° 5, «Jose E. Tello», San Salvador de Jujuy
IFDC N° 11

La Pampa

Centro Regional de Educación Artística, Capital
Colegio Universitario Liceo Informático II
Escuela Normal Superior «General Acha», General Acha

La Rioja

IFDC N° 3 C.E.G.B. y Educación Polimodal en Lengua e Historia, Chepes
Instituto del Profesorado de Ciencias Sociales, Aimogasta
Instituto del Profesorado de Tercer Ciclo de E.G.B. y Educación Polimodal en Historia, Aimogasta

Mendoza

Escuela Normal Superior «General Manuel Belgrano»
Escuela Normal Superior «M. T. de San Martín de Balcarce» (9-003), San Rafael
Escuela Normal Superior «Toribio de Luzuriaga» (9-004), Tunuyan
Instituto de Educación Superior «Dr. Salvador Calafat» (9-007), General Alvear
Instituto de Enseñanza Superior (9-009), Tupungato
Instituto de Enseñanza Superior del Atuel (9-011), San Rafael
Instituto de Formación Docente «General J. de San Martín» (9-001), San Martín
Instituto Superior Técnico de Estudios Económicos Cuyo (9-013), Capital

Misiones

Escuela Normal Superior N° 2 «Manuel Belgrano», Montecarlo
Nicolás Avellaneda, «Caingúas», Oberá

Neuquén

ISFD N° 3, San Martín de Los Andes
ISFD N° 6, Confluencia
ISFD N° 13, «Roca de Nicaragua», Zapala
ISFD N° 14, Cutralcó

Río Negro

Instituto de Formación Docente Continua, El Bolsón
Instituto de Formación Docente Continua, Luís Beltrán
Instituto de Formación Docente Continua, N° 25, San Antonio
Instituto de Formación Docente Continua, San Carlos de Bariloche

Salta

Enseñanza Superior sede Dinámica Limache
Instituto de Nivel Terciario Tartagal N° 6029, general San Martín
Instituto Superior Del Profesorado de Salta, Capital

San Juan

Escuela Normal Superior «Sarmiento», Capital
Instituto Superior de Educación Física «San Juan», Santa Lucía
Normal Superior, «Fray Justo Santa Maria de Oro», San José de Jachal
Normal Superior «General Manuel Belgrano», Caucete

San Luis

Instituto de Formación Docente Continua, «San Luís», Capital
Instituto de Formación Docente Continua, «Villa Mercedes», Villa Mercedes

Santa Cruz

Centro de Formación de Grado, IPES «Caleta Olivia», Caleta Olivia
Instituto Provincial de Educación Superior, Río Gallegos

Santa Fe

APEFA SIPI N° 9204, Reconquista
IES N° 28, «Olga Cossettini», Rosario
ISP N° 2, «Joaquín V. González», Rafaela
ISP N° 3, «Eduardo Laferriere», Villa Constitución
ISP N° 4, «Ángel Cárcano», Reconquista
ISP N° 5, «Perito Francisco Moreno», Cañada de Gómez
ISP N° 6, «Leopoldo Chizzini Melo», Coronda
ISP N° 8, «Almirante G. Brown», Capital
ISP N° 16, «Bernardo Haussay», Rosario
ISP N° 20, «Senador Néstor Zamaro», San Justo
ISP N° 9204, Centro de Formación de Monitores

Santiago del Estero

Escuela Normal Superior «José Gorostiaga», La Banda
Escuela Normal Superior Manuel Belgrano, ISBA «Juan Yaparí», Capital
IFD N° 19, «Pozo Hondo», Jiménez
ISFDC N° 1 «Monseñor J. Gottaau», General Taboada
ISFDC N° 2, Río Hondo
ISPP N° 6, La Banda

Tierra del Fuego

Instituto Provincial de Enseñanza Superior, «Florentino Ameghino», Ushuaia
ISP de Río Grande

Tucumán

Instituto de Enseñanza Superior «Aguijares», Anexo I, La Cocha
Instituto de Enseñanza Superior «La Madrid», Graneros