

Dilemas, apuestas y reflexiones teórico- metodológicas para los abordajes en Historia Reciente.

Patricia Flier

compiladora



Dilemas, apuestas y reflexiones teórico- metodológicas para los abordajes en Historia Reciente.

Patricia Flier (compiladora)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2014

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Imagen de tapa: corresponde a vestigios del viejo Edificio del ex Batallón de Infantería de Marina III, conocido con las siglas BIM III, que se han conservado en el perímetro del predio que, desde el año 2014, alberga al nuevo edificio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, ámbito donde desarrollamos nuestras actividades académicas.

Fotos: Alejandra Gaudio – Lisandro Gordillo, Secretaría de Extensión FaH-CE – UNLP.

Corrección de estilos: Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1093-6

Colección Estudios/Investigaciones 52, ISSN 1514-0075



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Índice

Introducción	7
--------------------	-------------------

PRIMERA PARTE: Apuestas conceptuales y perspectivas teóricas para pensar el pasado reciente

Bloque I – ¿Cómo abordar la Historia Reciente?

Estudiar la represión: entre la historia, la memoria y la justicia. Problemas de conceptualización y método <i>Gabriela Águila</i>	20
--	--------------------

El estudio de las luchas pro derechos humanos en Argentina: problemas de enfoque en torno a la categoría de movimiento social <i>Luciano Alonso</i>	56
---	--------------------

Enseñar los pasados que no pasan <i>Sandra Raggio</i>	84
--	--------------------

Bloque II – “Militancias”

Las organizaciones político-militares en Santa Fe. ¿Cómo descen- trarnos del debate violencia/política y consolidar una perspectiva de historia social-regional reciente sobre la militancia de los '70? <i>Andrea Raina</i>	107
---	---------------------

Juventud Militante: Sedimento histórico en disputa <i>Mariana Vila</i>	126
SEGUNDA PARTE: Reflexiones metodológicas y los usos de las fuentes	
Bloque I – “Sitios / lugares de memoria”	
Entre voces y miradas: pasado y memorias de la Dirección de Inteligencia de la Policía de Buenos Aires <i>Samanta Salvatori</i>	144
Las huellas del Pasado Reciente de Santiago de Chile. Historia(s) y Memoria(s) del Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM) 1971-2010. <i>Elías Sánchez</i>	168
Bloque II – “Exilios”	
Tras las huellas de los exilios argentinos. Apuntes sobre las fuentes y derroteros de un campo de estudios <i>Soledad Lastra</i>	197
La literatura del exilio y los trabajos de las memorias: la vuelta a “el fuera de lugar”. <i>Patricia Flier</i>	225
Sobre los autores	246

Introducción

Patricia Flier

Proyectar la edición de nuestros avances en la investigación es siempre una empresa movilizadora por varios motivos. Sabemos que pondremos en escena nuestras vacilaciones e incertidumbres, pero también algunas de las certezas que acompañan nuestro oficio de historiadores, que apostamos a contribuir con nuestra reflexión a la consolidación del campo de estudios sobre el pasado reciente.

Esta apuesta, que ya reconoce una extendida trayectoria en nuestras universidades nacionales, se sustenta en una nueva forma de comprender el pasado desde la perspectiva de la historia social interpretativa y crítica que se preocupa por los grupos sociales, coloca el objeto de la historia en coordenadas sociales y económicas, suplanta el relato fáctico positivista y se propone superar la ilusión de objetividad del historiador y la supuesta neutralidad axiológica, reemplazándola por un involucramiento ético y político que lo obliga a reflexionar sobre sus prácticas y métodos.

Una historia que replantea la relación del historiador y su objeto en varios sentidos. En primera instancia, una relación nueva entre el pasado y el presente: la historia deja de ser algo clausurado para pensarse en un nuevo régimen relacional entre pasado, presente y futuro. El historiador del pasado reciente recupera preguntas centrales que el hoy le formula al pasado y recoge, a la vez, las que este último le realiza al presente. Son estos interrogantes los que moldean sus procesos de investigación, y él es quien, con sensibilidad y criticidad, presta atención a las demandas que ese pasado le realiza al presente, para intentar comprender y explicar la diversidad de sentidos que nutren a este pretérito que nos interpela desde su particularidad: *un pasado que no pasa*.

Asimismo, la historia es concebida no como resultado de unos datos exteriores al historiador sino que, desde los datos, es construida por este. En el ordenamiento, en la selección, incluso en las formas de narración de esos hechos, está tramada la interpretación del historiador, sus preguntas y las formas de interpelar esos datos. Así, la interpretación del pasado depende en gran medida de los desafíos, los interrogantes, incluso las angustias del presente, más que de la “materia prima” del pasado (Funes y López, 2010).

De modo que para emprender esta faena se requieren marcos teóricos, caminos metodológicos, preguntas más complejas que la mera causalidad lineal, y por ello se apela también a otras disciplinas. Es justamente en este escenario en el que se inscribe el texto que presentamos con el título de “*Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en historia reciente*”, que se preocupa por presentar los dilemas teóricos y metodológicos, las potencialidades y la utilización de las fuentes para la escritura de la historia reciente, así como los condicionantes en las agendas académicas, con el objetivo de dejar explicitadas las preocupaciones que se nos presentaron en nuestros talleres de historiadores y también poder dar cuenta de cómo construimos nuestros objetos de estudio. Con estos propósitos pretendemos demostrar los esfuerzos realizados en el campo intelectual por presentar con más solvencia las categorías conceptuales que enmarcan con mayor riqueza interpretativa los problemas investigados. Así también, compartimos algunas reflexiones que parten de la preocupación por la recuperación y construcción de fuentes —utilizadas con los máximos cuidados metodológicos— para brindar claves y matices imprescindibles para la comprensión y explicación del objeto en estudio. Finalmente se interesa por profundizar en los modos en que los historiadores apelamos a los aportes de las preguntas y métodos de abordaje de otras disciplinas del campo de las ciencias sociales para recuperar aspectos centrales de la experiencia de este pasado sensible y cercano.

Las denominaciones de este campo de estudio han sido múltiples, lo que demuestra la complejidad para fijar criterios unívocos. Sin embargo, hemos acordado en que esta forma historiográfica no se define exclusivamente según reglas temporales, epistemológicas o metodológicas sino —y fundamentalmente— a partir de cuestiones siempre subjetivas y siempre cambiantes, que interpelan a las sociedades contemporáneas y que transforman los hechos y procesos del pasado cercano en problemas del presente (Franco y Levín,

2007). Esta tarea, encarada con un enfoque interdisciplinario, integrando mejores herramientas metodológicas, nos permite escribir la historia de la mejor manera posible. La historia reciente se co-constituye (o queremos que así sea) en un diálogo y una escucha atenta a las demandas e interpelaciones que ese pasado le formula al presente, por lo cual deja de concebirlo como cerrado, finalizado. (Pittaluga, 2010)

Claro es que, en este camino, nos encontramos indefectiblemente con el vínculo entre historia y memoria y con la imperiosa necesidad de explicarlo, ya que son dos registros diferenciados de apropiación del pasado. La memoria puede señalar, desde la ética y la política, cuáles son los hechos de ese pasado que la historia debe preservar y transmitir (LaCapra, 2009), o transformarse en una fuente privilegiada –no neutral – para la historia ante la imposibilidad de acceso a otras fuentes. Por su parte, la historia puede ofrecer su saber disciplinar para advertir sobre ciertas *alteraciones* sobre las que se asienta la memoria (Jelin, 2002) sin por ello anteponer “verdad histórica” a “deformación de la memoria”. Pero una cosa es la historia y otra la memoria. La memoria es un conjunto de recuerdos individuales y de representaciones colectivas del pasado; la historia, por su parte, es un discurso crítico sobre el pasado: una reconstrucción de los hechos y los acontecimientos pasados tendiente a su examen contextual y a su interpretación. La historia se nutre de la memoria y puede historiarla. No obstante, cabe señalar que el estudio de la memoria colectiva se fue constituyendo progresivamente en verdadera disciplina histórica. Como bien explica Enzo Traverso, las relaciones entre memoria e historia se han vuelto más complejas, a veces difíciles, pero su distinción nunca ha sido cuestionada y sigue siendo un logro metodológico esencial en el seno de las ciencias sociales (2012: 282).

En este sentido es clave el quehacer del historiador, ya que debe hacer una historia crítica, sin estar al servicio de la memoria.

Escribir la historia puede ser además muy útil para que una sociedad elabore una conciencia, para que enfrente los problemas que tiene con su pasado y construya su propia identidad. El oficio del historiador tiene también esas consecuencias, pero no puede trabajar poniéndose al servicio de un proyecto de logro de justicia, de reivindicación memorial (...). Por supuesto, puede tener su compromiso político como ciudadano, pero si concibe su

trabajo de investigación al servicio de un proyecto político las consecuencias pueden ser deletéreas. No se trata de defender la visión ilusoria de una neutralidad axiológica de las ciencias históricas, sino de defender el principio de la independencia crítica del historiador (Flier, 2011).

En nuestro país la nueva agenda de la historia social en general —y en particular los estudios sobre el pasado reciente— ocupó y demandó un nuevo posicionamiento de los programas de estudio e investigación. Con los colegas compartimos desvelos metodológicos y la profunda convicción de que teníamos —y tenemos— la necesidad y la obligación de generar espacios de intercambio y producción en el campo académico. Dos escenarios diferentes pero complementarios. Por un lado, tuvimos que “revisar nuestra caja de herramientas” para abordar un tema que interpela por igual al historiador, al ciudadano y al ser humano. Al primero le impone, por ejemplo, la necesidad de aceptar el reto de repensar sus categorías y métodos, desbordados cognitivamente por las experiencias del terror; le exige reordenar la tensión entre sus registros de las historias personales y colectivas, entre lo particular y lo general, lo privado y lo público; le plantea una vez más la necesidad de historiar con rigor el pasado reciente; le demanda una mayor conciencia respecto a lo vano de pretender monopolizar “*el relato de la tribu*” o la reconstrucción de la memoria colectiva; lo estimula a converger —desde las reglas intransferibles de su disciplina— en una faena que es más plural y que requiere de otros saberes; entre otras exigencias (Caetano, 2008).

En 2007 se publicó un texto que se convirtió en la piedra de toque en nuestro país: *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Fue el intento más acabado por definir el campo y, en este sentido, siguiendo a sus compiladoras Marina Franco y Florencia Levín, se sostiene que la historia del pasado reciente es hija del dolor. Es hija, en este caso, del terrorismo de Estado, que creó un estado de excepción y dio lugar a una experiencia extrema, la cual provocó una lesión emocional —y por extensión cognitiva— con efectos perdurables y subyacentes a la continuidad de la existencia social. Unos treinta mil desaparecidos denunciados por los organismos de defensa de los derechos humanos, cuatro mil asesinados, miles de presos y cesanteados, decenas de miles de exiliados, todos ellos representan la cúspide del terrorismo de Estado. De modo que no hay dudas de que se

trata de un trauma de alto alcance social, o por lo menos lo es para los que lo hemos experimentado así (Alonso, 2007: 191-204).

Pero la especificidad de la historia reciente no solo radica en que es hija del dolor, pues podríamos sostener que toda la historia de la humanidad podría ser pensada a partir del dolor y, por ende, toda la historiografía. Lo que le otorga un carácter distintivo es nuestra determinación de entender que este concepto la engloba y la explica desde una decisión ética y política. Dicho de otro modo, la amplia gama de investigaciones sobre eventos traumáticos o de alto impacto social en diversas sociedades demuestra que es un criterio que ha intervenido en la delimitación del objeto de estudio de la historia reciente y que no responde únicamente a demandas disciplinares sino sociales, éticas y también políticas.

Con estas premisas encaramos nuestras tareas de investigación, que se plasmaron en el proyecto *Memorias y saberes en diálogo, la construcción del pasado reciente en Argentina. Historia, memoria e imaginarios*, iniciado en el año 2010 y que cuenta con el aval del Programa de Incentivos a la Investigación de la Universidad Nacional de La Plata. El proyecto se construyó como un espacio de intercambio y discusión interdisciplinar acerca de algunas de las dimensiones más significativas que se encuentran en tensión en la construcción del campo de la historia reciente como ámbito de conocimiento e investigación sobre un pasado sensible, signado por experiencias políticas que fueron atravesadas por el dolor de la violenta represión estatal. Uno de los objetivos principales que impulsó este proyecto consistió en trabajar en el abordaje de la historia reciente en Argentina como un campo sujeto en los últimos años a importantes transformaciones y enriquecimientos en la tarea historiográfica, y que, como señalamos anteriormente, obliga al historiador a revisar y reelaborar su propia posición y su propia práctica. En particular nos propusimos reflexionar sobre los desafíos y los aportes de nuevas fuentes y metodologías que marcan a la tarea de investigación, entendiendo que el carácter “novedoso” es el resultado de un juego dialógico en el cual los interrogantes construidos por investigadores del campo se proyectan, amplían y acompañan la recuperación de documentos que habían sido poco explorados hasta ahora o a los que se tenía un acceso limitado.

Junto a ello, nos preocupamos también por entablar diálogos con otros investigadores y con sus reflexiones para enriquecer las perspectivas de abor-

daje a partir de problematizar algunas categorías conceptuales y analizar determinadas formas y modos de la enseñanza del pasado reciente.

Con estos objetivos generales, el libro se organiza en dos bloques. El primero reúne aquellos trabajos que nos permiten recorrer los problemas teóricos y de uso de ciertas categorías y conceptos en la historia reciente; el segundo, en cambio, apunta a la reflexión sobre los aspectos metodológicos y de uso de las fuentes.

En el primer bloque, las intervenciones se proponen visitar algunas categorías conceptuales con las que se abordaron y explicaron las emergencias de las violencias y la represión, la dictadura y las resistencias, las tramitaciones de las memorias en el pasado reciente argentino, para reproblematicar los enfoques y los métodos empleados y proponer nuevas miradas y preguntas desde la historia reciente.

Con este objetivo invitamos a Gabriela Águila, colega de la Universidad Nacional de Rosario, quien nos propone, como su mismo título lo indica, *Estudiar la represión: entre la historia, la memoria y la justicia. Problemas de conceptualización y método*. Así, el primer capítulo ofrece una perspectiva innovadora para estudiar la represión implementada durante la última dictadura y también los años previos al golpe de Estado, planteando un conjunto de problemas que la temática presenta a quienes emprenden tal tarea, explorando las relaciones entre historia, memoria y justicia así como algunas cuestiones que conciernen a su análisis, conceptualización y método. Águila nos advierte sobre la naturalización y/o banalización de conceptos y categorías provenientes de distintas disciplinas o modelos interpretativos, que velan la posibilidad de comprender y explicar el accionar represivo, ocluyendo la chance de poner en discusión la validez o pertinencia de tales términos para definir ese objeto de estudio. Más aún, señala el carácter desigual en la articulación entre la dimensión conceptual o teórica y los análisis empíricos, evidenciando la carencia de estudios con densidad empírica que permitan construir un “cuadro completo” del ejercicio de la represión, con el objetivo adicional de poner en discusión la validez explicativa de aquellos marcos teórico-conceptuales.

En el segundo capítulo sumamos a Luciano Alonso, especialista en estudios sobre los movimientos sociales en Argentina, quien desarrolla sus tareas docentes y de investigación en la Universidad Nacional del Litoral. Alonso

nos propone un acercamiento iluminador para visitar la producción académica y reproblematicar las categorías teóricas con la intención de ajustar estas perspectivas para escribir la historia reciente. El trabajo, que lleva por título *El estudio de las luchas pro derechos humanos en Argentina: problemas de enfoque en torno a la categoría de movimiento social*, pondera las potencialidades y límites que supone utilizar la categoría de “movimiento social” para abordar las luchas pro derechos humanos registradas en Argentina desde el período de terror de Estado abierto en 1974. Para ello esboza un análisis de los procesos de identificación de un “movimiento por los derechos humanos” que comenzó a mediados de la década de 1980 y llegó a conformar en el ámbito académico argentino una narrativa “clásica” –en el sentido de típica o característica– centrada casi exclusivamente en las experiencias de la ciudad de Buenos Aires y del conurbano. Se insiste en el carácter polimorfo de esas experiencias de movilización social, con temporalidades sincopadas y prácticas locales variadas, y se postula que, a la vez que reúne ventajas notorias para la comprensión y periodización de la acción contenciosa, la categoría de movimiento social corre el riesgo de opacar la pluralidad de acciones de otros agentes que tuvieron intervención en la materia, al mismo tiempo que ya no resulta definitiva en función de la institucionalización de las agrupaciones que lo integraron. Por fin, el texto culmina con la apelación a convertir el análisis del movimiento por los derechos humanos en un laboratorio teórico que, para salvar los inconvenientes o limitaciones de distintos enfoques, promueva la interrelación e hibridación teórica y conceptual.

En el tercer capítulo nos preocupamos por otra dimensión, la de los desafíos que encierra la enseñanza de la historia de un pasado que no pasa, de modo que recurrimos a las reflexiones de una investigadora que se ha convertido en una especialista en el tema. Sandra Raggio no solo es investigadora de la Universidad Nacional de La Plata sino que tiene una experiencia reconocida por poner en marcha el programa ‘Jóvenes y Memoria’ de la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. En su capítulo *Pasados que no pasan: reflexiones sobre la enseñanza de la historia en la escuela* brinda las pistas necesarias para comprender los recorridos teóricos a los que se recurre para la recuperación histórica del pasado cercano y los dilemas conceptuales en torno a su transmisión. Por otro lado, demuestra cuáles

son los desafíos que enfrentamos, como profesores de historia, para transmitir una experiencia que no ha pasado.

Los capítulos cuatro y cinco dan la palabra a jóvenes investigadores que forman parte del proyecto mencionado y que nos permiten centrar la atención en el debate abierto acerca de la tensa relación entre violencia y política en los años '70 en la Argentina. El cuarto capítulo, cuya autora es Andrea Raina, se titula *Las organizaciones político-militares en Santa Fe. ¿Cómo descentramos del debate violencia/política y consolidar una perspectiva de historia social-regional reciente sobre la militancia de los '70?* En él se demuestra cómo la agenda de la escritura de la historia reciente ha ampliado no solo los marcos cronológicos sino también los ámbitos geográficos para enriquecer la historia nacional con la necesaria incorporación de estudios de experiencias que salen del núcleo “porteñocéntrico”. Si bien estas geografías fueron privilegiadas en las primeras producciones académicas, ahora son puestas en tensión también para comprender dinámicas que las exceden y que requieren de perspectivas y escalas más complejas. Desde un estudio de caso de la provincia de Santa Fe, Raina se interesa por observar los alcances de los paradigmas historiográficos en las producciones académicas, así como reflexionar sobre las potencialidades de la escritura de la historia social regional.

El quinto capítulo, de la socióloga Mariana Vila, se titula *Juventud militante: sedimento histórico en disputa*. En él se recupera el vínculo entre juventud y política desde una perspectiva teórica innovadora, ya que centra su análisis en la dimensión de la juventud militante como un elemento de sentido en disputa en la arena política contemporánea. Vila se preocupa por mostrar cómo se fue configurando en el escenario político actual una matriz discursiva kirchnerista que recuperó la tradición política del peronismo histórico y la épica de la militancia política juvenil de los años setenta, ingresando en la memoria del pasado reciente y atrayendo núcleos de sentido que hasta entonces se encontraban en posiciones de subalternidad.

Dejando atrás las reflexiones conceptuales, en la segunda parte de este libro nos centramos en las reflexiones metodológicas y compartimos los distintos caminos que los investigadores recorren en sus trabajos a partir del acceso, uso y dificultades que presentan las fuentes consultadas. Aquí decidimos recuperar dos grandes ejes temáticos que actualmente tienen un importante espacio de discusión y problematización en el campo de estudios de

la historia reciente: los lugares o sitios de memoria y los exilios políticos de ciudadanos argentinos en los años setenta.

La primera sección, sobre sitios de memoria, comienza con el capítulo sexto, escrito por Samanta Salvatori y titulado *Entre voces y miradas: pasado y memorias de la Dirección de Inteligencia de la Policía de Buenos Aires*. La autora se preocupa por recorrer las memorias de los vecinos de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA) para pensar en una de las problemáticas más discutidas en la agenda de los estudios sobre el pasado reciente argentino: el lugar de los “otros testigos” de la violencia estatal, los que sin ser víctimas directas ni perpetradores, fueron observadores y parte del entramado cotidiano del funcionamiento del barrio platense en el que funcionó ese ente policial. A través de distintas entrevistas realizadas a vecinos “históricos” de la zona y a otros que vivieron cerca de la DIPBA durante los años de la represión estatal, la autora recorre los matices de las memorias y de los silencios que se entretajan en cada narración ante la pregunta sobre “qué pasaba allí”. Así, situando a la DIPBA como un espacio y tiempo de memorias conflictivas, el texto de Salvatori profundiza en los complejos caminos metodológicos que transitan los investigadores ante las oralidades de estos actores, que potencian interpretaciones y preguntas sobre la dimensión de lo “cotidiano del horror” a la vez que obligan a ejercer una vigilancia analítica sobre los contextos en que se producen.

Vinculado con las preocupaciones por los lugares de memoria, el capítulo séptimo, titulado *Las huellas del pasado reciente de Santiago de Chile. Historia(s) y memoria(s) del Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM) 1971-2010*, de Elías Sánchez, persigue los derroteros de un edificio situado en Santiago de Chile desde el cual podemos preguntarnos por los conflictos de memorias sobre el pasado reciente chileno, así como por las resignificaciones sociales y políticas que sobre él se fueron asentando a lo largo de la posdictadura. Sánchez propone un análisis “arqueológico” del edificio, el cual se nutre de diversas fuentes escritas y orales que le permiten situar las fronteras de un desafío compartido por muchos historiadores de la región: cómo definir y estudiar los sitios de memoria recuperando los desplazamientos de sentido que han operado sobre él. Así, en los distintos sentidos históricos depositados en el GAM y en las formas y tensiones que fue adoptando este edificio, el autor expone cuáles fueron los procesos de

transformación que sufrió este espacio desde el gobierno de la Unidad Popular hasta la dictadura militar, mientras que en la transición democrática cristalizó disputas políticas de cara a la pregunta por cómo tramitar ese pasado recuperando la “paz social”.

En la segunda sección de este apartado metodológico nos interesamos por algunas reflexiones sobre las fuentes para estudiar los exilios políticos de ciudadanos argentinos en los años setenta.

En el capítulo octavo, escrito por Soledad Lastra y titulado *Tras las huellas de los exilios argentinos. Apuntes sobre las fuentes y derroteros de un campo de estudios*, la autora se preocupa por construir un mapa de las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre el exilio argentino a partir de las fuentes utilizadas por los investigadores de este campo de estudios. En ese recorrido, Lastra expone cómo los avances realizados en el conocimiento de la última emigración política argentina estuvieron en parte sujetos al acceso a las fuentes y a las preguntas que los investigadores fueron arriesgando y reformulando desde los años ochenta, pero principalmente a los contextos sociales de producción de esos estudios. Así, la autora recupera una selección de trabajos de la vasta agenda de temas y problemas que actualmente constituyen este campo, para identificar cómo los estudios sobre los exilios se nutren de preguntas que provienen de otras áreas de estudio y de fuentes escritas y orales revisitadas que permiten potenciar nuevas interpretaciones.

Relacionado con lo anteriormente expuesto, el último capítulo de esta compilación es de la autoría de quien esto escribe y se titula *La literatura del exilio y los trabajos de las memorias: la vuelta a “el fuera de lugar”*. En este texto se propone una recuperación de la literatura como vector de memoria que nos permite adentrarnos en una comprensión más compleja de los exilios de argentinos durante la última dictadura militar. Rescatando la producción literaria de tres intelectuales —dos de ellos escritores argentinos judíos— se problematiza, por un lado, la pertinencia de esta fuente como herramienta para el estudio de los exilios, y, por el otro, las complejas tramas de sentidos intergeneracionales que transmiten sus textos, inscribiéndose en un tiempo que no es solo el del exilio propio de los años del terror estatal sino de un tiempo anterior, que envolvió a sus familias en un primer destierro hacia Argentina, el cual “curiosamente” había quedado en el olvido.

Bibliografía

- Alonso, L. (2007). Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica. Reflexiones en torno a Historia Reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción, compilado por M. Franco y F. Levín, *Protohistoria*, XI(II).
- Caetano, G. (2008). Hacia un “momento de verdad” en el Uruguay reciente. Las investigaciones sobre el destino de los “detenidos desaparecidos” (2005-2007), *Sociohistórica. Cuadernos del CISH*, 23/24.
- Flier, P. (2011). Presentación de la conferencia Enzo Traverso, *Aletheia*, 1(2), Recuperado de <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/numeros/numero-2/presentacion-a-las-conferencias-de-enzo-traverso>
- Franco, M. y Levín, F. (comp.) (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Funes, P. y López, M. (2010). *Historia social argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- LaCapra, D. (2009). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pittaluga, R. (2010). El pasado argentino: interrogaciones en torno a dos problemáticas. En: E. Bohoslavsky, M. Franco, M. Iglesias y D. Lvovich (Comps.) *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Universidad Nacional de General Sarmiento/Prometeo Libros.
- Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Enseñar los pasados que no pasan

Sandra Raggio

Introducción

A pesar de los años transcurridos desde el fin de la última dictadura militar en la Argentina (1976-1983), la experiencia límite que atravesó la sociedad por aquellos tiempos no ha quedado atrás. Los jóvenes de hoy nacieron en democracia y para ellos las dictaduras son cosas del pasado; sin embargo, cuando toman contacto con esta historia, las distancias supuestas por una medición cronológica del tiempo pierden su pretensión absoluta y se vuelven relativas. El tiempo largo de las décadas se acorta al contacto con una experiencia que no ha pasado y sigue abierta.

Esta condensación del tiempo histórico, que convierte en recientes hechos que ocurrieron casi cuarenta años atrás, en gran medida puede explicarse por la modalidad que adquirió en nuestro país la represión dictatorial: la desaparición forzada de personas, masiva, sistemática y planificada. El acto criminal desaparecedor se perpetúa en el tiempo, dejando un hiato en los itinerarios personales y sociales imposible de cerrar. No hay clausura: la desaparición no es lo mismo que la muerte, porque no permite el duelo ni la despedida.

La *shoa* implementada por los nazis y la técnica de “desaparición” practicada en la Argentina durante la dictadura instalada el 24 de marzo de 1976 tienen en común el no permitir la muerte de cada uno. (...) El desaparecido no es el “no muerto”, sino el privado de la muerte. El cortejo fúnebre no puede regresar del cementerio porque la fosa está vacía: no es posible el duelo, que exige enterrar un cuerpo. (Schmucler, 1996; 9)

Como sostiene la antropóloga Ludmila da Silva Catela (1998:57; 2001: 115) la desaparición es una triple ausencia: no hay cuerpo, ni sepultura, ni duelo.

La actualidad del pasado probablemente sea también un efecto de que la generación de las víctimas sigue viva, y, marcada a fuego por la experiencia, su palabra se convierte en un vector privilegiado de la transmisión, donde no solo se repone lo que pasó sino lo que no termina de pasar. En la Argentina, la primacía de la primera persona mantiene aún a la disciplina histórica en un lugar poco relevante socialmente en la construcción del relato del pasado (Sarlo, 2005), a pesar incluso de una cada vez más profusa investigación sobre el período. Los que han asumido la palabra son sobre todo los familiares de las víctimas y los sobrevivientes (Jelin, 2010). Desde la dictadura misma son ellos quienes han ido construyendo un relato de lo ocurrido, que logró disputar el sentido de los hechos a los propios militares.

Un tercer elemento a considerar es la capacidad de significación del presente que posee la experiencia evocada. Por un lado porque siguen aún pendientes y en curso procesos judiciales contra los responsables de las violaciones a los derechos humanos cometidas durante la dictadura¹. Por otro, porque el presente todavía contiene rasgos que evocan a la dictadura. “La forma atroz de desigualdad” que esta inauguró sigue repercutiendo en las relaciones sociales de hoy (Svampa, 2006). Aun cuando la situación ha ido mejorando poco a poco en los últimos años, las consecuencias estructurales pueden advertirse en la pobreza y la desigualdad. La violencia institucional de las fuerzas de seguridad que afecta a los sectores más empobrecidos de la sociedad argentina es una continuidad palpable. La tortura constituye una práctica habitual de las fuerzas policiales y penitenciarias, así como también las ejecuciones sumarias de supuestos “delincuentes” por parte de agentes de seguridad². El juez federal e investigador Daniel Rafecas es elocuente:

¹ En el año 2003 el Congreso Nacional declaró nulas las leyes de amnistía sancionadas entre 1986 y 1987. Esto permitió la apertura de cientos de causas judiciales contra represores que actuaron durante el régimen de facto. Información actualizada puede encontrarse en <http://www.cij.gov.ar/lesa-humanidad.html>

² Para una referencia de la situación actual de los derechos humanos en la Argentina véase el Informe del Comité contra la Tortura de la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires http://www.comisionporlamemoria.org/comite/informes/informe_4.pdf y el del Centro de Estudios Legales y Sociales : http://www.cels.org.ar/common/documentos/CELS_FINAL_2011.pdf.

Cuando uno analiza las prácticas del terrorismo de Estado en la última dictadura sin demasiados esfuerzos se puede detectar una continuidad de ciertas prácticas en las agencias policiales y penitenciarias de nuestro sistema penal. Están absolutamente emparentadas, tienen la carga genética de la dictadura y de la doctrina de la seguridad nacional. La lógica de luchar sin cuartel contra el enemigo interno. En esa época era el “delincuente subversivo”. Hoy en día la lógica bélica sigue en pie.³

Desde el inicio de la democracia cerca de 2500 jóvenes fueron asesinados en los que se han dado en llamar “casos de gatillo fácil”. Hay desaparecidos en democracia. Uno de los casos más emblemáticos y que da cuenta de estas continuidades es el de Jorge Julio López, testigo en una de las causas por delitos de lesa humanidad. Desapareció el 18 de septiembre de 2007 y aún la justicia no ha avanzado en la investigación. Nada se sabe de él ni de sus captores.

Estas tres dimensiones —la perpetuación del crimen, la presencia de los protagonistas y las continuidades del pasado en el presente—: ¿cómo repercuten en los desafíos de la enseñanza? ¿Cómo transmitir una experiencia que aún no ha pasado? ¿Cómo narrar una historia que no solo se cuenta en el aula? ¿Cómo enseñar la historia de un tiempo que no se ha ido?

El pasado reciente va a la escuela

Una primera cuestión a señalar es que la escuela ha tenido desde la transición el mandato político de contribuir al proceso de construcción de la democracia, y en este nuevo desafío se le ha ido imponiendo el “deber de memoria”. Haremos una breve referencia a los distintos modos en que la escuela ha sido mandatada por el Estado para cumplir con este imperativo.

En los años de la transición la clave del éxito de la democracia recién nacida parecía consistir en acentuar las diferencias con el período dictatorial. La Nación debía refundarse en base a una nueva forma de convivencia entre los argentinos. La democracia representaba todo lo que la dictadura había negado. El acento estaba puesto en el marco normativo y el respeto a la ley. En

³ Entrevista al Juez Daniel Rafecas, 15/06/2011. http://www.portalba.com.ar/noticia_4_16476_comite-contra-la-tortura

este contexto, la justicia fue el “escenario de memoria” (Feld, 2002) donde se formuló un relato verosímil de los hechos ocurridos durante la dictadura, y se asignaron las responsabilidades por los mismos. Una particular visión del pasado enmarcaba la acción del Estado: “la teoría de los dos demonios”, la cual consideraba a las cúpulas militares y guerrilleras como las máximas responsables del ciclo de violencia abierto a mediados de los años setenta. A través de la acción punitiva del Estado se dirimiría quiénes habían infringido la ley y los castigos pertinentes. El paradigma del buen ciudadano se asentaba en el respeto de las normas y a la escuela le competía formarlo. La educación en el civismo fue un espacio curricular clave en el cual enseñar la Constitución y los derechos fundamentales. No se prescribió la enseñanza del pasado sino de las normas cuyo cumplimiento garantizaría dejarlo atrás.

En los años noventa, el pasado abandonó los estrados judiciales. A partir de leyes de amnistía⁴ ya no fue posible perseguir penalmente a los responsables de los crímenes; los condenados y procesados fueron liberados por el perdón presidencial. Por aquel tiempo, la dictadura fue desplazada de la agenda por los problemas del presente, cuyo clímax lo constituyó la crisis económica hiperinflacionaria de 1989. Se entraba así al período de las reformas estructurales del neoliberalismo.

La escuela enfrentaba por ese entonces una fuerte transformación del sistema en el marco de las políticas neoliberales del gobierno de Carlos Menem. Uno de sus resultados fue la modificación radical de los contenidos curriculares, entre ellos los de historia, la cual perdió cierto espacio frente al avance de las “ciencias sociales” y el estudio del tiempo más reciente, lo cual implicó una mayor presencia de la dictadura en el currículo. Al mismo tiempo hubo una gran renovación editorial en textos escolares, y salieron a la venta manuales en los cuales el terrorismo de Estado fue incluido como contenido (Alonso, 2006; Amézola, 2006; Born et al., 2010)

Esta oportunidad para la enseñanza de la historia reciente en la escuela se

⁴ Fueron dos leyes. La primera se sancionó en diciembre de 1986 y el objetivo era fijar un plazo perentorio para la acción punitiva: cumplido este ya no se podría juzgar más (Ley de Punto Final). La segunda se aprobó en julio de 1987 y se llamó Ley de Obediencia Debida; estableció como principio que no podrían ser considerados penalmente responsables aquellos militares y personal de seguridad de menor rango jerárquico cuyos actos hubieran sido realizados en cumplimiento de órdenes superiores.

daba en un contexto en el que la dictadura retornaba a la escena pública poco a poco. Hacia mediados de los noventa se produjo una especie de boom de la memoria, por el cual el pasado retornó al espacio público. Esto generó nuevas repercusiones en la escuela, por ejemplo, en 1996 en la provincia de Buenos Aires —que alberga el sistema educativo más grande del país— se sancionó una ley que incorporó al 24 de marzo (día del golpe militar) al calendario escolar. En 1998 el presidente Menem firmó un decreto incluyéndolo en las efemérides escolares a nivel nacional.

Cuatro años después, se sancionó una ley nacional designando a la fecha como “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”.

Finalmente, para la nueva Ley de Educación Nacional del año 2006, forman parte de los contenidos curriculares:

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos. (Art. 92, inc. c)

Más allá de los matices que podemos encontrar en los diferentes modos de prescribir su tratamiento, es relevante observar, a lo largo de estos veinte años, el peso que se le asigna para la formación de una ciudadanía democrática. Como hemos señalado, desde el Estado las memorias de la dictadura han estado indisolublemente unidas a la legitimación del orden democrático. Este es el sentido que enmarca la voluntad de los gobiernos de prescribir su abordaje. La insistencia alberga la intención de clausurar la etapa, cuya superación radica en la consolidación de la democracia. La evocación del pasado adquiere una función ejemplificadora de lo que no debe ocurrir “nunca más”. El rechazo de la experiencia pasada es un legado para las nuevas generaciones, cuya pretensión también implica la construcción de una ruptura radical del pasado con el presente. (Raggio, 2011)

Sin embargo, como afirmábamos al inicio, la experiencia de la dictadura está lejos de ser historia. Expondremos aquí algunos ejemplos para dar cuenta de qué manera el abordaje del pasado problematiza y cuestiona el presente,

incluso de la propia escuela a la que se pretende transmisora de la enseñanza que la historia ha dejado.

Tensiones y conflictos

La institución escolar fue acomodándose —no sin dificultades— a estos nuevos imperativos. Sin mediar plazo, la escuela pasó de ser compelida a colaborar activamente en el control y disciplinamiento de la sociedad durante la dictadura, a formar ciudadanos democráticos, enseñar la Constitución y los derechos humanos.⁵ Más tarde, a abordar nuevos contenidos ligados al pasado recién acontecido (en muchos casos vividos por los mismos docentes que ahora debían enseñarlos) y conmemorar aquello que no debía suceder “nunca más”. Sin embargo, en ese repudio al pasado, algo de su propia historia se puso en juego. Esta dimensión ha sido escasamente atendida por aquellos que han ido delegando en la escuela la administración de la herencia y que tiene un peso relevante en las modalidades que adquiere el abordaje del pasado en las instituciones escolares. En gran medida, las resistencias y dificultades que se presentan en la enseñanza de la historia reciente remiten a la conflictividad que atraviesa la memoria de la dictadura, dando cuenta de la imposibilidad de clausura.

Expondremos sintéticamente algunos ejemplos que permiten examinar las tensiones que atraviesan a la escuela en relación al pasado que debe enseñar.

Hace algunos años, a partir de una investigación realizada por una escuela de una localidad del interior de la provincia de Buenos Aires, pudo conocerse la historia de la intervención de un colegio religioso en tiempos de la dictadura. El proyecto se había propuesto indagar sobre “lo que había pasado” en la localidad. Una de las dimensiones seleccionadas era la vida escolar. Así dieron con este episodio vinculado con la proscripción de la “pedagogía de la liberación” que sostenían dos monjas que visitaban asiduamente el pueblo y realizaban actividades de formación de los docentes. Golpe mediante, las

⁵ Durante la transición a la democracia no se produjeron grandes transformaciones. A modo de ejemplo, los planteles docentes y directivos no sufrieron grandes cambios. Las mismas autoridades que estuvieron durante la dictadura siguieron ejerciendo sus cargos luego de su final. La novedad fue que algunos de los docentes cesanteados volvieron a las aulas gracias a leyes reparatorias que los restituyeron en sus puestos. Durante el primer gobierno incluso, las políticas de transformación del sistema no tuvieron grandes resultados, como fue la experiencia del Congreso Pedagógico Nacional. Como se ha señalado más arriba, recién la reforma de 1993, muy controversial, introdujo cambios de peso, tanto en la estructura como en el currículo.

monjas se transformaron en dos sospechosas de “actividades subversivas” y fueron desplazadas de sus funciones habituales. Pero esto no culminó allí: las autoridades militares de la zona reclamaban los nombres de las docentes que estaban de acuerdo con las religiosas para así avanzar en la depuración ideológica del plantel. Lo más impactante que lograron los alumnos en el curso de la investigación fue el testimonio de las dos docentes que confeccionaron la lista requerida. Frente a una cámara de filmación contaron, sin ningún arrepentimiento, por qué habían tomado esa decisión e incluso mostraron la carta dirigida al V Cuerpo del Ejército con sede en la ciudad de Bahía Blanca, en la cual denunciaban a sus compañeras. La habían conservado por casi 30 años (la investigación se realizó en el año 2002). En el momento de la entrevista ambas continuaban dando clases. Lo mismo sucedía con las colegas por ellas denunciadas y que habían sido dejadas prescindibles debido a su gestión⁶.

En un pueblo cercano a la ciudad de La Plata, entre los desaparecidos de la localidad se cuenta a un docente de la escuela secundaria. En el año 2009, un grupo de estudiantes se propuso investigar su historia. Entre las entrevistas que realizaron a quienes conocían a su vecino desaparecido está la de un exalumno de dicho profesor, quien coincidentemente también vivía frente a su casa, donde ocurrió el secuestro. Aquel estudiante secundario, hoy un hombre adulto, recuerda con detalles la noche en la que fue testigo del secuestro de su maestro y vecino: cómo llegaron al domicilio hombres vestidos de civil pero armados, cómo intentó escapar por el muro del fondo de la casa y la escena final, en la cual la mujer corría con desesperación en medio de la noche tras el auto que conducía a su marido a un destino incierto. Pero lo más perturbador tal vez sea el relato de la mañana siguiente a la desaparición. Cuenta el exalumno que al llegar a su escuela contó a los directivos y profesores lo que había ocurrido. La reacción fue conducirlo a la dirección; allí intentaron tranquilizarlo diciéndole que “se fue a pescar” y le pidieron que no hablara más del asunto. En el documental realizado como síntesis de la investigación se sugiere que la denuncia contra el profesor habría surgido de la misma escuela.⁷

⁶ Los testimonios son parte del video “Recordar sin temor”, producción final del trabajo de investigación (EET N° 1, Coronel Pringles, 2002).

⁷ Ver video “Pato Lacoste” (EMN°1, Lobos, 2009).

Sin dudas, estas historias no se replicaron sin más en todas las escuelas; la casuística es heterogénea. No obstante existieron, lo cual pone de relieve una dimensión clave para pensar las dificultades a las que se enfrenta el sistema educativo cuando intenta asumir el mandato de recordar. El pasado también le *pesa* a la escuela. Es cierto que en los últimos años han mermado las resistencias para abordar el pasado reciente, pero esto no significa que no continúen aún ciertas incomodidades y conflictos. Los silencios, las posiciones encontradas entre docentes sobre el pasado evocado, ciertos miedos de abordar determinadas cuestiones, siguen vigentes y también se transmiten.

Veamos otro ejemplo. Un libro sobre la historia del Colegio Nacional de Buenos Aires (Garaño y Pertot, 2006) puso de manifiesto el perfil ideológico de quien había sido su rector durante la dictadura militar. Se lo describía como alguien adscripto al régimen y profundamente consustanciado con la actividad represiva del gobierno militar hacia sus alumnos. Este profesor se había desempeñado tiempo antes como director de una escuela secundaria de Morón, localidad cercana a Buenos Aires. Luego de su fallecimiento, sus colegas habían colocado una placa en honor a su memoria. Con motivo de la conmemoración de los 30 años del golpe, en el año 2006, los miembros del centro de estudiantes —organismo gremial de los alumnos de las escuelas— lectores del trabajo de investigación citado, comenzaron una movilización dentro del colegio para quitar la placa, a la que designaban como “la placa de la vergüenza”. Esto generó un intenso debate y finalmente fuertes fracturas en el seno de la comunidad educativa, “a favor” o “en contra” de la iniciativa de los alumnos, la cual finalmente prosperó (Raggio, 2006). La anécdota muestra a las claras de qué manera las trazas del pasado evocado se hacen presentes en la vida institucional de las escuelas, como marcas de una fisura aún abierta. También nos sirve para pensar la relación entre historia y memoria. Sostiene Hugo Vezzetti: “Las intervenciones sobre la memoria no se escriben sobre una *tabula rasa* y enfrentan relatos ya armados, estereotipos y leyendas que son la sustancia misma de la resistencia a las potencias disruptivas de la *verdad histórica*: el motor de una rememoración capaz de cambiar a los sujetos implicados” (1999: 40).

Pero como sabemos, la *verdad histórica* no se revela por sí misma, requiere tanto de la “operación historiográfica” (Ricouer, 2000: 176-177) como de la validación como tal, en términos culturales, sociales y políticos. Es

decir, para que ese efecto disruptivo tenga lugar debe producirse una apropiación significativa de esa *verdad*. Como vimos, un trabajo de investigación histórica descubre cierta información capaz de poner en tela de juicio algunas de las constelaciones de sentido de una institución; sin embargo, en sí misma no provoca ningún efecto a menos que sea asumida por ciertos agentes, “emprendedores de memoria” (Jelin, 2002), que la transforman en un trabajo de rememoración a contrapelo de lo existente. En este caso, la implicada fue la propia comunidad educativa.

En estos ejemplos puede advertirse la imposibilidad de abordar la enseñanza de la historia reciente solo desde la perspectiva disciplinaria, bajo el supuesto de que el lapso de tiempo transcurrido entre los hechos y el presente coloca a la dictadura definitivamente en el pasado. La actualización de la experiencia está dada por la herida aún abierta por los crímenes perpetrados, los conflictos que todavía circulan en torno a los significados de la experiencia y la percepción de las nuevas generaciones de un pasado que interpela de manera directa al presente. Estas dimensiones no pueden permanecer excluidas en el momento de pensar los modos de intervención pedagógica.

Los jóvenes y las memorias

Sí me parece importante para saber un poco, o sea para tener cultura de tu propio país, pero hay veces que hablan tanto que no te queda nada, porque te cansan...

Celina, 17 años, Bragado, provincia de Buenos Aires

[una maestra de Construcción de Ciudadanía] me decía que en la época militar hubo una época buena, pero mis amigos no se quedan con eso porque *yo* desde el primer grado que vengo *jodiendo* así, entonces ahora me buscan a mí para hablar... Y me creen a mí.

Juan, 16 años, 25 de Mayo, provincia de Buenos Aires.

Celina expresa con claridad el peligro que acecha al “deber de memoria”: la repetición de un relato que comienza a generar saturación y por ende cierto hartazgo. Puestos solo a escuchar y recibir, las nuevas generaciones pueden producir bloqueos ante los insistentes mensajes. “¿Otra vez la dictadura mi-

litar?”. La pregunta es una clara interpelación a los procesos de elaboración de la memoria social. Como indica Juan, la condición de no haber vivido la experiencia no los ubica solo en el lugar de receptores, todo lo contrario: pueden convertirse en verdaderos emprendedores. Al igual que los alumnos del Colegio Dorrego de Morón, Juan confronta y compite con sus docentes por quién narra la historia, percibiéndose así mismo como un vector de transmisión legitimado por sus pares, a pesar de sus pocos años.

El lugar imaginado para las nuevas generaciones en los procesos de transmisión es una de las claves para garantizar “una trasmisión lograda” (Hassoun, 1996), es decir, que pueda ser apropiada por los jóvenes y sea capaz de interpelar su propia subjetividad y experiencia generacional.

En el año 2002, la Comisión Provincial por la Memoria⁸ lanzaba el programa *Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro*⁹. Lo hacía convencida de la enorme potencialidad de la escuela para los trabajos de la memoria. El punto de partida no fue solo el mandato de recordar como imperativo ético de la educación en tiempos de democracia, sino el reconocimiento del derecho a la memoria de las nuevas generaciones. Es decir, la escuela no como vehículo para la transmisión de un legado sino de apropiación de las experiencias pasadas.

La escuela remite además a un lugar, una comunidad, porque es —al mismo tiempo que universal— particular y diversa. En cada localidad, grande, chica, urbana o rural, hay una escuela. Las hay atravesadas por la pobreza y también las que asisten a una población económicamente próspera. La escuela es tan diversa como la sociedad misma, como la memoria misma. ¿Cuántas memorias existen sobre la dictadura? Múltiples. Diferentes, a veces complementarias y otras abiertamente contradictorias.

El *Programa Jóvenes y memoria* se creó para propiciar preguntas. No buscamos que las nuevas generaciones repitan el relato de los mayores, sino

⁸ La Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires es un organismo público creado en el año 2000 mediante una ley provincial con el objetivo de llevar adelante políticas de memoria. Su funcionamiento es autónomo de los gobiernos de turno. La Comisión es órgano colegiado compuesto por referentes del movimiento de derechos humanos y líderes sociales y religiosos. Su presidente es el premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel. www.comision-porlamemoria.org

⁹ Los ejemplos dados anteriormente son investigaciones realizadas en el marco del Programa.

que puedan reelaborarlo, tamizándolo en la trama de su propia experiencia.

La propuesta consiste en investigar durante todo el ciclo lectivo el pasado reciente de la comunidad donde está inserta la escuela. No se fijan límites temporales precisos, solo se insiste en la escala local y en que el tema se inscriba en un amplio eje: “autoritarismo y democracia”.

En los primeros tiempos la cuestión de la dictadura en sus distintas dimensiones dominaba el espectro de los problemas de investigación elegidos, aunque nunca fue la única. Sin embargo, poco a poco comenzó a darse una mayor diversidad, y los problemas actuales fueron ocupando un espacio cada vez más relevante: desde la violencia de las fuerzas de seguridad sobre los jóvenes hasta los problemas socioambientales que padecen en sus comunidades.

La difusión es más boca a boca que por las vías institucionales a través del sistema educativo o los medios de comunicación; así, cada año se suma un 50% más de equipos participantes.¹⁰ En 2011 fueron alrededor de 500 escuelas. Un buen porcentaje de ellas permanecen en el Programa durante años, algunas han tenido una asistencia perfecta desde el inicio. Ni docentes ni estudiantes cuentan con todo el espacio y el tiempo institucional en la escuela para desarrollar el proyecto, al contrario, trabajan horas a contra turno e incluso fines de semana y feriados, aún así el interés no disminuye, todo lo contrario, crece año a año. ¿A qué se debe tanto entusiasmo? No voy a intentar dar una respuesta acabada, solo señalar que lo distintivo del Programa en cuanto a las políticas de memoria es la centralidad del protagonismo juvenil. Podría conjeturarse con cierta certeza que este es el principal motivo de que una iniciativa permanezca tantos años sin perder capacidad de convocatoria sino todo lo contrario. Desde sus comienzos se propuso promover la incorporación de los jóvenes al proceso de elaboración social de la experiencia histórica reciente, marcada a fuego por la última dictadura militar. No fue solo una propuesta novedosa para enseñar historia, sino sobre todo una intervención política para promover un trabajo sobre el pasado que lograra ampliar los marcos de la memoria social, incorporando las preguntas (y las respuestas) de las nuevas generaciones. Como ya señalamos, partíamos del supuesto de

¹⁰ A octubre del 2011 en el Programa habían participado alrededor de 30000 estudiantes secundarios. Además se había extendido a otras provincias: Chaco, Santiago del Estero, Chubut, Córdoba, Ciudad de Buenos Aires y Entre Ríos. Para datos estadísticos más precisos: <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesy memoria/los-numeros.htm> (consultado 25-09-2011)

toda pedagogía crítica: los alumnos son sujetos activos del acto educativo, no destinatarios pasivos. Y así fue: el Programa ha sido apropiado y resignificado por los jóvenes. Ciertas marcas lo revelan.

Los estudiantes enlazan el pasado y el presente de modos diversos, encontrando puentes inesperados. Si su punto de partida es la discriminación que pesa sobre ellos por habitar un barrio estigmatizado debido a la violencia y la pobreza, logran reelaborar su identidad descubriendo su historia de organización y solidaridad silenciada por mucho tiempo. Un arroyo de aguas servidas al que ya casi se acostumbraron, pues así estuvo desde que nacieron, es redescubierto como un curso de agua casi cristalina hace 40 años. Después vino la dictadura, las políticas económicas liberales, la acción depredadora del medio ambiente de las empresas privadas bajo la tutela cómplice del Estado, el empobrecimiento de los sectores populares y el deterioro vertiginoso de su hábitat.

A partir del peligro de desaparición del pequeño pueblo rural que habitan, descubren que las razones de su decadencia se hallan en las transformaciones económicas iniciadas en la dictadura. Y así, a contrapelo del sentido común que pesa en el imaginario del lugar —que sostiene que “allí no pasó nada”— las preguntas de las nuevas generaciones provocan que los vecinos logren inscribir por fin sus itinerarios personales en los de la historia.

Esta interpelación a aquellos que se sienten fuera del relato habilita la proliferación de nuevas voces, que se suman a las que por mucho tiempo han ocupado el lugar central en las memorias del pasado reciente: los familiares y afectados directos de la represión. En la escena van emergiendo otros protagonistas, pues las nuevas generaciones necesitan tramitar esa experiencia dando cuenta de las múltiples perspectivas.

...ver las distintas opiniones, tratar de entender también a la otra persona que capaz que lo ve desde otro punto de vista, entonces aceptar también otras..., otras interpretaciones de lo que pasó [...] porque me interesa saber por ahí por qué los desaparecían, por qué mucha gente se tuvo que ir del país y ver, no sé, analizar por ahí qué postura también tenían los militares para llegar a todo eso que hicieron... (Paula, Junín, provincia de Buenos Aires).

En la mayoría de las investigaciones los “vecinos” —es decir, el de “al lado”— son convocados a hablar. En ocasiones cuentan lo que vieron: un operativo de secuestro, un falso enfrentamiento¹¹. En otras narran lo que vivieron: experiencias organizativas en la fábrica o el barrio, la represión, la desocupación, el miedo. También sus relatos traman con palabras lo que pasa hoy: la pobreza, los problemas en el trabajo, en el barrio, en la escuela.

Con estos múltiples relatos las nuevas generaciones van tejiendo la urdimbre de su propia historia, pero no solo con lo que les es dado, sino también con los restos que exhuman al preguntar, al buscar lo oculto, lo que aún permanece silenciado.

Y en este ir y venir del presente al pasado se va quebrando la percepción del tiempo como presente continuo y, por tanto, la naturalización de lo que sucede aquí y ahora. Porque en definitiva lo que nos desafía, en este tipo de iniciativas, es de qué manera el pasado se significa en el presente y genera nuevos horizontes de expectativas.

yo creo que para eso sirve tener memoria y conocer el pasado, para poder decidir cosas en el presente, ¿no? Y poder tomar decisiones sabias.

(Laura, 17 años, San Martín)

“Acá pasó”: memoria local e historia próxima

Que las historias reconstruidas y narradas por los jóvenes sean de su localidad es una de las ideas guías del Programa. ¿Qué es lo local? En principio, señala una cuestión de escala frente a otros, como lo “regional”, “nacional”, “global”, “universal”. En este sentido, la inscripción “local” de las historias indica menor escala, proximidad, particularidad, individualidad. Por otro lado, da cuenta de una ubicación expresada en fórmulas binarias —como “centro-periferia”, “centro-márgenes”, “metrópoli-interior”— que denotan relaciones de poder o jerarquías. Pero además, lo “local” remite al *locus*, es

¹¹ Se denominan así los enfrentamientos entre las fuerzas del Estado y militantes de las organizaciones armadas revolucionarias, fraguados por los militares. En realidad se trataba del fusilamiento de personas secuestradas. En la prensa se publicaban como una especie de partes de guerra en los cuales se informaba un nuevo triunfo de las “fuerzas legales” sobre la “subversión”. Era parte de la propaganda del régimen y de la construcción de una escena de guerra que enmascaraba la represión ilegal.

donde ocurre la experiencia. En ambas direcciones lo “local” está ligado al trabajo identitario, ya sea en su relación dialógica con las otras escalas como al relato del “yo” individual y comunitario referido a la experiencia *vivida*. En los procesos de construcción de la memoria, lo “local”, lo “nacional”, lo “universal” son espacios diferenciados que entran a jugar en los trabajos de elaboración y trasmisión de la experiencia. Pero no funcionan como las muñecas rusas, las más pequeñas encajando en las de mayores dimensiones. Lo “local” aquí no es una disección a pequeña escala del problema a estudiar sino que es considerado otro territorio que no necesariamente “refleja” en miniatura lo que pasa en otros niveles.

Por ejemplo, en el escenario “local”, la beligerancia por el pasado adquiere una resonancia distinta que en la escala “nacional”. Por un lado porque la escena nacional está marcada por el carácter público de las disputas. En general han estado protagonizadas por actores institucionales, como organismos de derechos humanos, gobierno, partidos políticos, fuerzas armadas, Iglesia, entre otros, y reelaboradas y puestas en circulación por los grandes medios de comunicación. Estas narrativas públicas están encuadradas institucionalmente, y, salvo excepciones — y al costo de provocar un escándalo público— responden al imperativo de ser “políticamente correctas”. Por eso son hegemónicas aquellas que repudian lo sucedido durante la dictadura, aunque disten de ser unívocas en cuanto a los sentidos que producen.¹² Una observación ligera sobre estas representaciones podría llevarnos a una conclusión errada: que en la Argentina hay un consenso generalizado sobre la percepción de la experiencia dictatorial pasada y que el conjunto de la sociedad repudia la represión y la intervención militar en la vida política del país. El equívoco nos conduciría a suponer que el legado para las nuevas generaciones es claro e irreductible: “nunca más” al terrorismo de Estado. La producción discursiva pública así parece indicarlo.

Sin embargo, y más de lo que suele suponerse, son los intercambios lingüísticos que se producen en la trama local los que inciden con fuerza en los

¹² Las ideas de Hannah Arendt con respecto a la “esfera pública” aportan para comprender estas cuestiones “[...] hay muchas cosas que no pueden soportar la implacable, brillante luz de la constante presencia de otros en la escena pública; allí, únicamente se tolera lo que es considerado apropiado, digno de verse u oírse, de manera que lo inapropiado se convierte automáticamente en asunto privado”. Ver Arendt (1998: 60-61)

procesos de transmisión de las experiencias pasadas a las nuevas generaciones. Es en este territorio donde, por ejemplo, resisten y circulan aquellos relatos que siguen evocando al pasado dictatorial como un tiempo “donde todo fue mejor”, desafiando así a estas cada vez más poderosas memorias oficiales que lo conmemoran para repudiarlo y en cierto sentido se diferencian de otras memorias justificatorias de la represión, sostenidas aún hoy por los mismos represores, en tanto no son formuladas en clave ideológico-política. Son memorias casi privadas porque se transmiten de persona a persona y circulan en las familias, incluso en las aulas escolares, pero casi nunca en los salones de acto de una escuela o en cualquier institución del Estado. Son memorias “de abajo” en tanto disputan con las “de arriba”, construyéndose dialógicamente con ellas. La estrategia retórica es narrar desde el punto de vista personal, anclando en la propia experiencia aunque el marco de significación sea dado socialmente por los sentidos disponibles en el imaginario social.

Lo local se revela entonces como un espacio que da cuenta de dimensiones del pasado que no serían inteligibles desde el relato público al que la escuela debe tributar.

Pero además de esto, la indagación de la historia próxima adquiere una mayor importancia por la potencialidad que tiene para el desarrollo de la conciencia histórica por parte de los jóvenes, y esto por dos razones. En primer lugar, porque transforma a los sujetos corrientes que habitan su vida cotidiana en el presente (miembros de la familia, vecinos, dirigentes locales etc.) en sujetos históricos cuyos actos han influido en cómo fueron los hechos del pasado. En segundo lugar, porque los obliga a historizar el presente a partir de la identificación de rasgos, huellas y testimonios que el mismo alberga del pasado. Lo que implica a su vez un esfuerzo de los jóvenes por historizarse a sí mismos.

Lo local de las investigaciones permite “deslocalizar” —a través de esfuerzos intelectuales reflexivos que intentan enmarcar la indagación en procesos generales- y, por otro lado, problematizar generalizaciones a partir de la observación empírica de la experiencia histórica cercana. En los procesos de investigación los estudiantes en muchas ocasiones se enfrentan a “descubrimientos” que los obligan a producir explicaciones, así como también a intervenir como agentes dentro de su propia comunidad. La experiencia de la

escuela secundaria de Morón es un ejemplo de ello.

De esta manera, al mismo tiempo que realizan las “operaciones historio-gráficas” para hacer inteligible su entorno, se constituyen en agentes activos del proceso de crítica y reformulación de las memorias de las que son tributarios, tanto de las de “arriba” como de las de “abajo”.

De una historia a la Historia: la presentación de los resultados de la investigación

Los resultados de la investigación que los estudiantes secundarios realizan durante todo un año lectivo se expresan a través de diferentes formatos. No se exige un texto escrito al estilo monográfico sino que se promueven diversos soportes: cortos audiovisuales, libros, webs, revistas, obras de teatro, murales, intervenciones urbanas, muestras fotográficas, etc.

Las producciones se exhiben en un encuentro al cual asisten todos los grupos de investigación, que se realiza a fin de año en un complejo de turismo social del Estado construido durante el primer peronismo en las playas de una localidad llamada Chapadmalal. En el año 2011, los estudiantes que asistieron fueron más de 7000 y las producciones presentadas llegaron a 500. Es un gran evento que dura dos semanas; los equipos van llegando en tandas y conviven por tres días. Además de compartir los resultados de sus investigaciones, los jóvenes participan en talleres de discusión y expresión.

La relevancia de este encuentro radica no solo en que tiene un carácter social y recreativo, sino también en que completa el proceso de investigación y de comprensión del pasado y el presente. Los equipos descubren otras historias, ancladas en otros lugares, momentos históricos y temáticas, lo cual les permite inscribir su caso en un marco general, establecer comparaciones y ampliar la perspectiva desde la cual lo pensaron.

Es común observar cómo los estudiantes se sorprenden de que en otros lugares hayan ocurrido casos similares a los que investigaron. Por ejemplo, un grupo que investigó el cierre de una fábrica durante la dictadura resignifica su trabajo a partir de conocer la desaparición de otros establecimientos industriales en otros lugares, lo que consolida la comprensión de una política macroeconómica que explica los hechos. La cuestión se complejiza cuando además se encuentran con el mismo fenómeno pero ocurrido años después, en tiempos de la democracia, lo que exige repensar las periodizaciones. De

igual modo, estos trabajos se pueden vincular con historias de desaparecidos durante la dictadura que eran trabajadores y activistas sindicales, permitiendo conectar la represión a la política económica.

Una segunda instancia de puesta en común de la investigación se realiza en la escuela, el barrio o la localidad. Este momento sitúa a las nuevas generaciones en el lugar de narradoras de la historia, ya no de receptoras, y activa nuevos trabajos de la memoria en la comunidad.

Suele ocurrir que una investigación posibilita a muchos de sus protagonistas reencontrarse luego de años de no verse, reconstruyendo comunidades de memoria dispersas. Muchas veces la historia narrada provoca la emergencia de nuevos relatos a partir de personas que se animan a hablar. En algunos casos las investigaciones han generado controversias y fuertes debates en la comunidad. La casuística es inmensa. Lo que todas tienen en común es que los jóvenes se constituyen en sujetos activos, atizando a la comunidad para pensar el pasado compartido.

A modo de conclusión

Como hemos visto hasta aquí, la experiencia educativa de la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires, Argentina, está sostenida sobre tres ideas centrales:¹³

1.- Que las nuevas generaciones no son sujetos pasivos destinados solo a recibir legados, sino que son actores claves en el proceso de elaboración de las experiencias de las generaciones anteriores, y que son capaces de producir nuevas configuraciones sobre el pasado hasta ahora no formuladas.

2.- Que la escuela, además de enseñar la historia disciplinaria, es también un lugar de memoria, donde no solo se trasmite un sentido del pasado mandado por el Estado sino que se construyen nuevos, que a veces llegan a poner en discusión a la propia institución educativa.

¹³ En realidad estas tres ideas son las que alientan todas las propuestas que desarrolla la Comisión en temas educativos: los cursos de capacitación docente y el diseño de materiales para el aula. Las colecciones de dossier *Educación y memoria* y *Memoria en las aulas* que fueron publicadas con la revista Puentes que edita la Comisión (se encuentran on line en la web: www.comisionporlamemoria.org) y el libro *La última dictadura militar. Entre el pasado y el presente*, Rosario, Ed. Homo Sapiens, presentan temas monográficos sobre el pasado reciente escritos en general por expertos, fuentes para analizar con los alumnos, una propuesta de investigación sobre historia local y puentes de reflexión entre el pasado con el presente.

3.- Que la dimensión local de las investigaciones permite una aproximación a la experiencia histórica que hace inteligibles aspectos poco visibles en otras escalas y provoca una percepción de lo histórico que incluye de manera activa a los sujetos.

Desde la conformación del Estado nacional, la escuela ha administrado, transmitido e inventado el pasado de la comunidad nacional. Por medio de las definiciones curriculares y los rituales cívicos prescriptos en las efemérides ha reproducido por más de un siglo el relato de la Nación. La experiencia de la dictadura provocó la emergencia de nuevos sentidos a transmitir, implicándola en nuevos desafíos político-institucionales mandatados por el poder político, cuyos propósitos generales se han inscripto en la necesidad de superar el pasado y garantizar el “nunca más”. A su vez, este “deber de memoria” colocó a la escuela frente a su propia responsabilidad por el pasado, lo que en numerosas ocasiones se ha expresado a través de ciertas incomodidades / resistencias / silencios / conflictos en el proceso de transmisión. Esta discrepancia entre lo prescripto y su realización genera un espacio de tensión que, lejos de constituir un obstáculo, puede abrir nuevas posibilidades en los modos de gestión del pasado por parte de la escuela. Los procesos de elaboración de la experiencia pueden constituirse en una nueva oportunidad en la cual la escuela no sea un mero dispositivo de transmisión de “arriba” hacia “abajo” sino más bien una institución “emprendedora” de memoria, productora de sentidos, no solo reproductora.

Desde esta perspectiva, la escuela tiene varios atributos que la conforman como un agente relevante en la activación de procesos de elaboración de la experiencia pasada. En primer lugar, es un espacio de encuentro intergeneracional, donde pueden propiciarse múltiples intercambios comunicativos desde los cuales interpelar el pasado a través la conexión significativa con el presente. En segundo lugar, como institución pública, la escuela está inserta en diversas comunidades, permitiendo relevar la marcada heterogeneidad de la experiencia del pasado reciente. La proliferación de voces en el relato amplía el marco de lo vivido, complejiza la comprensión de los marcos de acción en contextos extraordinarios y los modos en que son experimentados y percibidos. En tercer lugar, las conversaciones sobre el pasado en las que participan de forma activa las generaciones que no lo vivieron, se abren a nuevas interrogaciones al mismo tiempo que habilitan respuestas no dadas.

Finalmente, los conflictos que emergen dentro de la institución educativa a la hora de cumplir los mandatos establecidos, abordados en su densidad, posibilitarían un proceso de autorreflexión de la escuela, que conecte el presente de la memoria con el pasado de la institución, es decir, con sus responsabilidades con aquello que pasó.

Una última cuestión que quisiera plantear: ¿Qué rol viene a cumplir aquí la historia disciplinaria? Siendo parte de la prescripción que pesa sobre la escuela, pareciera ser para muchos la mejor vía para un examen crítico del pasado que sortee los atajos de una trasmisión demasiado sometida a los imperativos éticos y políticos, al punto de correr el riesgo de la construcción de versiones manipuladas que conduzcan a la creación de nuevos mitos, ahora anclados en víctimas y en catástrofes como ayer en héroes y batallas triunfales. ¿La “buena memoria” (Todorov, 2000) se circunscribe a la buena enseñanza de la historia? Las experiencias pasadas, como patrimonio común de una sociedad, habitan un territorio en disputa que no puede ser dirimido mediante el conocimiento disciplinario; en todo caso, este será uno de los componentes desde donde construir sentidos sobre lo vivido, de cara al futuro¹⁴.

Pensar entonces de qué manera la escuela participa en el desafío abierto por la situación límite remite a pensar de qué forma se enseña y se comprende la historia reciente, sin eludir que se sienta “el impacto de la realidad ni el shock de la experiencia” (Arendt, 1998:11). Implica abrir la escuela a un complejo proceso de interacciones sociales y políticas, de producciones culturales, de imperativos éticos, en el que ella misma pueda, como planteaba Adorno (1998), enfrentar la redefinición de su propio sentido y elaborar su propio pasado. Tal vez sea el camino que conduzca a la construcción de una pedagogía de la memoria.

Desde el *Programa Jóvenes y memoria* se ha transitado una profusa experiencia sobre la que es necesario seguir reflexionando¹⁵; sin embargo, las

¹⁴ Tal como sostiene LaCapra: “una de las vías por las cuales la historia deja de ser algo meramente profesional o pura materia de investigación es su empeño por crear una memoria exacta verificada críticamente como aporte a una esfera pública cognitiva y éticamente responsable. Una memoria de esta especie es fundamental en cualquier intento de reconocer el pasado y relacionarse con él de modo que posibilite una organización política democrática en el presente y en el futuro.” (2006: 109)

¹⁵ Otros trabajos que analizan algunos aspectos del Programa: Diego Díaz (2006, 2009, 2011) y Raggio (2004).

tres convicciones que lo promovieron no han variado. Todo lo contrario, se han afianzado a partir de observar que el carácter abierto del pasado reciente, lejos de ser un obstáculo para su abordaje en el aula, posee una capacidad de interpelar de modo particular no solo a los que vivieron la experiencia sino a las nuevas generaciones, concitando su interés y posibilitando una significativa apropiación de ella. Ante un presente fugaz y frágil, que muchas veces dificulta el anclaje de proyectos y perspectivas hacia adelante, el pasado emerge como una cantera abierta desde donde extraer recursos para imaginar futuros posibles. Para la educación esto constituye una imperdible oportunidad para hallar los sentidos que, a veces, parecen “desvanecerse en el aire”.

Bibliografía

- Adorno, T. (1998). Educación después de Auschwitz. En *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Alonso, F. (2006). La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica. En Kaufman, C. (dir.), *Dictadura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arendt, H. (1998a). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (1998b). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Born, D., Morgavi, M. y Von Tschirnhaus. (2010) De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. Los textos escolares de historia de nivel medio en la ciudad de Buenos Aires (1980-2001). En Crenzel, E. (coord.) *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblos.
- Da Silva Catela, L. (1998) Sin cuerpo sin tumba. Memorias sobre una muerte inconclusa, en *Historia, Antropología y Fuentes orales* (20), Barcelona.
- Da Silva Catela, L. (2001) *No habrá flores en la tumba del pasado*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- De Amézola, G. (2006). Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículo y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”. En Kaufman, C. (dir.) *Dictadura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz, D. (2006) Los jóvenes y la producción audiovisual sobre la dictadura. En *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura* (50), La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

- Díaz, D. (2009) Ver para mirar, mirar para ser visto. En *Revista Puentes* (septiembre). La Plata: Comisión por la Memoria.
- Díaz, D. (2011) La comunidad representada. En *Revista Oficios Terrestres* (26). La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Feld, C. (2002). *Del Estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*. Madrid – Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Garaño, S. y Pertot, W. (2006). *La otra juvenilla*. Buenos Aires: Biblos.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2010) ¿Víctimas, familiares o ciudadanos/as? Las luchas por la legitimidad de la palabra. En Crenzel, E. (coord.) *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008)*, Buenos Aires, Biblos.
- LaCapra, D. (2006). *Historia en tránsito*. Buenos Aires: FCE.
- Ley de Educación Nacional N°26206. Boletín oficial de la República Argentina, Año CXIV, N° 31062. Buenos Aires, sancionada el 14 de diciembre de 2006, promulgada el 27 de diciembre de 2006 y publicada el 28 de diciembre de 2006.
- Raggio, S. (2004) La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. En *Revista Clio & Asociados*. Volumen N° 8, Rosario, Universidad Nacional del Litoral.
- Raggio, S. (2006) Jóvenes, escuela y memorias locales. Trajes de época en batallas por el futuro. En *Revista Puentes* (17). La Plata: Comisión Provincial por la Memoria.
- Raggio, S. (2011) La memoria como política. Un recorrido por las iniciativas legislativas en la provincia de Buenos Aires. En Ferrari, M. y Quiroga, N. *Historias políticas de la provincia de Buenos Aires*. La Plata: Ediciones Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires.
- Ricouer, P. (2000) *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Schmucler, H. (1996) Ni siquiera un rostro donde la muerte pueda estampar

- su sello. En *Revista Confines* (3), Buenos Aires.
- Svampa, M. (2006). La dictadura inauguró una atroz forma de desigualdad. Recuperado de <http://www.maristellavampa.net/publicaciones-periodisticos.shtml> Consultado 4-10-11.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Buenos Aires.
- Vezzetti, H. (1999). Memorias del “Nunca Más”. En *Revista Punto de Vista* (64). Buenos Aires.

Sobre los autores

Gabriela Águila

Doctora en Historia por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Profesora Titular de Historia Latinoamericana Contemporánea e Historia Europea Contemporánea en la UNR. Se ha especializado en la historia argentina reciente, y sus líneas de investigación refieren a la historia de la última dictadura militar y los estudios sobre la represión. Ha publicado numerosos trabajos editados en libros y revistas académicas en el país y el exterior y es autora de *Dictadura, represión y sociedad en Rosario, 1976/1983. Un estudio sobre la represión y los comportamientos y actitudes sociales en dictadura* (2008) y compiladora (con Luciano Alonso) de *Procesos represivos y actitudes sociales: entre la España franquista y las dictaduras del Cono Sur* (2013).

Luciano Alonso

Es graduado en Historia, magister en Historia Latinoamericana y en Ciencias Sociales y Doctor en Historia. Actualmente es profesor ordinario en las Universidades Nacionales del Litoral y de Rosario, en cátedras de Historia Social y Teoría Social, y director del Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral de la UNL. En los últimos años ha desarrollado estudios sobre movilización pro derechos humanos y violencia política desde los años de 1970 a la actualidad. Ha publicado libros y artículos en instituciones académicas de Argentina, México España y Uruguay, referidos preferentemente a temas de historia reciente.

Patricia Flier

Es profesora en Historia y Doctora en Historia de la Universidad Nacio-

nal de la Plata. Investigadora y miembro del Consejo Científico del Centro de Investigaciones Socio Históricas (CISH) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, perteneciente al IdIHCS Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Profesora Adjunta a cargo de las cátedras Historia Social Argentina y Problemas de Historia Argentina: Historia, memoria e imaginarios. Estudios y representaciones de la historia reciente argentina y del Cono Sur. Es directora del proyecto de investigación Memorias y saberes en diálogo, la construcción del pasado reciente en Argentina. Historia, memoria e imaginarios, Programa de Incentivos a la Investigación de la Universidad Nacional de La Plata. Autora de libros, capítulos de libros y artículos publicados en el país y en el exterior.

María Soledad Lastra

Socióloga graduada de la Universidad Nacional de La Plata, es docente en la cátedra de Historia Social Argentina (FaHCE-UNLP), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO, México) y Doctora en Historia por la UNLP. Es becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ha publicado en distintas revistas académicas y ha participado en diferentes jornadas y congresos especializados en historia reciente. Actualmente su línea de investigación se centra en los procesos de retornos del exilio argentino y uruguayo durante las transiciones democráticas en clave de una historia comparada.

Sandra María Raggio

Profesora en Historia y Magister en Ciencias Sociales, egresada de la Facultad de Humanidades Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es doctoranda en Ciencias Sociales de la misma facultad donde se desempeña como docente en la cátedra de Historia Social contemporánea y dicta la materia Historia de la memoria. Argentina 1976-2006. Integra como investigadora el Centro de Investigaciones Sociohistóricas perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Dirige el proyecto de investigación "Los procesos de elaboración de la Historia Argentina Reciente: Políticas de la memoria e historia". Es Titular adjunta de la Cátedra Problemas de Historia

Argentina de la UNAJ. Ha publicado numerosos artículos en revistas académicas del país y del extranjero y en libros colectivos en temas de su especialidad. Es compiladora junto a Samanta Salvatori de los libros "La última dictadura militar entre el pasado y el presente" y "Efemérides en la memoria" de Editorial Homo Sapiens. Actualmente se desempeña como Directora General de Promoción y Transmisión de la memoria de la Comisión Provincial por la Memoria y dirige el Programa Educativo "Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro".

Andrea Raina

Licenciada en Historia graduada de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), es becaria tipo I del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se encuentra realizando el doctorado en Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Su línea de investigación actual se centra en los estudios regionales del pasado reciente; en particular la militancia de los años 70 en la zona de la provincia de Santa Fe, concretamente el desarrollo de las organizaciones político militares en La Capital de dicha provincia. Ha publicado en distintas revistas académicas y ha participado en diferentes jornadas y congresos centrados en esa temática. Además del proyecto que nos convoca en esta publicación, es integrante del proyecto de Investigación "Orden social y violencia política entre los siglos XIX y XX. Estudios relacionales y comparados desde una perspectiva histórico-social", incluido en el Programa CAI+D 2011 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNL, desde el 1 de mayo de 2013 (en curso). También es parte del proyecto de investigación "Procesos de movilización política y social y tramas represivas en la provincia de Santa Fe entre los '60 y los '80", incluido en la convocatoria 2012 de la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Investigación de la Provincia de Santa Fe, desde el 1 de julio de 2013 (en curso).

Samanta Mariana Salvatori

Licenciada en Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Es docente en la cátedra Historia Social Argentina de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Actualmente dirige el Programa de Investigación de la

Dirección General de Promoción y Transmisión de la Memoria de la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires. Sus trabajos se centran en indagar las representaciones de la memoria de la última dictadura militar y el pasado reciente en Argentina. Ha dictado cursos de capacitación docentes sobre temas de memoria, cine y pasado reciente. Ha producido recursos pedagógicos para el trabajo en el aula de nivel secundario y coordinado las siguientes publicaciones: *La última dictadura militar (1976-10983). Entre el pasado y presente* (junto con Sandra Raggio, HomoSapiens, 2009) y *Efemérides en la memoria. 24 de marzo, 2 de abril y 16 de septiembre* (junto con Sandra Raggio, HomoSapiens, 2012).

Elías Gabriel Sánchez González

Licenciado en Historia mención Estudios Culturales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Santiago de Chile). Docente de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata. Se encuentra concluyendo estudios en la Maestría de Historia y Memoria (FaHCE-UNLP). Actualmente realiza el Doctorado en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina desarrollando su beca en el Instituto de Investigaciones y Políticas del Ambiente Construido (IIPAC- FAU- UNLP). La línea de investigación que ha seguido y en torno a la cual ha participado en jornadas y publicado se centra en los procesos de inscripción del pasado reciente en el espacio urbano

Mariana Paola Vila

Licenciada en Sociología, graduada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Actualmente, se desarrolla como becaria UNLP-Tipo A dentro del Centro de Investigaciones Sociohistóricas (CISH), perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), y se encuentra realizando su tesis doctoral en el Doctorado en Ciencias Sociales que dicta la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ha publicado en distintas revistas académicas y participado en diferentes jornadas y congresos especializados en acción colectiva, organizaciones e identidades políticas contemporáneas. En

el presente, su línea de investigación se focaliza en el análisis de los procesos de construcción de identidades políticas de jóvenes militantes pertenecientes a diversas agrupaciones políticas.