

1315
6

El monitor

de la educación

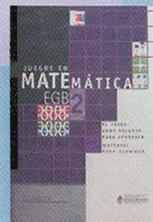
Nº6 - 5º ÉPOCA. MARZO/ ABRIL 2006

A 30 años del Golpe Militar:
la escuela y la memoria



YA SE ENTREGARON 875.000 LIBROS

JUEGOS EN MATEMÁTICA



Juegos en Matemática reúne una colección de juegos que son útiles para trabajar problemas vinculados con algunos contenidos centrales del área para alumnos y alumnas de 1° a 6° año / grado de la EGB / Primaria, producido por el Área de Matemática del Ministerio de Educación de la Nación.

Los materiales –pensados para facilitar la tarea del maestro– permiten desarrollar un tipo de trabajo en el que los alumnos tendrán que elaborar estrategias propias, utilizar las representaciones que consideren adecuadas, explicar sus ideas, dar razones de sus procedimientos y resultados, confrontar sus producciones con las de otros, aceptar críticas y otros puntos de vista.



TRENGANIA



TrenGania es un recurso didáctico destinado a la enseñanza de la Lengua para alumnos de 1° a 6° año / grado de la EGB / Primaria, producido por el Área de Lengua del Ministerio de Educación de la Nación. Se trata de un juego que apela a la capacidad de invención de chicas y chicos para resolver distintas situaciones que promueven el aprendizaje de la comprensión y la producción de diversos textos orales y escritos.

TrenGania incluye diversos materiales para alumnos y para docentes.

- Para alumnos: seis láminas, un juego de 42 tarjetas, un casete, un cuadernillo (únicamente para aquellos que leen y escriben solos).
- Para docentes: dos cuadernillos, uno para los que trabajan con alumnos que leen y escriben solos, y otro para los que trabajan con los que recién empiezan a leer y escribir.



Se entregaron
875.000 ejemplares
de cada recurso para
EGB 1 y 2 de todo el país.
Encuéntrelos en
su escuela.



Para que no se repita

El 24 de marzo se cumplen 30 años del golpe de Estado que dio lugar a la más trágica dictadura de nuestra historia. Durante seis largos años, el terrorismo de Estado dejó su huella de muerte, silencio, exilio e intolerancia. Como en todos los órdenes de la vida nacional, en la educación argentina quedaron cicatrices imborrables: docentes e intelectuales exonerados, encarcelados, desaparecidos, exiliados o silenciados por el miedo; bibliotecas destruidas, contenidos censurados. Cientos de miles de jóvenes vieron frustradas sus vocaciones por una universidad restrictiva, por claustros empobrecidos y por la persecución lisa y llana.

A su modo, los dictadores no se equivocaban. El saber, la democratización del conocimiento, la reflexión crítica y la dignidad son siempre una usina de libertad incompatible con los regímenes oprobiosos. La escuela es la principal institución para garantizar que el horror no se repita. No podemos ignorar que la dictadura fue posible porque la cultura democrática, los valores de la libertad y la justicia estaban débilmente arraigados en la sociedad argentina.

El mejor homenaje a aquellas figuras que supieron transmitirnos un emblema de resistencia ante la prepotencia irracional y el mejor legado para las nuevas generaciones es hacer de cada aula un templo de la memoria, de la libertad y de los valores democráticos.

Recordar no es anclarnos en el pasado: es la condición para poder pensar el futuro. Todos los chicos argentinos tienen el derecho y el deber de crecer sabiendo lo que ocurrió en su patria. Deben saber que la herencia de la dictadura no pertenece al pasado. La encontramos a cada paso. En los ausentes, en las familias desgarradas; en los jóvenes cuya identidad fue robada, y que continúan siendo infatigablemente buscados por sus familias. Por eso, el 24 de marzo, en todas las escuelas, todos los docentes junto con nuestros alumnos debemos reflexionar sobre lo ocurrido. Es nuestro deber ofrecerles información, estimularlos a ampliarla, ayudarlos a debatir acerca de una etapa dolorosa de nuestro pasado común y acerca de las formas de convivencia social sobre las que deseamos que se asiente el futuro. Es nuestro desafío –como docentes y como ciudadanos– trabajar cotidianamente para reconstruir un sistema educativo que irradie los valores democráticos y morales en los que deben formarse nuestros jóvenes.

Desde las páginas de *El Monitor* proponemos materiales para alentar esta tarea. Es nuestra manera de sumarnos a la tarea colectiva de recordar, pensar y reiterar nuestro compromiso para que nunca más el autoritarismo y la muerte se apropien de nuestros destinos.

Daniel Filmus

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

AUTORIDADES

Presidente de la Nación
Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología
Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación
Prof. Alberto Sileoni

Secretario del Consejo Federal de Cultura y Educación
Prof. Domingo de Cara

Subsecretaria de Equidad y Calidad
Prof. Mirta Bocchio de Santos

Subsecretario de Coordinación Administrativa
Lic. Horacio Fazio

Directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica
Lic. María Rosa Almandoz

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Lic. Alejandra Birgin

Directora Nacional de Programas Compensatorios
Lic. María Eugenia Bernal

Jefe de la Unidad de Programas Especiales
Prof. Ignacio Hernaiz

EQUIPO EDITORIAL

Directoras
Inés Dussel
Inés C. Tenewicki

Jefe de Redacción
Alejandro Caravario

Colaboradores Permanentes
Ana Laura Abramowski
Judith Gociol
Rudy-Pati
Myriam Southwell

Jefe de Arte
Eduardo Rey

Coordinación y corrección
Silvia Pazos

Fotografía
Roberto Azcárate, Luis Tenewicki

Logística: Javier Manchini

Coordinación Editorial: Ivan Schuliaquer

Coordinación Gráfica: Isidoro Suris

Colaboran en este número:

Equipo A 30 años, Bruno Capra, Ricardo Cárcova, Julia Coria, Roberto Cubillas, Silvia Finocchio, María Giuffra, Federico Lorenz, Memoria Abierta, Ana Pereyra, Sandra Raggio, Silvina Seijas, Ludmila da Silva Catela.

Ilustración de tapa: Manos Anónimas, 1996, Carlos Alonso.

Las notas firmadas son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Registro de la Propiedad Intelectual: 392744
Publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
Pizzurno 935 - (C1020AC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
República Argentina.

SUMARIO

1. Editorial
4. Docentes: Un oasis en el infierno ✓
8. La escuela por dentro: ISFD N° 809 Esquel, Chubut ✓
13. José Antonio Millán, Glorias y tragedias de la puntuación ✓
14. Medios: el chat, pasiones de la generación digital ✓
16. Juventud y violencia: Entrevista a Rossana Reguillo Cruz ✓
20. Jornadas: Cómo enfocar la violencia ✓
22. Reseña: Serie Cine Argentino

MARZO / ABRIL 2006



23. Dossier: A 30 años del golpe militar.
Recordar, transmitir

24. La grieta, Equipo A 30 años.

28. Entradas educativas a los lugares de la memoria, Silvia Finocchio

30. De memoria: Una nueva herramienta educativa para abordar el pasado reciente, Memoria Abierta

32. Los estudiantes de hoy y el legado del Nunca Más, Ana Pereyra

35. Una invitación a narrar el pasado, Federico Lorenz

38. Jóvenes y memoria, Sandra Raggio

40. Las marcas materiales del recuerdo, Ludmila da Silva Catela

43. Correo de lectores

44. Entrevista a Estela de Carlotto:
La larga lucha contra el silencio

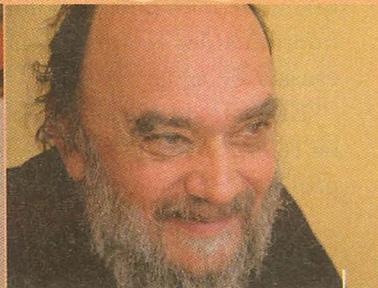
48. Aniversario por Rudy-Pati

50. Obras maestras: El sentido de la historia, Julia Coria

59. Breves

60. Conversaciones con Roberto Fontanarrosa

El monitor



Un oasis en el infierno

María Alejandra Escudilla tiene 33 años y hace siete que trabaja como profesora en el Colegio de Educación Polimodal (CEP) N° 63 y en el Bachillerato Libre de Adultos N° 2 de Pampa del Infierno, provincia de Chaco. La posibilidad de dejar atrás las supleencias y el trabajo entrecortado la empujó a tomar la decisión de estar lejos de su ciudad natal –Villa Angela– y de sus afectos, para dedicarse a enseñar historia.

“Yo siempre quise ser docente, eso lo tenía claro”, dice Alejandra con esa tranquilidad que proviene de la firme convicción de estar haciendo lo que en verdad le gusta. “Me gusta mucho el trabajo con los adolescentes, me gusta estar con ellos, que te escuchen, que no te escuchen, dar clases. Creo que la educación es el único medio que tienen los chicos para conseguir algo, para mejorar, para darse cuenta de sus posibilidades, para humanizarse, para crecer, para ser más felices; y si yo puedo ayudar a que eso pase, me gusta”.

Esos son los móviles que llevaron a María Alejandra Escudilla a tomar la Ruta Nacional N° 16 hasta Pampa del Infierno; una localidad chaqueña que tiene bien puesto el nombre, si se repara en los interminables veranos de 45 grados, viento, sequía y escasez de agua.

El relato de Alejandra no tiene vericuetos ni sueña rebuscado. Todo parece indicar que su simpleza proviene de haber hecho las paces con las decisio-

María Alejandra Escudilla es docente de Historia y hace siete años eligió irse a enseñar a Pampa del Infierno, una localidad chaqueña con interminables veranos de 45 grados, viento, sequía y escasez de agua. No obstante, mantiene el entusiasmo intacto, acaso contagiada por sus alumnos, a quienes ve “con ganas de aprender, de mejorar, optimistas... A pesar de las limitaciones, de la pobreza, viven riéndose”.

nes que fue tomando y, sobre todo, de haber tenido “desde siempre muy en claro” que quería dedicarse a enseñar, con todo lo que esta elección implica.

PAMPA DEL INFIERNO

Pampa del Infierno podría ser el nombre de un cuento, tal vez una película, pero es una localidad de 12 mil habitantes ubicada a 250 km de Resistencia y a 80 km de Presidencia Roque Saénz Peña, la segunda ciudad más importante de la provincia del Chaco.

La fecha de fundación de esta Pampa –entre las varias que hay por la Argentina– es el 7 de diciembre de 1927. Pero, en realidad, esta zona fue bautizada como un “infierno” unos años antes: “En 1924 vinieron a hacer las primeras mensuras de estos terrenos, y cuando llegaron los recibió este clima. Además cavaban pozos y no podían encontrar agua,



entonces dijeron que era como un infierno”, relata Alejandra.

Vivir en Pampa del Infierno es difícil: a las inclemencias del clima se le suma la ausencia de agua potable. María Alejandra es de los privilegiados que tienen en su casa un aljibe y la posibilidad de cargarlo con agua de lluvia (si es que el milagro de la lluvia sucede) o comprando agua a la Municipalidad o a particulares que tienen sus propios pozos. Esa agua es para asearse y cocinar, pero para consumo deben comprar bidones. La mayoría de los lugareños tiene que manejarse con las canillas públicas que hay en el pueblo: “Cada dos o tres días tienen que ir con sus carritos y sus tachos a cargar agua. Además, consumen esa agua que muchas veces no es buena para tomar. Por eso, nuestros alumnos, a los 12 o 13 años suelen perder sus dentaduras”, cuenta Alejandra. Los proyectos de llevar agua potable a este pueblo ubicado en la zona más seca del

Chaco -que puede permanecer 6 o 7 meses sin lluvia- siguen inconclusos.

UN PUEBLO CON ESPÍRITU

Hace un par de años, María Alejandra decidió realizar la licenciatura en Historia que dicta la Universidad de Formosa en Saénz Peña. Su proyecto de tesina fue una excelente excusa para sumergirse en la historia política institucional de Pampa del Infierno: “Yo no me atrevía a investigar, a hacer entrevistas, pero me gustó mucho. Y sobre todo, fue muy gratificante la predisposición de la gente a brindarme ayuda”, relata.

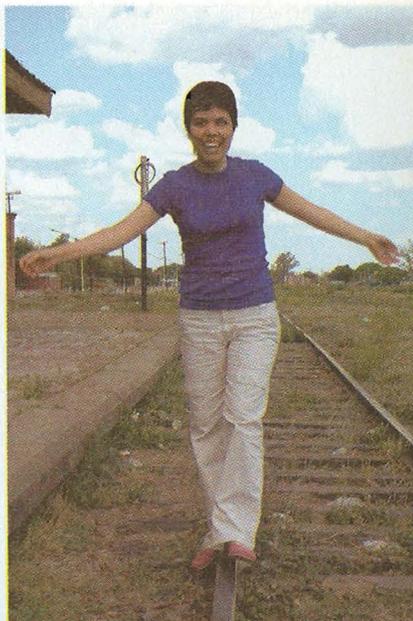
Su trabajo de investigación le permitió conectarse más con el lugar y darse cuenta del “espíritu de la gente que hizo Pampa del Infierno”: “Si hoy es difícil vivir acá, te imaginás lo que era en 1927, cuando no había nada. Todo lo que es Pampa, las instituciones

educativas, la biblioteca, la electricidad, la salud pública, lo hizo la gente; el Estado no estuvo. El Estado llegaría mucho más tarde, pero casi no se nota”, dice Alejandra.

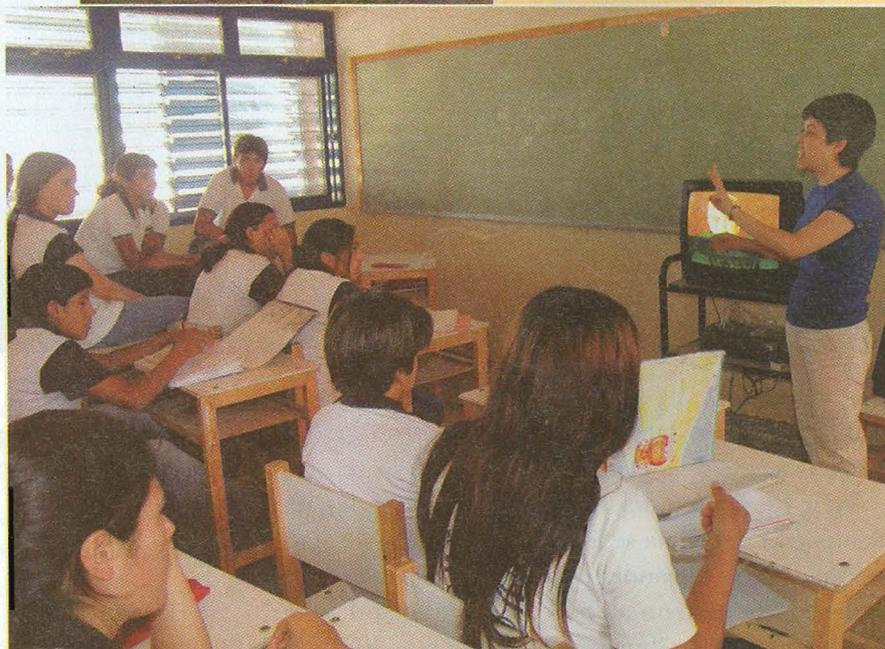
Cuando Alejandra habla de “la gente que hizo Pampa”, se está refiriendo a los inmigrantes italianos, españoles, polacos, yugoslavos, que llegaron gracias al trazado del ferrocarril que partía desde Barranqueras hacia Salta, y que en el camino iba sembrando estaciones y dando vida a pequeños poblados como Pampa del Infierno.

Durante el primer peronismo, Pampa del Infierno vivió un apogeo económico que estaba en consonancia con el desarrollo provincial: hubo cooperativas agrícolas y eléctricas, desmontadoras de algodón, algunas empresas chicas y hasta una fábrica de aceite. Desde hace tres años, con la llegada de productores de otras localidades del país, la actividad agrícola -sobre todo el cultivo de soja y girasol- se ha reactivado. Pero esta reactivación, desde la perspectiva de Alejandra, no beneficia al pueblo más allá del incremento de algunos puestos de trabajo.

La situación económica desfavorable es tangible en el CEP 63 -la escuela media pública de Pampa del Infierno- que, con frecuencia, ve cómo muchos chicos abandonan las aulas para salir a trabajar. La mayoría de los jóvenes trabaja en la producción de carbón o en pequeñas changas de albañilería o carpintería. Las chicas, por su parte, se emplean en el servicio doméstico. Alejandra cuenta una situación habitual en su colegio: “Si el padre ve que su hijo no saca buenas notas, considera que el chico no sirve para el colegio y que tiene que abandonar e ir a trabajar”. Hace varios años, los hermanos Taviani, cineastas italianos, filmaron una escena similar en *Padre Padrone*: un



“Tengo miedo de transmitir cosas equívocas, pero también siento que debo correr ese riesgo, porque es preferible que yo me equivoque, y no que nadie nunca haya hecho algo por estos chicos, para ayudarlos a expresarse”.



padre irrumpía en el aula a buscar a su pequeño hijo, Cavino, porque lo necesitaba para cuidar el baño familiar.

No obstante esto, cuando tiene que usar unas pocas palabras para definir a la juventud de Pampa, Alejandra dice: “Los veo con ganas de escuchar, de aprender, de mejorar, optimistas”. Y prosigue: “A pesar de las limitaciones, de la pobreza, viven riéndose, haciéndose chistes. Tampoco escucho que quieran irse; ellos se sienten muy parte de Pampa del Infierno. Si tuvieran la posibilidad de hacer acá lo que les gusta, no se irían”, concluye.

Una vez finalizada la escuela secundaria, algunos jóvenes siguen estudiando en el terciario de Pampa, que ofrece una tecnicatura en elaboración de productos regionales. Los que cuentan con algunos recursos tienen la opción de ir a estudiar a Saénz Peña, pero son muy pocos los que pueden acceder a la universidad en Resistencia o Corrientes. Otra alternativa que muchos ven como una vía de progreso es convertirse en oficiales de policías.

LA HORA DE HISTORIA

Alejandra enseña Historia en 8° y 9° de EGB y 1° del Polimodal y cuenta que lo que más le gusta enseñar, y a los chicos estudiar, es historia argentina. De todos modos, los chicos "piden" que la profesora explique las guerras mundiales y algunos temas que ven en la televisión: "Los chicos y las chicas preguntan por el terrorismo, el fundamentalismo, los conflictos en Europa, el problema de los negros en Estados Unidos. Y la historia argentina les encanta, les gusta muchísimo", comenta.

A la hora de elegir su tramo preferido de la historia argentina, Alejandra explica: "Me interesa la generación del '80, todo el proceso de conformación de la Nación Argentina, el proceso inmigratorio, hasta la actualidad. Me gusta sobre todo porque puedo trabajar mucho con los chicos y ellos se entusiasman. Ellos vienen con ciertos prejuicios sobre la historia argentina y cuando estudian se dan cuenta de que las cosas no eran tan así como pensaban", y agrega: "Es muy importante la selección temática y la manera en que les contamos la historia, porque vos podés decirles: 'La historia tiene mucha relación con el presente que vivimos', y nada más, y eso no sirve. Hay que trabajar de manera tal que ellos vean que esos problemas se mantienen o que determinados aspectos de la realidad actual están así porque son fruto de un pasado".

Alejandra también dicta Historia en el bachillerato de adultos nocturno de Pampa del Infierno, al que concurren desde amas de casa y empleados que van a estudiar simplemente porque quieren tener su título secundario, hasta jóvenes que trabajan durante el día y necesitan cursar de noche: "Enseñar a adultos es mi mejor experiencia como educadora. El clima de trabajo es otro, la gente te escucha, podés charlar, es hermoso trabajar con adultos. No tenés

que estar pendiente de ciertos problemas que se presentan con los adolescentes. Los adultos son más independientes, más autónomos, el trabajo es más libre y podés dar cosas para que hagan extra clase. Con los chicos tenés que estar constantemente guiándolos, dependen de vos hasta que logran ciertos procedimientos que los adultos ya tienen incorporados. Es una experiencia más que enriquecedora", expresa.

LAS COSAS IMPORTANTES

A partir de una pregunta que la invita a imaginar un futuro a mediano plazo, Alejandra dice que se ve trabajando en otro lado, tal vez volviendo a Villa Ángela, quizás dando clases en el nivel terciario; y, sobre todo, se imagina investigando: "Me gustaría investigar las ligas agrarias chaqueñas y escribir algo. Lo que hay sobre historia de Chaco es muy datista, pero no se trabajan ciertos temas que pueden ser interesantes", cuenta entusiasmada.

Con sus escasos 33 años para ser la "vieja de Historia" cuando se cruza con ex alumnos que ya están recibidos, que tienen familias e hijos, Alejandra dice, riéndose, que siente que ya está vieja. Luego de la broma, confiesa que es algo más que alegría lo que la embarga cuando algún chico la para por la calle apuntándole algún pasaje de sus clases: "Es como decir, bueno, sirve de algo lo que una hace. Y por ahí te das cuenta de lo importante que fue para los chicos algo a lo que tal vez vos no le diste tanta trascendencia. Que vos hables con los chicos, que les des la oportunidad de contar, que les preguntes y te involucres con sus cosas y que les demuestres interés, todo eso para ellos es más que importante". Y concluye: "Eso es lo más lindo, lo mejor: que después los veas y digas 'le dejé esto a la otra persona'".

El infierno puede tener muchos nombres y hacerse presente de mil maneras. Profesores y profesoras como Alejandra hacen lo posible para que el infierno de todos los días se circunscriba al calor, al viento y a la sequía; de modo que la vida no se viva como un castigo, sino con la convicción de poder hacer algo para que las cosas cambien, y para que las personas que habitan este mundo estén un poco mejor.

Ana Abramowski
Fotos: Roberto Azcárate

Participación en serio

“Ustedes abrieron el canal de diálogo; ahora bánquensela”, dice uno de los alumnos, cara a cara con las autoridades de la institución donde cursa el profesorado. La contundencia de esa sola frase sugiere la magnitud de la apuesta que comenzó a plasmarse, desde hace un año, en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N° 809. Lo que se impulsa es la participación –entendida como parte de la formación de los futuros maestros, tanto hacia adentro como hacia afuera de esa institución que funciona en Esquel, provincia de Chubut. Así enunciada, la consigna no parece diferir de las intenciones de muchos documentos oficiales, pero fuera de los papeles es una práctica educativa cuya única certeza es que no tiene vuelta atrás. Ivana Ferniot, directora del Instituto, lo sabe: por eso no se siente irritada por las críticas, sino satisfecha.

Sábado 9:30 horas. Desde una de las oficinas se escapan las voces de las alumnas –a veces calmas, otras exaltadas– que leen y analizan junto a la coordinadora Fernanda Reinoso, los resultados de una encuesta realizada entre los estudiantes sobre el funcionamiento del Instituto. “Ahora la profesora ya nos aprobó, pero con eso no alcanza porque la cursada fue mala y ya la perdimos”, comenta Julieta Galván, en representación de sus compañeros de carrera. En la reunión, las chicas dan nombres y precisiones y,

Lo que muchas veces se agota en una mera declaración de principios, en el Instituto Superior de Formación Docente N° 809 de Esquel, provincia de Chubut, es una realidad cotidiana. La participación “responsable, comprometida y activa” de los estudiantes está planteada como elemento central del proceso de aprendizaje. Y su alcance no se limita a las aulas; también contempla una inserción profunda en la comunidad, que requiere una sintonía fina con sus necesidades.

con mucha frescura, se sumergen en un proceso de apertura institucional que no todos apoyan, ni está exento de diferencias, enfrentamientos y escollos.

Entre la sede de Esquel y la que funciona a 120 kilómetros, en Lago Puelo, el ISFD N° 809 cuenta con cerca de 500 alumnos y 100 profesores. Orientado hacia las áreas sociales y humanísticas, se dictan dos profesorado ya tradicionales: el de Educación Inicial y el de 1° y 2° Cielo del EGB. A estas carreras se suman otras que se abren por un período determinado, para responder a alguna necesidad local concreta. Una de ellas es el Profesorado de Lengua y Literatura: la última promoción de docentes en estas asignaturas se recibió en Esquel hace unos treinta años.

En 2005 se estrenó el Profesorado de Educación Física. Lo que en principio surgió como un requerimiento ministerial fue resignificado por el ISFD,

a partir de la premisa de que el aprendizaje no debe ser solo intramuros.

“La actividad física no puede verse reducida al espacio de unas horas semanales durante el período escolar, ni estar acotada al entrenamiento y la selección de atletas competitivos y de alto rendimiento –sostiene Andrea Molachino, coordinadora de la carrera–. Y el campo laboral no se ciñe al aula sino a ámbitos no formales como los barrios, los clubes, las asociaciones, aportando herramientas para el cuidado físico y el buen uso del tiempo libre”.

A lo largo del año, los alumnos fueron auxiliares de campamento, participaron en actividades recreativas escolares, colaboraron en las caminatas organizadas por grupos de ayuda a personas con sobrepeso, e integraron el equipo logístico de los Juegos de la Araucanía (una competencia entre la Patagonia argentina y la chilena), donde la ciudad de Esquel fue premiada como la mejor organización.

Esta nueva carrera ha alborotado al Instituto en más de un sentido: desde la hiperactividad del grupo y el repiquetear ensordecedor de la pelota hasta la masiva presencia masculina.

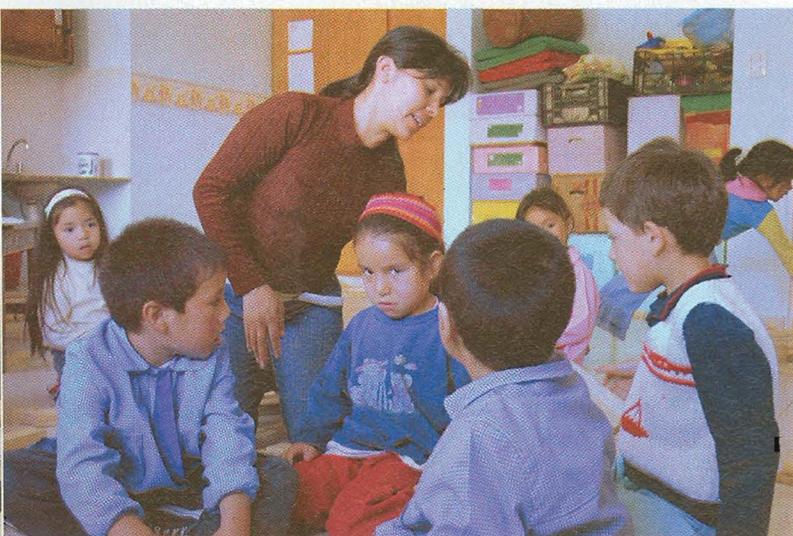
Viernes, 11 horas. Mariana Lacanette tiene abrazada y sentada sobre sus rodillas a una de las niñas del jardín maternal del barrio Estación, donde hace las observaciones exigidas en la Tecnicatura Superior en Asistencia Infanto-juvenil, otras de las carreras del ISFD. La niña le contó que el papá le había pegado a la mamá, y la semana anterior le había dicho que iba a tener un hermanito.

“Como profesional, tenés las mismas preocupaciones que una asistente social, pero especializada en niños y adolescentes –explica la estudiante, respecto a la carrera que eligió–. Y a mí me parece que hay cosas que son más fáciles de cambiar si las agarramos desde que son chiquitos”.

Lacanette tiene 25 años y vive sola desde los 16. Trabajó en un comercio hasta que se enfermó de estrés y de falta de expectativas. “Si de adolescente me hubiera cruzado con una asistente infanto-juvenil, seguramente me habría ayudado”, agrega.

Aunque las prácticas y las actividades fuera del instituto son realizadas por los alumnos en cualquier momento del día, el ISFD N° 809 funciona formalmente de lunes a viernes desde las 18 –y los sábados por la mañana– en un edificio compartido con tres escuelas más. Así, el Instituto está siempre en disputa por el espacio y por la lógica de una construcción donde el conocimiento se presenta ordenado en dos plantas, largos pasillos y aulas alineadas. A pesar de todo, el bello paisaje de Esquel logra colarse por las ventanas. Desde las aulas pueden verse los cerros La Zeta, La Cruz y 21; las pistas de esquí de La Hoya; el valle 16 de Octubre y los picos nevados de la Cordillera.

Jueves, 21 horas. De espaldas al pizarrón, el especialista Antonio Díaz Fernández explica algunos fonemas en lengua mapuche. Esta clase forma parte de los llamados “espacios curriculares abiertos” implementados por el Instituto. En el último año de todas las carreras, los estudiantes pueden elegir dos materias



para cursar y esta es una de las que surgió por iniciativa de ellos mismos.

En general, los egresados empiezan el ejercicio de la docencia en las zonas rurales, habitadas por los descendientes de las pocas comunidades indígenas que –acorraladas en terrenos de dudosa capacidad productiva– sobrevivieron a la Campaña del Desierto.

Uno de los coletazos de la política impulsada por Julio Argentino Roca alcanzó a la Reserva del Cacique Nahuelpan, en Esquel, a mediados de los años 30. Según describió Jorge Oriola –coordinador de ECB 1 y 2 del Instituto– en su libro *Esquel, del telégrafo al pavimento*, en 1937 la comunidad indígena fue desalojada de sus tierras por orden oficial. Tras treinta años de habitar esa Reserva, más de 300 personas fueron desterradas a golpes y tiros.

Andrea Ruiz, egresada del 809, tiene a su cargo las clases de la escuela N° 107 que nuclea a las sesenta personas que viven dispersas en los cerros de Nahuelpan. En 2003, el colegio estuvo a punto de cerrarse porque tenía muy pocos alumnos. La comunidad recurrió entonces al Municipio, que implementó el proyecto de traer a los hijos de las familias mapuches radicadas en Esquel, a estudiar a Nahuelpan con un micro que todos los días recorre de ida y de vuelta los veinte kilómetros que los se-

paran de la ciudad. El único medio de locomoción que une ambos lugares es La Trochita: un tren turístico que corre sobre vías de solo 75 centímetros de ancho y no tiene frecuencia fija.

Ni los padres ni los alumnos de la escuela de Nahuelpan saben mapuche. Luego de años de discriminación, las familias dejaron de transmitir su lengua y a los chicos los avergüenza reconocer su identidad.

Lo mismo pasa con muchos estudiantes del Instituto, pese a que sus raíces indígenas se hacen evidentes desde los propios registros de alumnos, testimonios involuntarios del origen de la población de Esquel: en los listados figura una gran cantidad de apellidos de ascendencia galesa y otro tanto de ascendencia mapuche.

Jueves, 21 horas. En otra de las aulas, un profesor dicta clases de Primeros Auxilios. Explica –como puede– las posibles reacciones del cuerpo porque no tiene el muñeco que habitualmente se utiliza para las prácticas. Hay uno solo en todo el sistema escolar de la ciudad y para utilizarlo hay que pagar un alquiler, de modo que solo lo piden cuando toman exámenes.

Primeros Auxilios es uno de los cursos incluidos entre las actividades de capacitación, extensión y difusión que fomenta el Instituto. El abanico va desde un coro, las clases de teatro y el taller de video, hasta la organización de encuentros y jornadas (Investigación Educativa, Ciencias del Lenguaje y su Didáctica, Ciencias Sociales, Educación no Formal e Intervención Comunitaria) y la edición de la revista *Miradas Cotidianas*.

“A partir de la experiencia de las prácticas, en las que vi un modelo opuesto al modelo en que yo me formé, me surgieron muchos interrogantes”.



“La publicación surge como un registro de expresiones y un canal donde volcarlas. De algún modo documenta la vida de la institución, pero desde otra textura. A veces vemos que las escuelas están disociadas de lo que ocurre afuera, la revista es un espacio no acotado a lo académico”, explican los profesores Daniel García y Mariela Massacese.

Publicado en 2003, el primer número acompañó la campaña “No a la mina”, llevada adelante por la población de Esquel que se oponía a la explotación de oro y plata por parte de la empresa multinacional Meridian Gold. Movilizaciones de hasta 8 mil personas desembocaron en un plebiscito popular en el que el 81 por ciento de los votantes se opuso al emprendimiento minero. Aunque el proyecto está ahora detenido, todavía hay inscripciones de “No a la mina” en las paredes de la ciudad y los días 4 de cada mes se realiza una marcha.

Sábado 13 horas. “Yo pienso que si algún día vamos a ser docentes críticos y activos en la transformación de la realidad, hay que empezar ahora, no esperar el título para hacerlo”, dice Julieta Galván en la reunión de evaluación de la encuesta. Se queja porque sus compañeros no participan lo suficiente.

Este año, por primera vez, representantes de los alumnos de cada carrera asistieron sistemáticamente

a las reuniones del Consejo Consultivo que, integrado también por el Consejo Directivo y los coordinadores de las carreras, analiza –entre otras cuestiones– los proyectos académicos que se van a implementar.

El Centro de Estudiantes no se conformó aún. Entre los profesores hay dos líneas de opinión. Por un lado, están los que creen que los alumnos son adultos y que tienen que organizarse solos. “Otros, en cambio, sostenemos que los chicos vienen de quince años de educación donde se clausuró la participación, entonces hay que estimularla –explica Ferniot, la directora–. Pero no me refiero a la participación desde la mera crítica, sino a una participación responsable, comprometida y activa, con postura crítica, en todo caso. Porque un docente se hace no solo en las aulas sino en las experiencias que la institución formadora le posibilita”.

Viernes, 19 horas. Carla Rolón y Julieta García dicen que eligieron el profesorado porque les resultaba económicamente más accesible que la

“Otros, en cambio, sostenemos que los chicos vienen de quince años de educación donde se clausuró la participación, entonces hay que estimularla”.



Universidad y les garantizaba trabajo seguro. Creían, además, que era un estudio fácil. Pero la cursada no les resultó tan liviana.

Esquel tiene unos 40 mil habitantes; es una localidad donde la construcción está en alza, en una provincia con turismo y regalías petroleras. Declarada por las actuales autoridades provinciales como “la ciudad que educa”, está ubicada en una región donde hay una gran necesidad de docentes. Pese a esta disponibilidad, el 40 por ciento de los que ingresan al Instituto abandonan a mitad del primer año y otro porcentaje lo hacen cuando empiezan las prácticas. Es entonces cuando constatan que no hay un solo modelo educativo y que deben decidir cómo van a

implementar aquel que sea acorde con su ideología.

—Eso a mí me confundió mucho, yo sé lo que quiero hacer y lo que no, pero a partir de la experiencia de las prácticas, en las que vi un modelo opuesto al modelo en que yo me formé, me surgieron muchos interrogantes —explica Rolón.

—Porque quizás tenés toda la estructura en contra, sos una sola del montón— agrega su compañera.

La encrucijada no es menor. Y en el Instituto van a pensarla con las herramientas en las que confían: planean desarrollar un nuevo trabajo de investigación, que se sumará a los que docentes y alumnos llevan adelante desde 1997.

Judith Gociol

Fotos: E. Rey

Otro ladrillo en la pared

En la sala, a oscuras, los cuerpos van y vienen. Todos de negro y con unas anteojeras que no les permiten ver. Van y vienen hasta provocar exasperación.

Stop, grita el coordinador, que no deja de dar órdenes a lo largo de toda la función: *Ritmo, ritmo. Stop. Los cuerpos, no quiero cuerpos lavados. Ac-ti-tud docente, quiero actitud docente. Vamos. Ritmo y actitud. Stop.*

La directora, la supervisora, el docente nuevo, la maestra jardinera, el padre, la portera: todo el sistema educativo queda expuesto con mirada aguda y descarnada en *Ladrillos pedagógicos*, la obra de teatro preparada por un grupo de doce alumnos del Instituto de Formación Docente N° 809.

La estrenaron en noviembre pasado, en el Cuarto Encuentro Patagónico de Ciencias Sociales —organizado por el propio Instituto— y lo que los asistentes tuvieron delante de sí, no fue una puesta sino un espejo. *Vamos a dar comienzo a nuestro VII Encuentro Hábitos para la Convivencia Institucional Escolar, seminario reconocido por el Ministerio y la Ley Federal. Stop.*

La prepararon de noche, después de clase, y durante

los fines de semana, en el estudio que Daniel García —director de teatro y uno de sus docentes— tiene montado en su casa. “Yo tiraba algunas consignas pero todo es creación de ellos. Lo que surgía, no lo podía censurar y la verdad es que también tuve miedo: estoy en el sistema educativo desde hace 30 años, soy profesor del Instituto, inspector del Polimodal y padre de hijos adolescentes... Yo también me reflejaba en ese espejo”.

Ritmo, ritmo. No pierdo la actitud. Stop. Esto es patético. Docentes que forman a diario 300 niños por escuela, todos los días formados de igual manera. ¿No saben formarse? Petisos al centro, no. Distancia.

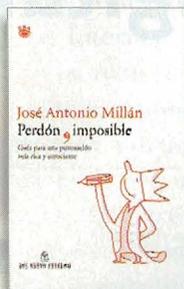
El lenguaje académico como pura cáscara, las formas sin fondos, o fondos que mejor no ver, la esquizofrenia entre el decir y el hacer, las relaciones de poder y jerarquía, el autoritarismo: la puesta parece seguir la estructura de un videoclip en donde cada una de las imágenes sintetiza, de modo autónomo, percepciones complejas.

Ratas, ratas. Repitan: “Soy una rata”. Más fuerte. Stop.

En la obra, todo el plantel docente es de signo rata según el horóscopo chino. Todos menos los cargos superiores: esos y esas son víboras. Después de la presentación, Ivana Ferniot, la directora del Instituto, se encontró en el Congreso Docente con dos supervisores que se miraron y le dijeron: “Acá estamos las serpientes”.



Glorias y tragedias de la puntuación



Perdón imposible

Guía para una puntuación más rica y consciente (Ed. Del Nuevo Extremo, Buenos Aires, 2005)

Un libro en papel + un apéndice web: esto es *Perdón imposible*, ya que posee una extensión que sirve de complemento al libro: <http://perdonimposible.com>, con ejercicios para puntuar, aportes de lectores, bibliografía, fe de erratas...

Visto también con humor, ese mundo al parecer caótico de la puntuación va tomando algún rumbo. O no, porque José Antonio Millán menciona pocas reglas, o inexistentes o cambiantes: (*¿normas?*)... *no las hay; y esa es una de las glorias y de las tragedias de la puntuación*. He ahí el arte de la puntuación.

, (coma)

A un emperador le llevaron, para ajusticiar a alguien, una orden que decía: "Perdón imposible, que cumpla su condena". Pero el monarca, con magnanimidad, antes de firmarla movió la coma: "Perdón, imposible que cumpla su condena". Agrega Millán: *Y de ese modo una coma cambió la suerte de algún desgraciado*.

;(punto y coma)

Es muy útil para jerarquizar, pero está cayendo en desuso; tal vez las traducciones han influido ya que el inglés usa la raya (solo de abrir) como punto y coma. Advierte que esa afirmación acerca de que la coma es pausa menor también debe ser matizada, y ejemplifica con la enumeración de las treinta y ocho frases de "El Aleph", de J. L. Borges.

. (punto)

Los gramáticos de los siglos IV a VIII lo usaban para marcar las pausas, pero con alturas variables: más alto cuanto más larga la pausa que indicaba. Así, se ubicaba sobre la línea (.), en el centro de la línea (·) o en posición superior (˙) y equivalían más o menos a la coma, punto y coma o dos puntos, y punto.

“” (comillas)

Se usan para marcar palabras que se han producido en circunstancias distintas a las del resto del texto.

... (puntos suspensivos)

Tres puntos prolongan la frase de un modo misterioso. También para el caso que se halló en un viejo manual de ortografía: "Por respeto a la decencia, por ej.: niño tan...".

¿? ¡! (signos de interrogación y de admiración)

No son signos de puntuación sino de exclamación. Aquí se pregunta Millán: si hay un signo que expresa el grito, ¿no debería haber uno para el susurro?

() - (paréntesis y rayas)

El paréntesis es un abrazo. La raya es más larga que el signo menos.

- ' (guión y apóstrofo)

El guión es más pequeño que la raya(-) y que el signo menos (-). También sirve para crear neologismos: hombre-sandwich.

El apóstrofo sirve para reproducir hablas dialectales o vulgares, indica la supresión de una letra: "Me voy pa'l pueblo". Cuidado: no confundirlo con el apóstrofe (figura retórica). También hay un uso anómalo que viene del inglés, que es formar los plurales de las siglas con apóstrofo +s: CD's. La solución, según la RAE, es: las ONG. O bien agregar una s: las ONGs.

José Antonio Millán dixit

-Pero también es cierto que la puntuación no refleja necesariamente todas las pausas habladas. Vamos, ¿entonces es falso eso de que, si leemos un texto sin comas ni puntos, dejaremos de respirar y moriremos?

-El espacio en blanco es un signo más de puntuación. O sea que la angustia de la página en blanco ha disminuido: ya se comienza por algo.

José Antonio Millán (Madrid, 1954) es licenciado en Filología Hispánica. Dirigió la primera edición en CD-ROM del Diccionario de la Real Academia y creó en internet el Centro Virtual del Instituto Cervantes. Publicó una veintena de libros, tanto de ensayo como de narrativa. Mantiene un observatorio sobre diccionarios, lengua y otros en: <http://jamillan.com>.

Silvia Pazos

Pasiones de la generación digital

El chat se ha convertido en un campo de batalla. Más que identificar sus propiedades distintivas, indagar acerca de sus usos (y eventuales abusos) y entenderlo como un nuevo género comunicacional hecho posible por un sustrato tecnológico inédito, la mayoría de las discusiones lo tratan como un mal necesario, y quienes lo utilizamos y valoramos enormemente, debemos estar a la defensiva. Justificando su uso e insistiendo en que -de ningún modo- esta herramienta quiere, tampoco puede, competir con los medios impresos u orales tradicionales.

En efecto, desde la Academia Argentina de Letras hasta los psicólogos del aprendizaje, desde los lingüistas a los pedagogos, rara vez un espacio de comunicación ha sido crucificado con tanto ahínco y determinación, y ha sido responsabilizado de todos los males como el chat.

La palabra chat significa “charla”, “charla electrónica” y también “conferencia mediada por computador”. Hace ya casi dos décadas, un programa denominado IRC o mIRC tuvo una acogida impresionante, en especial entre los jóvenes.

Fue muy fácil la creación de redes y *salas de chat* o puntos virtuales de encuentro, donde los visitantes podían compartir una conversación *pública* con todos los que habían ingresado a una sala en particular, así como *invitar o ser invitado* para una *conversación en privado*.

En la actualidad, la herramienta básica ha evolucionado mucho más de lo que nadie imaginó en

Espacio virtual frecuentado mayoritariamente por los jóvenes, el chat también es objeto de fuertes críticas debido a que, para algunos, favorece el empobrecimiento del lenguaje. El autor de esta nota defiende la conversación electrónica y afirma que contribuye a la construcción de una nueva forma de entender nuestras sociedades, de concebirnos a nosotros mismos y de desarrollar un registro narrativo diferente.

sus inicios. A la plataforma *textual* se fueron incorporando elementos *emocionales* como las caritas y otros caracteres llamados “emoticones”, o las prestaciones de audio, video, incluso formatos sencillos y prácticos de video-conferencia. Por si fuera poco, rápidamente se añadieron servicios como: la transferencia de archivos, la búsqueda de personas, la organización de directorios de contactos, noticias, conferencia múltiple, llamadas telefónicas...

Enumerar estas propiedades del chat no alcanza. Hay una fascinación de los jóvenes por este espacio de comunicación, una voluntad de conexión permanente, intermitente y multifocal que nunca habíamos visto antes, y que es irreductible a la mera emergencia de novedades tecnológicas.

Los usos pedagógicos, académicos y comerciales de esta herramienta son innumerables, pero no haremos el inventario aquí. Mucho más nos interesa la contribución del chat a una nueva cultura de la socialización y de la cognición distribuidas.

No porque el chat en sí (como tampoco el mail en sí, o el uso de la web en sí) invente de manera

aislada nuevas prácticas sociocognitivas. Pero su combinación, las habilidades y competencias que estas suponen y que hacen posible, son connaturales a los nativos digitales; esa generación nacida después de 1980 y que es contemporánea de la aparición y difusión masivas de la computadora personal y de internet.

Los nativos digitales conviven con un nuevo tipo de comunicación que inventa géneros y formatos, una estructura de comunicación que viola estándares anteriores (de normatividad lingüística, ortografía, etcétera), pero que genera al mismo tiempo nuevas formas de encuentro que obligan a cuestionar el facilismo con que condenamos el espacio

comunicacional y narrativo único.

El discurso en un chat es una obra colectiva, fragmentaria y vital; participan en su creación varias personas y los contenidos del discurso se dispersan de manera irremediable.

Los chats son escenarios de y para dramas sociales. Es un género que ha dejado de estar a medio camino entre lo oral y lo escrito, para situarse en un nuevo lugar indeterminado pero irreductible.

Así como el chat original, basado solo en texto, evolucionó en gran medida integrando muchos elementos de comunicación, hoy el Messenger nos integra a una realidad diferente.



comunicacional del chat (ya que no se trata de un instrumento o medio).

Porque lo más interesante de los chats es el género expresivo propio (muy ligado a los modismos posmodernos, como el zapping, el zipping, el grazing), cuya principal estrategia en internet es tomarse en solfa los tiempos que corren.

Como lo describió con todo acierto Joan Mayans en su extraordinario *Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio* (Gedisa, Barcelona, 2002), el chat es un género expresivo confuso, con multitud de referentes y con el suficiente grado de evolución propio que le ha permitido crear nuevas formas expresivas, interactivas y dramáticas.

Porque la tesis central de Mayans, a la que adherimos, es que el chat es un género confuso, eminentemente dramático en su realización, televisivo en cuanto a sus estructuras formales, y lúdico en cuanto a sus disposiciones y estrategias por parte de los usuarios.

Los contenidos de los chats y el medio –tecnológico– mismo que los hicieron posibles dieron lu-

Por un lado, está contribuyendo a la construcción de una cultura digital de comunicación, poniendo a disposición de los usuarios los recursos de tecnologías más recientes.

Por otro, esa misma tecnología está favoreciendo o haciendo viable la creación de nuevas redes sociales que reúnen personas y grupos de personas para "interactuar, colaborar y aprender de los demás".

Quienes critican a los chats endilgándoles que empobrecen nuestro lenguaje, o que acotan la capacidad de intelección de los jóvenes, están mirando el dedo que señala a la luna e ignoran lo realmente interesante. A saber: que los entornos ciber sociales (y el chat es uno de los más destacados) forman parte de la construcción de una nueva manera de entender nuestras sociedades, de concebirnos a nosotros mismos, de desarrollar un registro narrativo diferente.

Nada de esto sería posible sin las computadoras que son máquinas para pensar(nos).

Alejandro Piscitelli

Gerente General de Educ.ar SE

“Se ha agudizado la criminalización de la juventud”

Rossana Reguillo Cruz es mexicana, doctora en Ciencias Sociales y se especializa, desde hace 30 años, en el tema de los colectivos juveniles latinoamericanos. De visita en Buenos Aires para participar de la jornada “Miradas interdisciplinarias sobre violencia en las escuelas”, confesó que la exclusión y marginalización de vastos sectores juveniles le preocupan hasta quitarle el sueño: “Cuando las instituciones se van replegando, esos espacios tienden a ser ocupados por otras fuerzas, y estas fuerzas lamentablemente están muy vinculadas con el crimen organizado. No quiero ser alarmista, pero se me va el sueño, no veo escenarios para una tregua... Por otro lado, existe esta necesidad de muchos docentes, que son los que están en contacto más inmediato, de tener una respuesta al ‘dígame cómo se hace’... y no se trata de dar consejos, sino de arriesgarnos a pensar juntos, intentar formas distintas de aproximación. Desprendernos un poco de la certeza que nos generan los marcos institucionales y ensayar alternativas”.

—¿La escuela sigue siendo el lugar más seguro para los niños y jóvenes?

—Probablemente, pero no por mucho tiempo más. La escuela no está afuera: lo que le pasa a la sociedad le pasa a la escuela. Yo me preguntaría qué pasa en la sociedad argentina para que los jóvenes estén teniendo acceso a las armas, registradas o no registradas. Si son registradas es un problema muy serio; si son no registradas la pregunta es muy fuerte. Mirar los casos de manera aislada

Experta en colectivos juveniles latinoamericanos, la mexicana **Rossana Reguillo Cruz** describe un panorama dramático de la región, en especial de quienes viven “en la zona de exclusión producida por el neoliberalismo”. Y advierte sobre la responsabilidad del Estado y la prensa en la difusión de ciertas representaciones que vinculan de manera directa a los jóvenes (pobres) con el crimen.

es más fácil. De otro modo, te obligas a preguntarte cosas muy incómodas. Un periodista me preguntaba por el caso de las *maras*¹ y yo le decía: “No me obsesionaría con el tema de la enorme maldad y la agudización de los códigos violentos. Yo me preguntaría por qué logran asentarse y adueñarse de territorios locales. Es evidente que tienen anclajes locales y son, en buena medida, protecciones que vienen del *narco* y de la propia policía”. Pero es muy incómodo preguntarse eso, te quita de la pista fácil de ir a sacarle la foto al *mara* y al tatuaje, y te obliga a preguntarte por los terratenientes locales. En el caso de la frontera México-Guatemala, ¿cómo pasa el tren de la muerte, un tren donde se mueren jóvenes y se esconden migrantes? Son cargueros que pueden viajar con 30 o 40 indocumentados y que, en la frontera los entregan a redes llamadas *polleros*², en México... ¿dónde están esas redes?

—¿Cómo ve la relación entre esta estigmatización del joven como violento y la creciente violencia hacia los jóvenes?



-Están directamente relacionados; no es causa uno de otro, pero guardan una estrecha relación. Este discurso acerca de la “desviación” de los comportamientos juveniles está presente en la sociedad desde Aristóteles. Él llamaba a la contención y al cuerpo sano, al control. Biológicamente es una edad en que el individuo está en plena eferescencia, es potencia pura; pero por otro lado es una etapa que nos da muchísimo miedo, porque esa potencia puede tomar formas muy distintas. Es un discurso que se agudiza en algunos momentos, pero mi análisis tiene que ver con que se ha agudizado la criminalización de la juventud.

El primero que contribuyó a esta idea del joven como criminal fue el propio Estado latinoamericano; Argentina no está exenta. El mismo Estado encontró en la figura del delincuente juvenil un chivo expiatorio perfecto para justificar su propia incapacidad de frenar la inseguridad creciente y de resolver muchos problemas. Y luego, con estas cuestiones de espirales y de múltiples relaciones que hay en la dinámica social, es eviden-

te que los medios encontraron una mina de oro en esta criminalización de los jóvenes. Esto no significa que haya que negar la dimensión objetiva, asible, cuantificable, de una violencia en los territorios juveniles muy complicada y muy problemática, pero creo que habría que hacer un esfuerzo para distinguir ambas cuestiones: una, las representaciones de la criminalización de lo juvenil; y otra, los comportamientos y acciones de los jóvenes concretos. Por un lado, existe un discurso que crece en paranoia. Cito un reportaje de Clarín: “Vienen las *maras* a Buenos Aires. En 10 años tendremos el fenómeno acá”. Compara los comportamientos de las *maras* con los *pibes chorros*. El lector hace una relación causal entre delincuencia extrema y *pibe chorro*. Además, el *pibe chorro* tiene toda una representación fenotípica: delito de portación de cara. Allí se justifica y se aplaude la violencia contra los jóvenes. Es la cuestión spinoziana de un “otro”: si alguien afecta a una persona que yo pienso que me está afectando, celebro que lo afecten. Y como no hay

suficiente castigo al gatillo fácil, esto se reproduce. Tampoco son fenómenos nuevos. En la época de los *pachucos*³, a los marines norteamericanos les pagaban por asesinar o levantar a un *pachuco*. Son fenómenos que siempre han existido pero hoy se agudizan, tanto por razones del orden neoliberal en el que estamos insertos, como por el acceso a la visibilidad mediática: es el relato disciplinante por excelencia.

- ¿Cuál es la lógica de los medios en esta temática?
- Creo que no hay una lógica, de lo contrario no tendríamos que caer en la teoría maquiavélica del



complot contra los jóvenes... Creo que es pura inconsciencia y falta de profesionalidad, falta de investigación periodística; pensaría en una lógica empresarial mediática. Pienso que hay cuestiones éticas, estéticas, semánticas, rutinas de producción noticiosa, que confabulan para que esto aparezca. A mí me sorprende que no se hayan alzado voces contra el reportaje de *Clarín*, para romper esta teoría complotista; pero en cambio se normaliza y se hace lenguaje. Tiene que ver con la posibilidad de demandar socialmente un periodismo distinto.

- ¿Qué es ser joven hoy, como construcción cultural y social?
- Si bien existen características comunes marcadas por la globalización, la mundialización, los viajes, los movimientos transnacionales, el flujo migratorio tan acelerado, se ven profundas diferencias si consideramos los contextos particulares: hay jóvenes privilegiados, jóvenes semiprivilegiados, jóvenes en situación de exclusión, jóvenes en situación de muerte social terrible... Según en torno

a qué jóvenes coloques la pregunta, la respuesta puede adquirir una cierta dimensión. Yo diría que para los jóvenes privilegiados, ser joven significa, de manera inédita en la historia, un acceso a un capital simbólico de ideas y de materiales que se han acumulado a lo largo de la historia. Es un sector de jóvenes muy favorecidos por los procesos neoliberales, que engrosan las listas de los beneficiados por la educación superior, por los títulos dobles que hoy se están dando en universidades de dos países (uno en desarrollo y otro desarrollado); jóvenes con gran capacidad de flujo, de movilidad, a lo largo y ancho del planeta.

- ¿Siempre fueron tan privilegiados o las diferencias que siempre existieron se agrandaron?
- Desde una lógica socioeconómica, siempre existieron los privilegiados; sin embargo, desde una lógica sociocultural, es evidente que estamos ante estándares inéditos, sobre todo lo que tiene que ver con el capital informativo y cultural. La brecha era, en términos sociales, menos evidente de lo que es hoy día. Hoy tienes diferencias insultantes. Pero hay otro sector de jóvenes no tan privilegiados, que aún no han quedado excluidos, que enfrenta situaciones muy duras para lograr reproducir las condiciones de bienestar de la generación anterior. No caen en la exclusión pero tienen que esforzarse el doble de lo que sus padres se esforzaron: jóvenes que estudian y trabajan; o ya profesionales, que tienen que trabajar en tres lugares distintos para acceder a condiciones dignas. Muchos de estos jóvenes provienen de familias con bajos logros educativos, por ejemplo; con recursos que se agotaron en los '80 con la crisis estructural de nuestros países. Parten de un buen capital social porque son de clase media, pero no tienen respaldo económico para progresar, para incorporarse exitosamente en términos sociales. Para estos jóvenes, el acceso a la educación superior masiva, pública y gratuita aún es una realidad en la Argentina; en Brasil y México, en cambio, se ha deteriorado.

Y luego vienen los que a mí más me interesan: los jóvenes que viven en la zona de exclusión producida por el neoliberalismo. En primer lugar, comparten la ausencia de cualquier noción de futuro. En segundo lugar, un desencanto y una desesperanza absoluta con respecto al mundo social

y, sin embargo, una enorme capacidad de invención y de inventiva de nuevas formas de lazos sociales. La pandilla es la forma violenta de expresión de este fenómeno; pero en el seno de las pandillas, estos jóvenes son los más vulnerables a la cooptación de las redes del crimen organizado. Esta es la principal característica que atraviesa a los colectivos juveniles en las zonas de exclusión de nuestros países. Faltan instituciones que puedan ofrecerles un espacio de incorporación menos desventajoso para la vida cotidiana. Cuando las instituciones se van replegando, esos espacios tienden a ser ocupados por otras fuerzas, y estas fuerzas lamentablemente están muy vinculadas con el crimen organizado. Este fenómeno se ha agudizado desde finales de los '80, en los '90 hubo una ligera mejoría; sin embargo, a mediados de esa década el problema estaba ya mostrando su rostro más agudo y feroz. Una cosa es la pobreza y otra el empobrecimiento estructural: no estoy pensando en jóvenes pobres sino totalmente empobrecidos. La diferencia con el pasado es el rol social del Estado, que antes encontraba mecanismos para mantener a estos sectores de la población en condiciones menos duras. Pero, con este rompimiento absoluto de toda política social, esto se vuelve muy complicado. Para el caso argentino, todavía hay presencia del Estado en muchos circuitos, pero es cada vez menor. Y además hay que pensar que, en términos históricos, al transformarse la sociedad también se transforman los grupos de individuos, y el crimen organizado también es beneficiario de la globalización.

—¿Le preocupan fenómenos como los skinheads, o los grupos neonazis?

—Lo trabajo muy poco porque no tiene mucha presencia en América Latina; encuentras algún caso suelto pero no presenta el nivel de virulencia de otros países. Si tenemos un problema en términos de colectivos juveniles, no va por ahí. Tenemos tres grandes frentes: uno es la dificultad creciente para incorporar a los jóvenes a los mercados laborales formales; la cuestión del desempleo juvenil tiene datos verdaderamente alarmantes. Se está produciendo una cuestión muy paradójica y de mucha tensión: sabemos que hoy la educación no es garantía de movilidad social, porque los mercados no tienen capacidad de absorción de la ma-

no de obra calificada juvenil. Entonces, un 63 por ciento cae en el sector informal y en el autoempleo. El segundo frente tiene que ver con el vaciamiento de la política y la falta de confianza en las instituciones sociales: los jóvenes participan en las decisiones de una manera muy tangencial; no les importa la dimensión de lo público en el sentido de lo moderno. Esto tiene, por un lado, un rostro muy interesante, el de la imaginación y la protesta política que se ha utilizado mucho en los colectivos juveniles, pero también los vuelve muy vulnerables frente al poder político: como no están organizados no pueden demandarle cosas al Estado, a las instituciones, ni gestionar una actitud ciudadana más activa.

El tercer frente es el abandono social en el que se encuentran. Los hemos dejado muy solos, resolviendo con los recursos que tienen a mano los temas de la vida cotidiana, y eso a veces es muy complicado: su sexualidad, su incorporación a la sociedad, el empleo, el amor. Me parece que hay una ausencia de puentes, de canales de diálogo, entre la generación nuestra y la de ellos.

—¿Por qué los dejamos solos?

—Hay un conjunto de hipótesis que a mí me ha servido para pensar esta cuestión, que tiene que ver con que esta generación de los '60, '70, principios de los '80, viene de experiencias muy frustrantes en lo político. Fue un momento de grandes derrotas para los movimientos más democráticos y libertarios en el continente. Lejos de ventilarse esa discusión, hubo una especie de pacto de silencio: es una herida tan grande que no se habló del asunto, no se discutió, quedó soterrado y salta, a veces, de manera muy complicada. Eso generó una distancia con los jóvenes, incluso en los sectores más de vanguardia, de avanzada, de izquierda... tienen una mirada muy peyorativa, muy estigmatizadora de los jóvenes.

Inés Tenewicki

Fotos: Roberto Azcárate

¹ Maras: pandillas juveniles que se armaron en Los Ángeles, Estados Unidos, y se ramificaron por América del Norte y Centroamérica.

² Polleros: asociaciones ilícitas dedicadas al tráfico de niños y jóvenes.

³ Pachuco: identidad chicana que, en los '30, trató de desmarcarse de la cultura anglosajona, apelando a un conjunto de raíces.

Cómo enfocar la violencia

El panel que abrió la jornada del 5 de octubre pasado, organizada por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, reunió a un conjunto de especialistas que realizaron sus aportes en torno a una misma cuestión: cómo preparar a los docentes y qué herramientas brindarles para abordar la problemática de la violencia en las aulas. A continuación, algunos apuntes en ese sentido:

Stella Maris Martínez (Defensora de menores ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación): “Todos hablan de la violencia de los adolescentes, pero nadie habla de la violencia institucional, que obviamente genera violencia como respuesta. Se produce un episodio y la repercusión mediática es terrible, pero nadie se detiene a pensar cómo llegamos a esta situación. Durante la última dictadura militar se destruyeron las redes sociales; las experiencias comunitarias que servían de contención se convirtieron en subversivas. Luego, en la década del '90, todo era mejor si el Estado no intervenía, se abstenía. Así llegamos a la crisis: la gente no tenía tiempo de ser solidaria porque tenía que pensar en comer. Como ha dicho el ministro Filmus, la escuela recibió a toda esa gente que se vio expulsada de la sociedad; los chicos cargaron con el peso de sus padres, que se veían sin futuro y no podían transmitirles a ellos la idea de futuro. Los maestros solos no pueden lidiar con esto, pero hay que ayudarlos para que puedan, porque son los únicos capaces de captar esa realidad. Los cuerpos técnicos, por su parte, tienen que ser una presencia alterna-

Docentes y especialistas de todo el país participaron de la primera jornada “Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas”, organizada por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, con el apoyo de UNESCO Brasil y la Universidad Nacional de San Martín (UNSaM).

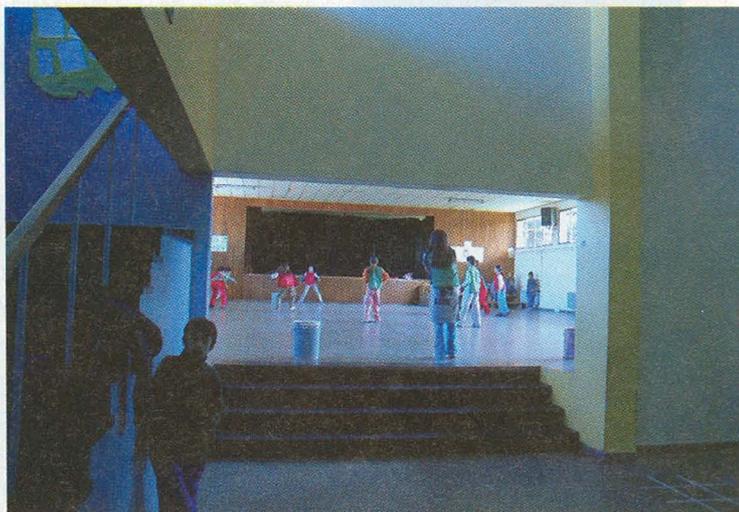
tiva importante; acompañar, colaborar y derivar el caso que la escuela no puede contener. Y por último, la comunidad debe tener un rol protagónico: estos chicos no son extraterrestres, los chicos violentos también son nuestros hijos. Si no se reconstruyen las redes sociales, si la sociedad no se compromete a acompañar a la escuela en su esfuerzo, esta situación no tiene solución”.

Gabriel Noé (Lic. en Antropología): “La violencia no es un objeto: es un modo de mostrar, de calificar conductas. Esto es importante porque en las escuelas no siempre existe una definición consensuada de violencia: si los padres y los chicos fueron socializados en sectores populares y los docentes fueron socializados en sectores medios, esa diferencia de socialización influye en los modos de calificar, y en los modos de determinar qué es violencia y qué no. La escuela de sectores populares tiene un fondo de conflictividad permanente, innegable, que tiene que ver con la imposibilidad de consensuar normas; pero que esta conflictividad sea (o no) denominada ‘violencia’ depende del modo de calificar la violencia de cada uno de los sectores involucrados. Quisiera hacer hincapié en esta idea de que la escuela de barrios populares -en la medida en que reúne actores que provienen de sectores distintos, de realidades distintas, con expectativas

distintas- es una realidad compleja en la que se dan procesos de etiquetamiento que llaman de determinada manera a conductas que no todos los sectores están de acuerdo sobre cómo llamar. Entonces, si nosotros queremos intervenir sobre alguna dimensión de la escuela, lo primero que deberíamos hacer es construir cuidadosamente el objeto 'escuela', y no darlo por supuesto".

Inés Dussel (Coordinadora del área de Educación en FLACSO): "Para cualquier adulto en la Argentina es difícil animarse a decir la ley. ¿Quién se anima a afirmar que hay normas que tenemos que respetar en la escuela, considerando que en otros ámbitos se violan cotidianamente? Y por otro lado, ¿cómo se enseñan reglas morales a chicos acostumbrados a negociar, a cuestionar todo y a hablar como sujeto de derecho? En este contexto, nos proponemos pensar qué formas de convivencia se están dando en las escuelas. Una primera cuestión es que hay un desplazamiento del discurso político al discurso psicológico: ya no se habla de deberes y derechos, sino de responsabilidades. La presión está puesta sobre el individuo, que desarrolla su propia ley al tiempo que desarrolla su propia capacidad de recrearse y estar a tono con la sociedad. Y al mismo tiempo, hablar de responsabilidad implica hablar del comportamiento de los alumnos, no de los docentes. Esto refuerza la idea de que solo los débiles son objeto de regulación normativa, y que

para la convivencia entre adultos y chicos no hay marco político legal que explicitar, discutir o negociar. Creo que hay que valorar el lugar de tomar la palabra; pensar reglamentos que tengan que ver con el conjunto del sistema escolar; no solo con 'los débiles'; que tengan que ver con órdenes pedagógicos y no solo con casos de indisciplina. Pensar cómo



no se da y cómo se toma la palabra en la escuela, cómo sumar progresivamente a los chicos; sin horizontalizar la relación entre generaciones, pero incorporándolos a esta conversación, que finalmente es la conversación de la sociedad".

Silvina Seijas

El Observatorio convoca

El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas convoca a docentes del nivel medio de escuelas de gestión pública y privada de todo el país, y a los integrantes de equipos técnicos de las jurisdicciones, a presentar trabajos que relaten experiencias áulicas o institucionales que se hayan implementado o se estén implementando para abordar la problemática de la violencia en la escuela.

La convocatoria se basa en el reconocimiento y la valoración de los saberes pedagógicos provenientes de la práctica, y de la reflexión individual y colectiva en torno de ésta, construyendo y reconstruyendo el sentido de las acciones cotidianas a través de la escritura.

Tras el relevamiento se publicará un material que compilará las prácticas más significativas, a la vez que se conformará un banco de experiencias y una red de docentes y especialistas abocados a esta problemática. La recuperación y comunicación de las experiencias más relevantes brindan una valiosísima información para orientar las decisiones de política educativa relacionadas con la temática. Las bases pueden solicitarse al correo electrónico: violenciaenlasescuelas@me.gov.ar.

Sesenta años de cine



La serie *Cine Argentino*, editada por el Fondo Nacional de las Artes, abarca tres periodos: *Industria y clasicismo*, correspondiente a los años 1933-1956 (dos volúmenes); *Modernidad y vanguardia*, de 1957 a 1983 (dos tomos), y *En democracia*, 1983-1993. Los maestros o escuelas interesados en tener la serie pueden comunicarse con María Laura Calle Rodríguez, al 4343-1590 o a prensa@fnartes.gov.ar

Basta hojear las páginas de la bella edición de *Cine Argentino* del Fondo Nacional de las Artes para constatar hasta qué punto películas, salas y actores están ligados a la conformación de nuestra identidad. Abundante en imágenes (fotos, afiches, publicaciones), el primer acercamiento es emocional: el recuerdo de lo visto y vivido se hace inevitable para quien se haya sentado frente a las pantallas entre 1933 –cuando se inició el cine sonoro sin discos– y 1993, último año del que se ocupa la serie.

La colección abarca cinco tomos –de entre 500 y 800 páginas cada uno– que se publicaron de manera interrumpida y que ahora se presentan ordenados cronológicamente. Vistos en conjunto, la sensación que transmiten es la misma que dan, a primera vista, las enciclopedias: la tranquilidad del saber total.

Bajo la coordinación de Claudio España, cada volumen reúne ensayos de una decena de especialistas, de modo que la mirada tiene distintos enfoques. Hay superposiciones, discrepancias, textos más descriptivos y otros más analíticos. Al primer impulso nostálgico, le sigue un rico y profundo desarrollo. Los textos recorren un proceso que va desde los primeros arquetipos importados de Hollywood hasta un cine que se complejiza, se vuelve consciente de su propio discurso y lo exagera hasta provocar poderosas rupturas.

En esa transición, puede leerse también la tensión entre los intereses culturales y los comerciales, la censura en periodos dictatoriales y también democráticos, las políticas estatales y, aunque en menor medida, ciertas apuestas impulsadas desde los márgenes del mercado.

De modo que no hay que caer en la ilusión iluminista de creer que estos cinco volúmenes, si bien son exhaustivos, lo reúnen todo. Porque esa tentación, lejos de darle dimensión al proyecto, lo encorsetaría en el mote –grandilocuente pero vano– de historia oficial de la cinematografía nacional.

Una obra complementaria

En algún sentido, los *Cuadernos de Cine Argentino* –recientemente lanzados por el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales– se complementan con los cinco tomos editados por el Fondo Nacional de las Artes. Porque abordan periodos semejantes, pero el corte de análisis es diferente y, sobre todo, porque estas compilaciones avanzan sobre un espacio que deja vacante la otra serie: la década del 90.

Una de sus intenciones es, justamente, dar cuenta de la expansión que el cine logró en los últimos años: desde la creación de nuevas carreras y la proliferación de trabajos de investigación, hasta una producción audiovisual innovadora tanto en el campo de las ficciones como en el de los documentales.

Los *Cuadernos* fueron una iniciativa de la gerencia de Acción Federal del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales. Para conseguirlos hay que comunicarse al (011) 6779-0900, internos 120 o 232.

Judith Gociol

A 30 AÑOS DEL GOLPE MILITAR:

Recordar, transmitir

El próximo 24 de marzo se cumplen 30 años del golpe militar más sangriento que conociera la historia argentina. Es un tema difícil, polémico, que abrió una herida en la sociedad argentina, que todavía no cierra; y una demanda de justicia y de memoria que, afortunadamente, sigue abierta. No se trata de revanchas, sino de reclamos que hacen a nuestra propia condición como sociedad, a la voluntad de no matarnos, a la posibilidad de juicios justos, a la conciencia de que la vida propia y la vida ajena son igualmente valiosas.

¿Qué transmitir desde las escuelas, y cómo transmitirlo, para que el compromiso con el "Nunca Más" sea renovado y recreado por las nuevas generaciones? En este dossier, quisimos recopilar algunas reflexiones y experiencias sobre esta "cita con el pasado" que se da en la transmisión de la historia reciente, y que implica también una apertura al futuro. Sabemos que el tema no se agota en estas notas, y que hay otras opiniones que no estarán representadas. Tomamos

No se trata de revanchas, sino de reclamos que hacen a nuestra propia condición como sociedad, a la voluntad de no matarnos, a la posibilidad de juicios justos, a la conciencia de que la vida propia y la vida ajena son igualmente valiosas.

este dossier como una primera aproximación al problema, como un indicador de los desafíos que se nos presentan a la hora de enseñar. En las notas que siguen, las opiniones de adolescentes, los usos de los pañuelos blancos, los programas educativos, los lugares que concentran nuestros recuerdos, las lecturas del pasado, buscan ser elementos para ayudarnos a pensar qué relación con el pasado reciente estamos promoviendo, y qué otras formas de recuerdo y transmisión podemos ofrecer.

La grieta

Equipo "A 30 años"*

Los treinta años que nos separan del 24 de marzo de 1976 son mucho más que un simple número, porque lo acontecido durante esas tres décadas encierra la densidad solamente propia de los períodos de grandes crisis históricas; afirmación esta que vale para la Argentina pero también para gran parte del mundo. Es por eso que proponemos pensar que entre 1976 y 2006 se interpone una profunda grieta, producida por transformaciones violentas, innovaciones tecnológicas y culturales, y derrumbes. Tal como lo sugiere el historiador Eric Hobsbawm, en el fondo de esa grieta, o entre sus paredes, resistiéndose a la caída definitiva, yacen el estado de bienestar, muchos de los valores de la cultura iluminista que fueron el motor de la experiencia educativa moderna, los todopoderosos estados nación, el socialismo como forma social alternativa al capitalismo, e incluso el lazo social, la posibilidad de sostener vida en común.

Si una grieta de esta dimensión nos separa de lo acontecido en 1976, ¿cómo no entender que nos resulte muchas veces arduo aproximar a nuestros alumnos a la complejidad de esos años que constituyeron un punto de inflexión para la sociedad argentina? Más aún cuando durante la década pasada sopló un poderoso viento que provenía de esa grieta y que nos decía a todos —chicos, chicas, jóvenes y adultos— que nos podíamos desentender sin mayores cuidados del pasado, incluso de aquel que nos había pisado los talones; que nos podíamos entregar sin remordimientos a las bondades de un presente con sus promesas de consumo. Fue así como se declararon con estridencia y ánimo de celebración, múltiples finales: el de la historia, el de las ideologías, el del trabajo, incluso el de la escuela, y ante su supuesta inexorabilidad solo nos quedaba adaptarnos a la injusticia.

Pero las crisis de 2001 —la argentina y la internacional— pusieron de relieve que todas esas muertes no eran tales y que menos aún podían ser festejadas.

La cita secreta

"Existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra", escribió hacia 1940 el filósofo alemán Walter Benjamin. Una cita entre el pasado y el presente,

entonces también entre el pasado y el futuro. Nos decía, con esa breve sentencia, que no es irreversible que lo acontecido en el pasado —con su carga de deseos, pero también de violencias e injusticias— permanezca desconocido para los nuevos. La grieta que nos distancia a los docentes de nuestros alumnos y, a veces también, a los más grandes de quienes recién se inician en la docencia, puede ser entonces transitada.

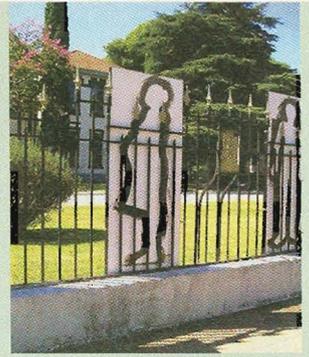
Es cierto: la grieta puede ser zanjada y podemos reestablecer el diálogo interrumpido con lo que quedó irremediablemente del otro lado. Ahora bien, la cita que nos promete este filósofo es secreta, por lo tanto no tenemos certezas de que en efecto ocurra; desconocemos lugar, fecha, incluso sus resultados. Y es secreta porque la distancia es grande y el viento que sopló con tanta fuerza durante la década pasada y nos persuadía de que era

Una canción

El rock nacional, en tanto música popular, es sin duda un espacio de resistencias, de expresión, de refugio de culturas juveniles, de huellas de época, de prácticas sociales, de encuentros y desencuentros. A 30 años del inicio de la dictadura más cruenta que ha sufrido la historia argentina, muchas de sus letras marcan un recorrido de acontecimientos y sensaciones colectivas que nos pueden ayudar a realizar un "ejercicio de memoria" junto a las nuevas generaciones.

El rock nacional logró afirmarse durante la dictadura como forma de resistencia. Si bien fue blanco de la represión imperante, canciones como *La colina de la vida*, de León Gieco, o *Canción de Alicia en el país*, de Charly García, fueron muy escuchadas, y algunas de ellas lograron eludir la censura mediante la utilización de metáforas en sus letras.

Durante la Guerra de Malvinas, se prohibió la difusión de música en inglés; y el rock cantado en castellano pasa a ocupar un espacio más visible en la escena pública, marcando un momento significativo en su historia. Para muchos adquiere la identidad de "nacional" en aquel momento. Algunos de los temas que sonaron en el escenario de posguerra fueron *Solo le pido a dios*, de León Gieco, y *Mil horas*, de Los Abuelos de la Nada.



conveniente olvidar el pasado, no solo el del '76 sino también el de Sarmiento y Facundo, o el de Yrigoyen y Perón; ese viento no ha dejado de soplar.

La invitación de "A 30 años" es a producir la cita secreta, a tornarla real en las aulas de nuestro país. Alguien podría advertirnos que este movimiento ha sido siempre el de la educación, que ha intentado mediar entre lo viejo y lo nuevo, para apostar con mejores probabilidades a que el futuro sea más justo. Y estaría en lo cierto. Sucede que lo acontecido en estos últimos treinta años puso de manifiesto la tremenda pobreza que se apodera de una sociedad cuando esta se desentiende de sus muertos; que es otra forma de desentenderse de los vivos, de dejarlos más solos, a la intemperie.

La década del '90 será testigo del ascenso del rock barrial, con una prosa que intenta reflejar los pesares y los sueños de los jóvenes del conurbano bonaerense y de los suburbios de los grandes centros urbanos del país, con bandas como Bersuit Vergarabat, La Renga y Los Piojos, entre otras.

Emergente de este último período, el tema Pistolas, de Los Piojos, puede resultar una puerta de entrada para llevar adelante un ejercicio de memoria, entendido como una mirada retrospectiva sobre la dictadura, a partir de pensar algunas de sus consecuencias en el cuerpo social de la Argentina que le siguió.

Pistolas

Tanto tanto te cuidabas y ahora estás escofinada,
nadie te fue a ver.

Me acuerdo cuando bailabas, me acuerdo que ni mirabas,
nunca entendí bien.

Un escote que termina cuando empieza

la caída de algún otario sin red.

No te salvó el día en que salías, discutían y el botón tiró
y ya ves.

Cemento caliente al piso rosa la pared que te hizo aullar
como un bebé.

Invitamos entonces a que las injusticias de ayer hablen con las de hoy, a que las pasiones de una época se encuentren con las de otra, a que las búsquedas que quedaron del otro lado de la grieta se conozcan con quienes de este lado todavía buscamos. Será un aporte desde la educación a que la trama de nuestra sociedad se vuelva más rica y vital.

* Integran el equipo de "A 30 años", dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación: María Celeste Adamoli, Estanislao Antelo, Ana Longoni, Federico Lorenz, Roberto Pittaluga, Javier Trímboli, Jordana Blejmar, Mabel Fernández, Andrea Graziano, Lucía Litichever, Pablo Luzuriaga, José Luis Meiras, Eduardo Toniolli.

Jubilados de un derecho que cortaron como helecho el
techo hizo caer.

Solos, y otra vez sin nada después de haber dado entrada
sin salida a la vejez.

Retumban las venas los muchachos y las nenas a la carga
otra vez.

Pistolas, que se disparan solas.

Caídos, todos desconocidos.

Bastones, que pegan sin razones.

La muerte es una cuestión de suerte.

Es así, no hay más que hablar
te va a salir, por donde no esperaste.

Que se maten nomás, que se maten nomás
que se maten nomás en el Gran Buenos Aires
en la parte de atrás

háganse su guetto, quédense en su barrio
y que no se ajuste el cinturón de Rosario
Santiago del Estero, peleando su dinero
pongamos policías que se maten nomás
que se maten nomás.

Quizá no sea el vino....

Qué significa el 24 de marzo de 1976

A 30 años del inicio de la última dictadura militar que gobernó a la Argentina, ¿cuál es el significado de esa fecha, tal como se nos presenta hoy, una vez recuperada la democracia y luego de que nuestro país atravesara nuevas coyunturas críticas, como las de 1989 y 2001? El 24 de marzo de 1976 señala un punto de inflexión en la sociedad argentina, en la medida en que el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional interrumpió y fracturó la valiosa trama social, cultural y política que se venía constituyendo desde mediados del siglo XX.

¿A qué trama nos referimos? La sociedad argentina de finales de los años sesenta y principios de los setenta había alcanzado una destacada situación de vitalidad, a pesar incluso de ofensivas que, como la célebre Noche de los Bastones Largos, la habían pretendido dañar irreversiblemente. Esa vitalidad se expresaba, por ejemplo, en una redistribución del ingreso, conquistada durante los años del primer gobierno peronista, que desconocía los extremos riqueza y pobreza que habían sido usuales a comienzos del siglo XX y que lo volverían a ser en sus últimas décadas. Los intentos por hacer retroceder a los trabajadores y sus demandas —golpes de estado, intervenciones a los sindicatos, represión— habían logrado desarticular su creciente protagonismo. Por otra parte, en otro espacio de la vida social, autores de la relevancia de Borges, Walsh, pero también Daniel Moyano o Antonio Di Benedetto, convivían con variadas propuestas de renovación musical que atraían multitudes, así como con experimentaciones estéticas de vanguardia en las artes visuales, el teatro, la danza, el cine.

La rica red de intercambios sociales sobre la que descansaban esas manifestaciones variadas se había construido a través de trabajosas luchas populares y a lo largo de un camino que había acercado a sectores que hasta ese entonces se habían mirado entre sí con desconfianza; como era el caso de los obreros, los estudiantes, los grupos religiosos ligados al Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo y los intelectuales. Y en estos acercamientos sociales no fue menor el papel desempeñado por el entusiasmo y el compromiso cotidiano que tenía lugar en las instituciones educativas.

Vale agregar que la situación de nuestra sociedad guardaba parentescos nítidos con procesos que afectaban a

otros países de América Latina, signados por una intensa búsqueda de respuestas teóricas y prácticas para alcanzar una vida en común más justa. La singularidad de la época, lo que la distinguía, era la percepción generalizada de estar viviendo un cambio tajante e inminente en todos los órdenes de la vida, que favorecería a los sectores sociales históricamente postergados.

Dos aclaraciones necesarias. Lejos de nuestra intención está postular que la Argentina previa a 1976 era una sociedad ideal, que había resuelto todos sus problemas. Seguían existiendo injusticias flagrantes, intolerancias varias, cerrazones del sistema político para incluir a las mayorías, violencias sociales y políticas. La proscripción del peronismo desde el golpe de estado de 1955, y de todos los partidos políticos desde 1966, era un punto de conflictividad evidente. No obstante, la riqueza de la trama social, política y cultural permitía pensar que así como se habían superado situaciones de marcada injusticia como la que caracterizó, por ejemplo, a la llamada década infame en los años '30, los nuevos obstáculos podían ser superados.

La segunda aclaración: el punto de inflexión que señalamos no fue el mismo en cada una de las provincias que componen nuestro país, aunque sí creemos que el 24 de marzo de 1976 condensa el significado de ese proceso. Proceso de interrupción y quiebre de la valiosa trama de una sociedad, que se desarrolló —con marchas y contramarchas— desde la muerte de Perón en julio de 1974 hasta entrar en su momento más lacerante a partir de 1976. Así, cada provincia vivió la misma historia, aunque no calada, en la que se violaron sistemáticamente la vida, las libertades individuales y la legalidad constitucional.

Por último, no caben dudas de que el terrorismo de Estado hirió y debilitó gravemente a la sociedad argentina. Terrorismo de Estado que se desplegó sistemáticamente durante casi ocho años y que fue una usina de miedo que paralizó en buena medida a la población. E, incluso, la hizo partícipe de un consenso pasivo con su accionar. En la tarea por responder a la pregunta por los significados del 24 de marzo de 1976, creemos que es oportuno analizar con otras preguntas el papel y la responsabilidad de la sociedad toda, de los partidos políticos, de los sindicatos y de las diversas organizaciones llamadas revolucionarias.

Artes plásticas y dictadura

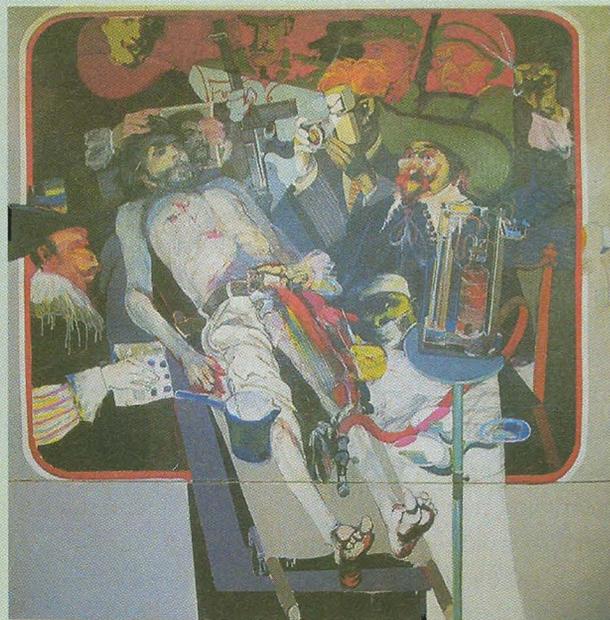
Carlos Alonso

Las referencias a la carne se reiteran en la obra del pintor mendocino desde la serie "El Matadero" (1965), con la que ilustra el clásico relato de Echeverría, en adelante.

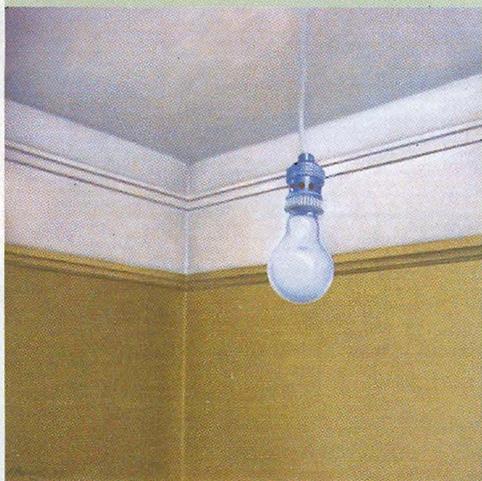
Alonso construye sin equívocos en esa recurrente imagen de cuerpos torturados y sacrificados una metáfora de la historia argentina, la historia pasada y sobre todo la de los tiempos que se avecinan. El país está representado por ese cuerpo humano desgarrado, mutilado, puesto en exposición y ofrecido a la venta.

Aquí, "el cuerpo es territorio de denuncia", como afirma María Teresa Constantín. Por un lado, el cuerpo de la víctima, los trozos colgados de la res, el animal faenado que de golpe se humaniza y pasa a tener manos o zapatos. Por el otro lado, el verdugo, carnicero o torturador, exhibiendo sus armas y su lascivia.

En "Lección de anatomía" (1970) propone una peculiar versión del conocido cuadro de Rembrandt, en donde el muerto es un martirizado Che Guevara, imagen que puede leerse como crítica a las conocidas fotos con las que el Ejército boliviano exhibió como un trofeo al guerrillero asesinado.



"El ganado y lo perdido", la muestra que inaugura en abril de 1976, a un mes del golpe, reúne sus trabajos de los últimos cinco años. Una amenaza de bomba obliga a levantarla y define el exilio del artista a España. "El ganado es claramente 'lo ganado' por los triunfadores de la hora. ¿Y lo perdido? Es la evidencia que dejan los retratos de familia con espacios vacíos, rostros ausentes, figuras en blanco", escribe Alberto Giudici.



Juan Pablo Renzi

El artista rosarino que, como muchos de los integrantes de la vanguardia de los sesenta, había abandonado el arte alrededor de 1968, vuelve durante la dictadura a pintar secretamente, en la soledad de su casa en Buenos Aires. Según él mismo declaró en 1984: "Dejé durante ocho años y volví a pintar para no morirme o al menos para no volverme loco. Aunque empecé a hacerlo casi a escondidas". En esos años representó obsesivamente mesas tendidas e intactas, rincones de la cocina y otros espacios interiores, utensilios domésticos (platos, cacerolas, cafeteras, tazas) y retratos familiares (su primera comunión). Lo que aparece velado es la presencia humana: la soledad de los objetos es suficientemente elocuente, y provoca una sensación de opresión angustiante. Renzi evoca el espacio privado del que no se puede salir, el encierro, la soledad, el aislamiento, plasmados en esas pinturas meticolosas y obsesivas que aparentan hablarnos de cosas intrascendentes.

Entradas educativas a los lugares de la memoria

Silvia Finocchio*

Algunos lugares convocan a la memoria¹, convocan a los sujetos, y allí están, docentes y alumnos, mirando, pensando, preguntando, actuando. En relación con estas acciones, podría pensarse que las propuestas que avanzaron en la construcción de memorias, en y desde la escuela, lo hicieron entrando y mirando tres sitios, tres lugares que son parte de la memoria del terrorismo de Estado.

Uno de ellos es un libro: el informe *Nunca Más*, elaborado por la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP), que recopila denuncias e información sobre las violaciones a los derechos humanos cometidas durante la última dictadura. Este libro condensa la narrativa del horror de la dictadura más sangrienta del país y de América Latina. Entre los muchos libros que se pueden encontrar, es obvio que se trata de uno infrecuente. Pensándolo como lugar, podría decirse que se trata de un espacio inusual donde se dejó oír lo indecible a partir de la voz de los propios testigos. Por eso, acercarse a él produce una profunda angustia y suscita inmensas ansias de justicia. En relación con la escuela, no sabemos cuántos, pero sí sabemos que maestros o profesores llevaron el *Nunca Más* a las aulas. También sabemos que algunos intentaron evitar que las lecturas escolares redujeran el *Nunca Más* a un simple guión del horror y promovieron, a partir de él, el fortalecimiento de pensamientos y sensibilidades democráticas. Hoy, a treinta años del golpe, y sin dejar de suscribir el gesto del *Nunca Más*, tal vez sea el momento de preguntarnos cómo pueden tener lugar en la escuela otras narrativas que permitan comprender que ese libro no condensa toda la historia reciente del país y cómo vincularlo con otros textos y con otras lecturas, que enriquezcan el trabajo con la memoria y con la historia.

El segundo lugar es una plaza: la Plaza de Mayo, donde todos los jueves a las 15.30 las Madres de Plaza de Mayo realizan una marcha alrededor de la pirámide, con el símbolo del pañuelo blanco que anuda en las cabezas el sentido de la búsqueda de sus hijos desaparecidos. En los textos escolares, pequeñas imágenes de la plaza intentan expresar la inquietud que genera el sostenimiento en el tiempo de la ronda de las madres en ese espacio público

cargado de significado histórico, que otras imágenes escolares también reportan: la fundación de Buenos Aires, la revolución contra el poder español, las manifestaciones políticas y sociales de distintos movimientos, los discursos políticos como los de Perón y Evita. Pero a diferencia de estos episodios, las marchas que llevan a cabo las Madres todos los jueves intentando "marchar hacia algo", constituyen una acción sostenida en el tiempo que procura hacer ver aquello que cuesta ver; para horadar la ceguera que ocasiona en una sociedad la tragedia (por vergüenza); para mirar, saber y enfrentar una historia difícil (y dolorosa). Las marchas continúan porque el trabajo de memoria y duelo no ha acabado, porque la historia no ha desatado todavía con sus interpretaciones los diferentes

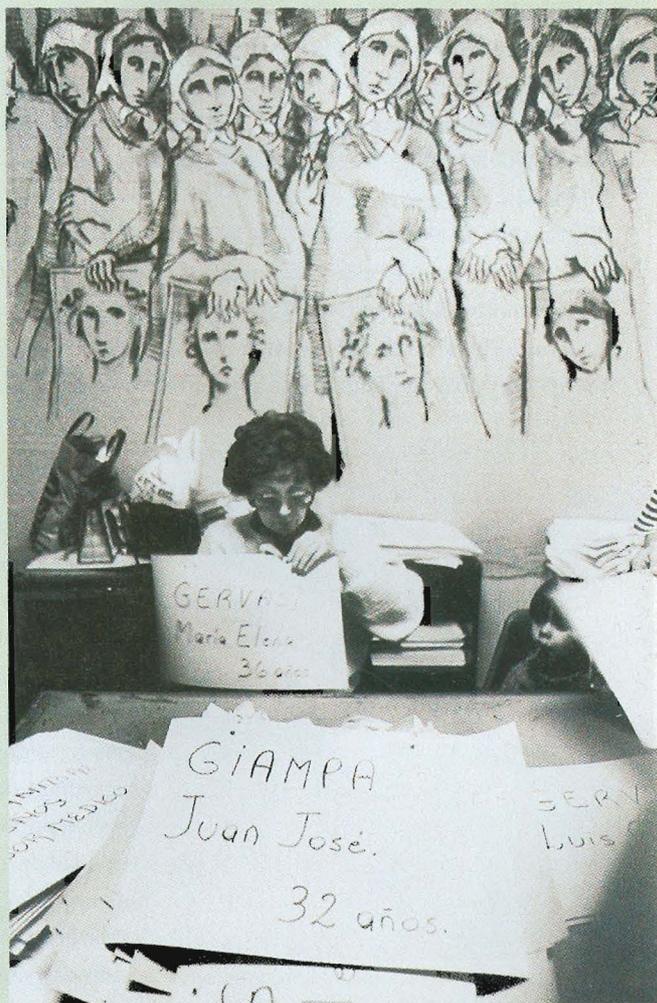


Foto: Ricardo Cárcova

La marcha de las Madres continúa mientras pasa el tiempo y aumenta el riesgo de que este lugar quede cristalizado en los libros escolares como una imagen de hechos lejanos que poco transmiten hoy.

cordones de problemas que condensa este periodo, porque resta mucho por saber antes de que se supere el trauma y llegue el alivio (o el olvido). La marcha de las Madres continúa mientras pasa el tiempo y aumenta el riesgo de que este lugar quede cristalizado en los libros escolares como una imagen de hechos lejanos que poco transmiten hoy; del mismo modo que ocurre con buena parte de las imágenes que abrigan los textos. En este sentido, cabe preguntarnos por las palabras y los pensamientos que hoy acogen a la imagen de ese lugar –la plaza de las Madres– en las aulas.

El tercer lugar es un film: *La noche de los lápices* (Olivera, 1986), que narra un episodio de represión a nueve jóvenes estudiantes de escuela secundaria que participaron en las movilizaciones por el boleto estudiantil en la ciudad de La Plata. En tanto lugar, a diferencia de los anteriores, este se presenta como propio y específico de la memoria escolar. Durante la proyección de las imágenes, los chicos se conmueven, se abrazan y lloran. Son imágenes que horrorizan, al tiempo que refuerzan en la escuela la condena ética hacia el gobierno militar. Así, como de contrabando, la memoria llega a la escuela a través de la cultura audiovisual; una cultura generalmente denostada por la cultura escolar. Por su parte, innumerables charlas brindadas en las escuelas por el único sobreviviente, Pablo Díaz, contribuyeron a que se instalara el tema en el ámbito educativo y a que el film se convirtiera en emblema de la memoria escolar; en especial, en la Provincia de Buenos Aires. La pregunta hoy es cómo incluir en las elaboraciones del pasado, las luchas políticas y la militancia en organizaciones guerrilleras de aquellos chicos, cómo introducir lecturas que los muestren como estudiantes insertos en un complejo contexto.²

Un libro, una plaza y una película, tres lugares de la memoria adonde suelen acudir profesores y alumnos para el trabajo con la historia reciente. Son tres sitios por donde la memoria escolar suele merodear, con no pocos rodeos y tropiezos, en su intento por pasar de uno a otro lugar.

Sin embargo, algunos profesores, alumnas y alumnos van más lejos. A lugares difíciles, por cierto, de acceder. Se trata de los centros clandestinos de detención (CCD), adonde se hacía ingresar a las personas secuestradas –hoy

en su mayoría desaparecidas–, escondidas en automóviles, para encerrarlas en celdas, torturarlas y matarlas. El más grande centro clandestino, la Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA), está destinado hoy a convertirse en museo, en el Museo de la Memoria, porque allí se encuentran las huellas más profundas del horror. En ese lugar, las fuerzas de la Marina no solo detuvieron a miles de personas sino que las torturaron, las asesinaron, las hicieron desaparecer, les robaron a sus hijos o las arrojaron desde aviones al río frente a la Ciudad de Buenos Aires: el Río de la Plata. La pregunta hoy es por los aportes pedagógicos que puede hacer el Museo a fin de enriquecer las memorias a construir desde la educación.

Para cerrar, la escuela como lugar de memoria. Pero no solo memoria, también pensamiento, arte y actuación. Nos lo sugiere una obra teatral escrita y representada por alumnos de un colegio secundario, el Nicolás Avellaneda, de la Ciudad de Buenos Aires. En esa obra, el primer lugar de memoria que presentamos, el *Nunca Más*, retornaba a partir de un arduo y oscuro proceso de lectura escolar y convertía a la propia escuela en lugar de memoria, encuentro, pensamiento, sensibilidad y representación. Así, con el teatro en la escuela, gestos, palabras y cuerpos hacían hablar sobre el pasado reciente a una joven generación que nació y vivió una vez finalizada la dictadura militar. Siguiendo los planteos estéticos de Teatro por la Identidad, esto es, obras que apuntan a la memoria creativa del público sobre aquello que las escenas intentan delinear, las escenas hablaban de diferentes historias y, también, traían otros sentidos para el *Nunca Más*, el lugar desde el cual partimos al iniciar este recorrido por los lugares de la memoria escolar.

* FLACSO-UNLP-UBA

¹ NORA, P. (Dir.): *Le lieux de mémoire*. 3 vol., Gallimard, París, 1984.

² LORENZ, Federico: "Tomala vos, dámela a mí", en: Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI, Madrid, 2004.

De Memoria: una nueva herramienta educativa para abordar el pasado reciente

Memoria Abierta es una alianza de organizaciones de derechos humanos reunidas con el objetivo de impulsar políticas de memoria sobre el terrorismo estatal y la violencia política en la Argentina. Para aportar a la construcción de la memoria social sobre aquel período, Memoria Abierta recopila, preserva y pone al acceso del público documentos de diversa naturaleza. Al mismo tiempo, con el fin de contribuir a la consolidación de una cultura política democrática y prevenir toda forma de autoritarismo en las nuevas generaciones, esta institución emprende diversas tareas de difusión, entre las que se encuentra la producción de materiales educativos.

Recientemente, a partir de un convenio con la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Memoria Abierta produjo una colección de CDs pensada y diseñada como recurso de enseñanza del pasado reciente en la escuela media.

Descripción de la colección *De Memoria*

La colección está integrada por tres volúmenes que abarcan los años que precedieron al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, el período del terrorismo estatal y los años de la reapertura democrática. Cada volumen consta de varios capítulos organizados a partir de criterios temáticos y cronológicos. En cada capítulo hay una selección de fuentes de diversa naturaleza: testimonios, fotos, documentos de Estado, notas periodísticas, audios de época, etcétera. También, textos explicativos de los acontecimientos y fenómenos que signaron el contexto histórico abordado, un glosario de términos y expresiones específicas y una línea de tiempo. Los tres volúmenes son:

1: *La primavera de los pueblos. La movilización política y social de los tempranos setenta.*

2: *24 de marzo de 1976: el golpe y el terrorismo de Estado.*

3: *El '83: la transición democrática y el camino hacia la Justicia.*

Esta estructura de tres períodos responde a la convicción de que un relato sobre el terrorismo estatal no puede limitarse exclusivamente a los años de la última dictadura militar. Por el contrario, debe incluir una parte importante de la historia desde los tempranos años '60,

y volver la mirada sobre el universo político y cultural de un movimiento de masas que desde diversos espacios y prácticas impugnaba el orden social. Y esto porque fue sobre la amplitud y complejidad de ese tejido social donde se desplegó más tarde el terror estatal.

Al mismo tiempo, dado que los principales discursos sobre el terrorismo de Estado y sobre los años '70 se vertebraron durante la transición democrática, es necesario incluir este último período en la narrativa para dar cuenta de las significaciones sociales que por entonces se construyeron y que aún habitan la memoria social.

Por qué los testimonios

La riqueza fundamental de los testimonios radica en que resultan particularmente apropiados para aproximarnos a la dimensión de la experiencia de los sujetos, a la de su perspectiva y subjetividad. Los testimonios nos permiten adentrarnos en las formas en que un determinado contexto influye directamente en la vida de las personas y, al mismo tiempo, identificar las estrategias de estas frente a esos contextos.

En la temática que nos ocupa, los testimonios cobran una importancia primordial: sencillamente, ofrecen información no registrada en otras fuentes. En el marco de enfrentamientos políticos que asumían formas cada vez más dramáticas, pocas experiencias de militancia han podido registrarse en documentación de la época. En la mayoría de los casos, las fuentes han sido destruidas o perdidas. Lo mismo puede decirse acerca de la represión ilegal: no hay acceso a la documentación sobre este punto; sin embargo, los crímenes perpetrados por el Estado han podido conocerse a través de los testimonios de quienes los sufrieron. Por lo demás, los testimonios nos permiten adentrarnos en la dimensión subjetiva de estas experiencias: en la forma en que cada persona vivió determinados acontecimientos. Nos ofrecen, en fin, una historia "encarnada".

Como toda fuente, el testimonio encierra límites para la investigación histórica; y su entrecruzamiento con fuentes de otra índole resulta imprescindible. Por eso, la colección está acompañada de una cartilla destinada a docentes,



Lobos, Buenos Aires. 20 de noviembre de 2001:
Gabriel Cevasco y su tía Adriana Leiva.



María Leiva, secuestrada el 11 de enero de 1977.
Gabriel Cevasco, secuestrado el 11 de enero de 1977.

que incluye un conjunto amplio de fuentes de época que pueden analizarse en el aula conjuntamente con los testimonios.

La selección de fragmentos testimoniales

Seleccionar los testimonios fue la tarea más difícil. Fueron varios los criterios de selección utilizados; se presentan aquí los dos más relevantes:

Representatividad. El objetivo era reunir una muestra que diera cuenta de la diversidad de actores sociales y experiencias. De ahí que, en cada CD, haya voces de antiguos militantes, de familiares de personas desaparecidas, de presos políticos, de exiliados, etcétera. Era necesario, a su vez, representar miradas y experiencias diversas dentro de cada uno de estos grupos.

Contenido y tono. La mayoría de los temas abordados están relacionados con experiencias extremas, dolorosas. Las emociones generadas por el recuerdo y la narración suelen ser también muy dolorosas. Por eso, al seleccionar los relatos se procuró resguardar siempre a los entrevistados y no exponerlos públicamente en una situación de gran vulnerabilidad. A su vez, pensando en los destinatarios de la colección, resulta fundamental que el testimonio cumpla una función pedagógica, que invite a la reflexión y al debate. Tomemos, por ejemplo, el tema de la tortura. Esta constituyó una pieza clave de la represión ilegal y, por lo tanto, debe estar presente en los testimonios.

Para la colección se optó por seleccionar parlamentos más reflexivos que descriptivos, centrados en el sujeto involucrado (en sus pensamientos y formas de resistencia) y no en el “cuerpo-objeto” de la represión. Esta opción es, también, cuestión de ética: si la tortura busca deshumanizar a la víctima y avasalla las fronteras del cuerpo y la intimidad, el trabajo de la memoria debe orientarse en dirección contraria.

Para finalizar, resulta necesario insistir en que, mientras las temáticas abordadas por la colección refieren al período más trágico de la historia argentina, sus lecturas son objeto de importantes debates tanto en espacios académicos como en la comunidad política en general. En el proceso de construcción de un relato colectivo sobre ese pasado, son muchas las voces y sentidos que entran en juego. Participar en ese debate, ampliarlo, incluir nuevos protagonistas y hacer posible la transmisión de esta experiencia a las nuevas generaciones, es la propuesta. Echar luz sobre aquellas zonas del pasado que han tenido menos presencia en los espacios educativos, es una de las formas posibles.

Ofrecer respuestas definitivas no es la intención. Si las voces e imágenes que integran la colección generan preguntas en los estudiantes e impulsan en el aula la búsqueda de respuestas posibles -por sencillas que estas resulten- entonces la tarea habrá encontrado su sentido.

Memoria Abierta Asociación Civil
www.memoriaabierta.org.ar
memoriaabierta@memoriaabierta.org.ar
archivooral@memoriaabierta.org.ar

Los estudiantes de hoy y el legado del Nunca Más

Ana Pereyra*

¿Qué significado tiene para los jóvenes de hoy el legado del *Nunca más*? ¿Qué relación tienen con el pasado dictatorial los adolescentes de hoy que nacieron en una época en la que los valores más preciados son la fluidez y la flexibilidad, y en la que la ausencia de proyectos colectivos exacerba formas del individualismo ligadas al placer y a la inmediatez?

Con estas inquietudes estamos realizando una investigación¹ en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires seleccionadas por la concentración de alumnos y por su heterogeneidad social. Como parte de esa investigación, se les propuso a alumnos de segundo y quinto año elaborar una narración escrita, dirigida a un amigo extranjero que acaba de llegar al país, sobre lo ocurrido en la Argentina en las tres últimas décadas, es decir, desde comienzos de la década del '70.

El análisis de una cantidad de narraciones "representativas" del pasado permite afirmar que la gran mayoría de los adolescentes recuerda la dictadura militar y la impugna por las violaciones de los derechos humanos y la represión a la población civil. Sin embargo, este resultado, que podría interpretarse como un logro en la transmisión intergeneracional de la memoria, se ve opacado cuando se analiza el recorrido o la "andadura" de los relatos de los estudiantes porteños.

Los relatos de los adolescentes ponen en evidencia, por un lado, su papel activo en la búsqueda de sentidos del pasado reciente y, por otro, las marcas de las memorias emblemáticas que circularon en el espacio público en los últimos años y de las corrientes más clásicas de la historia enseñada.

Para los estudiantes, el golpe de estado del '76 fue algo así como un rayo en cielo sereno. La conflictiva situación política y social que precedió al golpe y el incremento de la violencia política desde el regreso de Perón al país no son mencionados al momento de hablar de la dictadura y de los desaparecidos. Esto conduce a una visión de los desaparecidos como víctimas seleccionadas en forma azarosa o arbitraria por los militares ("...cualquiera podía desaparecer sin que hasta hoy se sepa bien por qué"), o a

considerar que las víctimas fueron quienes se opusieron a las pautas disciplinarias establecidas por el gobierno militar, tales como la prohibición de salir en grupo o reunirse a reclamar por un boleto estudiantil. El borramiento de las identidades políticas de los desaparecidos y de sus compromisos con la lucha por un país socialmente más justo —una de cuyas formas fue la lucha armada— obstaculiza la posibilidad de comprensión del sentido que tuvo en la estrategia diseñada por los militares la secuencia secuestro-tortura-desaparición, y también una discusión más profunda sobre las características de la cultura política argentina. Sin los sentidos, lo que se recuerda es el horror y la perversión de la represión despiadada, lo que podría entenderse, en algunos casos, como la convicción de que nunca se debe resistir al poder, porque es muy peligroso.

Entre las representaciones complementarias a esta visión se destaca la de una sociedad civil homogénea que desconocía el ejercicio de la represión. Para los estudiantes secundarios de la Ciudad, el golpe no contó con el apoyo de importantes sectores sociales ni aparece ligado a un cambio de modelo económico que condujo a una enorme concentración del ingreso y al endeudamiento externo. La "gente" o el "pueblo" están ubicados siempre del lado del bien, un lugar opuesto al del poder y la política, que son la expresión del mal y constituyen ámbitos de los cuales conviene mantenerse alejado para no contaminarse. En los relatos de los estudiantes, la "gente" no podía saber lo que estaba pasando porque los militares censuraban y controlaban los medios de comunicación y porque usaron al Mundial '78 como una pantalla para ocultar la represión.

Creemos que es útil pensar estas representaciones junto a algunas líneas teóricas que nos ayuden a entender qué actitudes éticas y políticas vienen a reforzar. En su valioso libro *Memorias del mal, tentación del bien*, Tzvetan Todorov propone conceptos que resultan sustantivos para analizar los relatos que encontramos entre los estudiantes. Distingue tres tipos de relatos del pasado: el del testigo, el del historiador y el del conmemorador. El testigo es el individuo que reúne sus recuerdos para darle un sentido a su vida y construirse una identidad. El historiador es el representante de la disciplina cuyo interés es la restitución y el análisis del pasado a partir de la aproximación

sucesiva a la verdad impersonal. El discurso del conmemorador –al igual que el del historiador– aparece en el espacio público, pero a diferencia de aquel de la historia académica, está guiado por un interés y dotado siempre de una verdad irrefutable; es el discurso que una sociedad quiere dar de sí misma. Mientras la historia complejiza el conocimiento del pasado y lo desacraliza, la conmemoración lo simplifica, generando ídolos para venerar y enemigos para aborrecer.

Los relatos de los estudiantes sobre el pasado reciente de la Argentina tienen la estructura del discurso de la conmemoración. Como hemos visto, se organizan en torno a la diferenciación entre malhechores y bienhechores a quienes se les adjudica un rol activo, y víctimas y beneficiarios que juegan un rol pasivo. Los militares son vistos como malhechores que interrumpieron por la fuerza el orden constitucional, tomaron el poder y reprimieron brutalmente a la población civil que resultó la víctima pura de la dictadura. Entre los bienhechores, los únicos que cuentan con el reconocimiento de los estudiantes son las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, es decir los organismos liga-

Mientras la historia complejiza el conocimiento del pasado y lo desacraliza, la conmemoración lo simplifica, generando ídolos para venerar y enemigos para aborrecer.

dos por vínculos familiares a las víctimas y cuyos eventuales beneficiarios fueron los nietos encontrados o los parientes restituidos a sus familias de origen. Otros organismos de derechos humanos y los exiliados no tienen ningún lugar en estos relatos del pasado dictatorial, entre otras razones porque para hablar del pasado reciente de la Argentina, los adolescentes no necesitan referirse a lo ocurrido en otros países, ni inscribirlo en la historia mundial.

Así como el golpe se narra como un rayo en cielo sereno, el fin de la dictadura se atribuye al inicio de la democracia que llega “de la mano de Alfonsín”. Es claro que con este esquema dual: militares-malhechores / sociedad civil-víctima, toda la culpabilidad de la matanza queda del lado de los militares. Esta representación del pasado obstaculiza la emergencia de la pregunta por los procesos políticos, sociales y psíquicos que condujeron al terrorismo de Estado y por los niveles de responsabilidad del conjunto de la sociedad.

La Guerra de Malvinas, en los relatos de los estudiantes, muestra las contradicciones que se producen por la identificación simultánea de las Malvinas con la Nación y con





la dictadura. Existe un consenso generalizado entre los adolescentes acerca de que la soberanía sobre las islas le corresponde legítimamente a la Argentina. Pero se abren dos líneas de interpretación. Algunos estudiantes interpretan Malvinas como una guerra convencional entre naciones por un territorio. Y esta lectura vuelve difícil aceptar la derrota militar, ya que la recuperación de las islas queda inscripta en la prolongación de las gestas patrióticas de la independencia, que constituyen el relato heroico por excelencia de la historia nacional. Otros, en cambio, interpretan Malvinas como un episodio político interno, un gesto de desesperación de los militares por salvar el régimen, que costó la vida de muchos jóvenes. En este sentido, los estudiantes se identifican con "los chicos de la guerra", como las víctimas inexpertas de los militares profesionales argentinos que los usaron como carne de cañón. Hay que destacar que, en ninguna de las dos interpretaciones, hay reflexiones sobre la frialdad con que la sociedad civil recibió a los ex combatientes, ni sobre su invisibilidad en la esfera pública o los suicidios que se produjeron como consecuencia. Nuevamente, prima la representación de la sociedad argentina como una sociedad homogénea, ubicada siempre del lado del bien y que resultó víctima del engaño militar.

¿Qué nos llevan a pensar estas lecturas del pasado? Como educadores, nos enfrenta a un desafío original el hecho de saber que la relación que los más jóvenes construyeron con el pasado dictatorial arrastra tanto los usos públicos de la memoria como los de la historia académica.

En un contexto de gran velocidad en los cambios, las dificultades que enfrenta la transmisión de la cultura son múltiples. Sin embargo, resulta obvio que, sin un fuerte

vínculo afectivo y de confianza recíproca entre adultos y jóvenes, estos últimos difícilmente puedan salir por sí mismos de la estructura del pensamiento maniqueo que identifica siempre el bien del lado propio y el mal del lado de los otros. En tanto pedagogos, es nuestra responsabilidad tornar observables las razones que hicieron posible la dictadura, el compromiso civil con la represión y con la exclusión de los ex combatientes de Malvinas del espacio público, lo que conlleva plantear el problema de los distintos niveles de culpabilidad y de responsabilidad en estos hechos. Mientras no avancemos en esta dirección, la dictadura o el totalitarismo no estarán derrotados simbólicamente y las bases sociales del *Nunca más* seguirán siendo endebles y vulnerables.

Hoy sabemos que la integración promovida por la escuela en torno a la idea de Nación no resultó suficiente para evitar el terrorismo de Estado, y que los valores patrios no necesariamente entran en colisión con el crecimiento alarmante de la desigualdad social. La historia nacional enseñada por la escuela se ha concentrado siempre en las virtudes heroicas, a través de la reiteración ritual de los actos ligados a las efemérides y de la épica de las gestas patrióticas. Para que las memorias del pasado sirvan a la causa del *Nunca más*, creemos que es importante desplazarse desde la enseñanza de las virtudes heroicas hacia el cultivo de las virtudes cotidianas que son las que nos ponen personalmente en cuestión y las que nos permiten rechazar aquello que parece una necesidad implacable en función del cuidado de los más próximos. Es importante que nuestros jóvenes sepan que nos ocurrió lo peor porque no ejercimos esas virtudes cotidianas y porque muchos de nosotros fuimos educados en la obediencia.

*Socióloga y docente.

¹ Se trata del trabajo del campo para una tesis doctoral en Flasco/Argentina.

Las fotos que ilustran esta nota pertenecen al proyecto "Construyendo la memoria", de la Escuela N° 2 Maximio Victoria del barrio porteño de Flores, ubicada a cincuenta metros del lugar donde funcionó el centro de detención clandestino "El Olimpo".

Una invitación a narrar el pasado

Federico Lorenz¹

Durante el 2005 organizamos un concurso de ensayos, "Argentina: los lugares de la memoria", desde el CePA, Centro de Pedagogía de Anticipación, dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La idea de recopilar y promover ensayos de docentes sobre la memoria de los argentinos se conformó a partir de numerosas charlas con los alumnos y capacitadores del CePA, en las que permanentemente emergían referencias a experiencias propias y ajenas "vistas y vividas" en relación con las propuestas de capacitación. Por ejemplo, un curso sobre el movimiento obrero evocaba recuerdos de padres venidos a Buenos Aires desde otras provincias, casas en cuotas, aguinaldos y movilizaciones; otro sobre el terrorismo de Estado despertaba silencios pero también agrias disputas, amargos recuerdos de silencios o resistencias en soledad; la Guerra de Malvinas parecía haber sucedido ayer; miradas acerca de los proyectos sarmientinos o alberdianos de país despertaban desde el hoy sonrisas irónicas. En todos los casos, se trataba de reacciones desde la subjetividad ante la historia, movidas por la propia experiencia, por los recuerdos.

También, muchas veces, nos encontrábamos con la sor-

presa frente a episodios de nuestra historia. Descubrimientos de textos y personalidades de la cultura que traían ecos al presente. Y descubrimientos entre colegas, porque el CePA —como cualquier escuela— reúne y mezcla docentes de distintas generaciones y procedencias. Si algo aparecía en muchas de estas reacciones no era la "historia viva", sino más bien la relación vital entre nuestras vidas y la historia.

El concurso, dirigido a docentes y futuros docentes de la Ciudad de Buenos Aires y que a la fecha cuenta con más de 120 inscriptos, busca reforzar los puentes entre la experiencia individual y las memorias colectivas de los procesos históricos desde el particular lugar de los docentes: el de la transmisión de la cultura. Propone una hoja de ruta provisoria cuya única certeza es el tema convocante: elegir una marca en la memoria de los participantes, y pedirles que la relacionen con una memoria colectiva más amplia. Creemos en una construcción plural y democrática de la historia, pero queremos salir del relativismo y afirmar hacia adelante: creemos en la posibilidad de construcción de una historia.

Es que, simplemente, no es posible imaginar un futuro sin un pasado. Nos reconocemos parte de una historia para imaginar un futuro. A través de nuestras experiencias





y memorias (siempre selectivas, parciales e incompletas), formamos parte de un colectivo. Influyen en esta pertenencia cantidad de factores: aquello que deseamos que no se vuelva a repetir, aquello que perdimos y deseamos que regrese: una persona, un valor, un trabajo, un lugar.

¿Dónde se “guarda” la memoria de un país? ¿Dónde se materializa? ¿En qué individuos, situaciones, lugares, se concentra? ¿Es posible reflexionar, desde la tierra de nadie, entre las razones y las pasiones que piensan este colectivo llamado “la Argentina”? El concurso propone orientar la escritura del ensayo a pensar algunos de esos momentos, y sus distintas formas de materializarse. La noción acuñada por el historiador Pierre Nora de *lugares de memoria*: *sitios* (edificios, plazas, ciudades, regiones), *fechas* (conmemoraciones, revoluciones, golpes), *objetos* (libros, películas, una prenda de moda, una consigna) y las *personas públicas*, nos ofrece espejos para el reconocimiento, pero al mismo tiempo desnuda la dificultad y las tensiones que implica pensar cualquier idea de “nosotros”. Los *lugares de memoria* ofrecen claves para pensar las formas de las relaciones entre los individuos y distintos colectivos (locales, nacionales, políticos, culturales) precisamente en un momento en el que esta misma noción de

colectivo, y los vínculos, están en crisis. La noción de “lugar” alude a un hito concentrador de sentido. De allí que estos hitos se desplacen, cambien, permanezcan o mueran; y por lo tanto, se trata de puntos de partida (y no de llegada) para reflexionar acerca de los vínculos entre las personas y sus sociedades.

Queremos que el concurso sea una instancia tanto de reflexión como de formación; una posibilidad, para quienes escriban, de colocarse en el centro del debate acerca de nuestras identidades. Un espacio en el cual las historias personales se relacionen con los discursos académicos, institucionales y diversos vehículos culturales.

Una idea del historiador Raphael Samuel representa el espíritu que orienta los ejercicios de memoria que proponemos:

La historia no es una prerrogativa de los historiadores, ni siquiera, como sostiene el posmodernismo, una “invención” de los historiadores. Es, más bien, una forma social del conocimiento; el trabajo, en cualquier circunstancia, de un millar de manos diferentes. Si esto es cierto, la discusión central de cualquier debate historiográfico no debería ser el trabajo individual del académico, ni siquiera acerca de escuelas interpretativas rivales, sino más bien el conjunto

Es que, simplemente, no es posible imaginar un futuro sin un pasado. Nos reconocemos parte de una historia para imaginar un futuro.



de actividades y prácticas en las que la idea de historia está presente o la relación dialéctica pasado-presente aparece.¹

El premio, la selección de un grupo de trabajos y la edición en una antología buscan materializar este esfuerzo de trabajo y memoria en una publicación que a la vez sirva de disparador y elemento de base para otras discusiones.

No pensamos el concurso como un camino para la construcción de un nuevo “relato” o “identidad” nacional, pero sí como un estímulo para las actitudes de reconocimiento, tanto personal como colectivo, en nuestra capacidad de encontrar semejantes, colegas con inquietudes acerca del pasado y su presente como una forma de articular acciones a futuro. Uno de los principales legados negativos de nuestra historia reciente ha sido el aislamiento, la destrucción de los lazos sociales, el repliegue sobre nosotros mismos. Pensamos que un primer paso es el reconocimiento de nuestro lugar en un contexto determinado, pa-

ra pensar desde allí cualquier forma de acción colectiva. Como escribió Italo Calvino en *Las ciudades invisibles*:

El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquel que existe ya aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio.

Creemos que poner a nuestra memoria en relación con la memoria de los demás es un buen lugar para comenzar.

* Profesor de Historia. Coordina el concurso de ensayos que se describe en la nota.

¹ Raphael Samuel, *Theatres of Memory*, Londres, Verso, 1999, p.8.

Tres películas

Los inicios de la transición a la democracia en la Argentina están marcados, entre otros signos posibles, por tres películas que se refirieron a lo vivido durante la dictadura iniciada el 24 de marzo de 1976 y que tuvieron un fuerte impacto en la opinión pública: *Los chicos de la guerra* (Bebe Kamin, 1984), *La historia oficial* (Luis Puenzo, 1985) y *La noche de los lápices* (Héctor Olivera, 1986). A la vez, aún hoy constituyen un recurso muy utilizado por las y los docentes que se acercan a los temas de la historia reciente con sus alumnos. La secuencia de producción de los tres films de algún modo refleja el proceso de salida de la dictadura, del que la guerra de 1982 fue el inicio, para llegar a la difusión de algunos de los crímenes cometidos por el régimen militar que finalmente el Juicio a las Juntas probó. Las películas pintan una sociedad aturdida por lo que descubre (claramente en el caso de *La historia oficial*) y definen una marca distintiva de las formas de contar el pasado reciente en la década del ochenta: el énfasis en los jóvenes como víctimas (en el caso de Malvinas, a manos de sus oficiales; en el episodio de septiembre de 1976, en un centro clandestino) y una escasa reflexión acerca de

las raíces de la actitud social ante los jóvenes. Los crímenes y humillaciones que exhiben las películas se volvían más inaceptables (e inexplicables) porque eran perpetrados sobre personas de menos de veinte años. En el clima de salida de la represión y de inicios del juego democrático, este fue uno de los mecanismos para salir de esos años: una clara identificación con quienes habían sido objeto de la represión, así como de los responsables, en un contexto de “mal absoluto”.

Treinta años después de los sucesos que la generaron, esta visión simplificadora merece ser complejizada. Estos tres vehículos de memoria representan un clima de época atravesado por situaciones límite, y muy probablemente las preguntas que les hagamos desde el presente no sean las mismas que aquellas que satisficieron en los años de la salida de la dictadura, cuando su principal función era la de informar y difundir el horror. La clara identificación de víctimas y perpetradores, por ejemplo, impide la reflexión acerca de las responsabilidades sociales en el consenso a la represión. En el sentido inverso, por ejemplo en el caso del amplio apoyo que tuvo la guerra de Malvinas, puede suceder lo contrario: frenar la reflexión sobre las raíces de algunos comportamientos colectivos a través de explicaciones automáticas.

Jóvenes y memoria

Sandra Raggio*

"En Los Cardales, la dictadura es como un agujero negro, no existió, no existe. En la escuela, pasamos del peronismo a la actualidad, y si le preguntás a la gente del pueblo, te dice siempre: "¿Acá? Acá no pasó nada".

Alumno de EMN^o1 de Los Cardales

Cualquier acción que promueva el tratamiento de la última dictadura militar, en la escuela encuentra sus límites en las resistencias que, para sorpresa de algunos, aún suscita su abordaje. Como bien advierte el alumno de Los Cardales, no solo es una cuestión de la escuela. Los procesos de elaboración social del pasado están atravesados por conflictos y pugnas en torno a los sentidos que se le asigna en el presente, en relación con los posibles horizontes de expectativas de la sociedad. Por otro lado, el sistema educativo poco ha reflexionado acerca de las responsabilidades que le caben como dispositivo de legitimación y disciplinamiento del régimen autoritario implantado, como así también de las marcas que él mismo ha dejado en sus prácticas y concepciones. La resistencia a tratar el tema por parte de algunos miembros del sistema educativo expresa en parte la renuencia a pensar estos aspectos de la institución, en tanto implica, irremediablemente, pensarse a sí mismos. Sin embargo, sin esta autorreflexión, todo lo que se haga correrá el riesgo de transformarse en esa memoria literal de la que habla Todorov, que nada dice acerca del presente y el futuro, sino todo lo contrario: que encierra al presente en el pasado.

El riesgo es mayor cuando se trata de ámbitos oficiales. El atajo que ofrece un "relato oficial" sobre la historia puede resultar atractivo tanto para los que quieren romper el tabú como para tranquilizar a los adscriptos al "de eso no se habla". Al establecer de arriba hacia abajo una única relación posible entre el ayer y el hoy se despoja al pasado de sus tensiones. Es que el conflicto no solo expresa la pugna sino también la pluralidad y diversidad de la sociedad para producir significados sobre sus experiencias históricas. ¿Cómo intervenir, entonces?

El diseño del programa "Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro", lanzado en el 2002 por la Comisión por la

Memoria de la provincia de Buenos Aires para las escuelas polimodales, es una propuesta que intenta intervenir sin eludir estas reflexiones.

En torno al eje "Autoritarismo y democracia", proponemos el abordaje del pasado reciente en la escuela a partir de una premisa básica: que sean los alumnos los que se apropien significativamente de las experiencias pasadas. A partir de la elección de un tema o pregunta sobre la historia de su comunidad o localidad, diversos equipos de alumnos y docentes inician una investigación mediante entrevistas a protagonistas, consultas de archivo y con la producción de un relato donde exponen sus conclusiones. El soporte es también una elección: un video, un mural, una obra de teatro, una intervención urbana, una muestra fotográfica, un CD multimedia, una página web, una revista, un libro, un programa de radio, etcétera.

El programa plantea dos desafíos: uno pedagógico, que refiere a innovar la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en particular; y otro político: sumar a las nuevas generaciones en el proceso de elaboración del pasado común y por tanto a la construcción de identidades colectivas.

Lejos de ocluirse, el carácter controversial, conflictivo e inacabado del proceso de elaboración del pasado -que se expresa en los "agujeros negros", en los silencios, en las diferentes versiones e interpretaciones sobre los hechos- potencia las motivaciones de los alumnos, produce una genuina curiosidad por conocer y comprender, y los incorpora como un actor más dentro del proceso de elaboración del pasado; pues ellos, finalmente, construirán un relato que, aun tramado con palabras o silencios de otros, será dicho con voz propia.

Por otro lado, la dimensión microhistórica de las investigaciones les permite una mirada menos opaca, menos abstracta y a la vez menos esquemática y estereotipada que la que logran aprender en los textos escolares y otras narraciones disponibles.

La experiencia a la que abre paso el programa provoca un trabajo sobre la subjetividad de los participantes, e impacta tanto en las formas de percibir el presente -en tanto lo inscribe en una continuidad temporal más densa, ensanchando los márgenes de la vivencia personal- co-

mo en los modos de pensarse y actuar individual y colectivamente. Resulta difícil evaluar estos aspectos y la profundidad del impacto; no obstante, tanto en las investigaciones como en los relatos sobre la experiencia realizados por alumnos, alumnas y docentes, estas cuestiones se expresan una y otra vez.

La experiencia los excede, ya que tanto la institución escolar como la comunidad se ven interpeladas, en una doble dimensión, como territorios de memoria y como actores históricos. Las preguntas de los jóvenes provocan un

Las preguntas de los jóvenes provocan un trabajo colectivo sobre la memoria, expresado en la creación de espacios de habla y escucha antes obliterados, a la vez que inscriben la historia local en la historia nacional.

trabajo colectivo sobre la memoria, expresado en la creación de espacios de habla y escucha antes obliterados, a la vez que inscriben la historia local en la historia nacional.

Finalmente, en la cesión de la autoría del relato a los jóvenes -ahora portadores de la palabra- la relación intergeneracional se invierte; y quienes son tantas veces pensados como receptores para escuchar y aprender, ahora hablan y también enseñan.

* Historiadora, coordinadora del área Investigación y Enseñanza de la Comisión Provincial por la Memoria.

Artes plásticas y dictadura

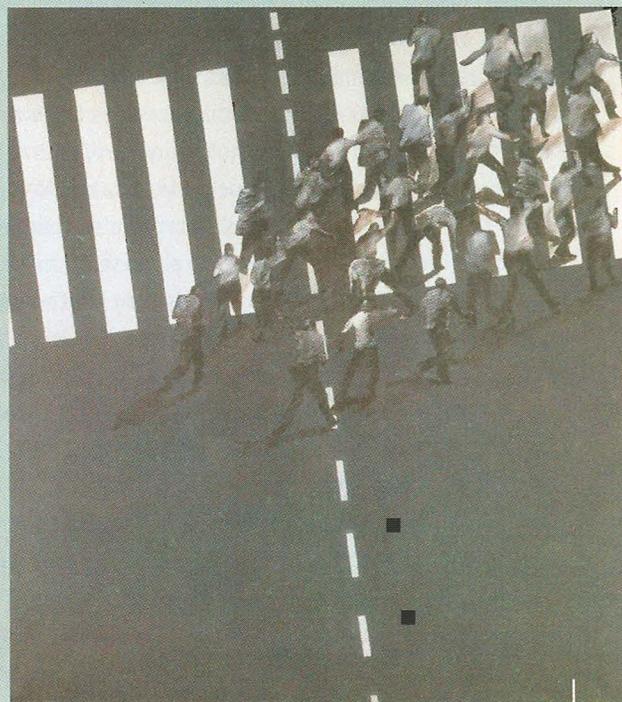
Diana Dowek

En 1972, Diana Dowek realiza una serie de pinturas de gran formato tituladas "Lo que vendrá". En ellas se ven escenas de movilizaciones, multitudes que atraviesan anchas avenidas con los brazos en alto y el paso decidido. Tituladas "Insurrección" o "Revolución", sus telas de aquel momento manifiestan el ánimo optimista predominante ante los tiempos de cambio que se vivían como inminentes.

Apenas tres años después, la artista inicia la serie "Paisajes", también conocida como de los retrovisores (1975). En estas pinturas se alcanza a ver por el espejo del auto del que huye aterrado, al perseguidor o el cuerpo del que yace acribillado, arrojado al costado de la ruta, en una evidente referencia a la operatoria represiva de la Triple A.

Ya durante la dictadura, Dowek inicia la serie de los alambrados. El paisaje, el bastidor del cuadro o una muñeca: todo se cubre con alambre tejido, todo está apesado.

En los contrastes que fácilmente pueden establecerse entre estas series lo que se hace evidente es el pasaje de la creencia en el próximo triunfo revolucionario a la constatación de la más cruenta represión. Había terminado una época, y no solo porque no fue la revolución, sino la dictadura, lo que vino. También porque lo que ocurrió -en la obra de Dowek y la de otros artistas en la segunda mitad de los '70- fue un retorno a la pintura y a la figuración realista, impugnadas por las vanguardias experimentales de la década anterior. Aunque este retorno es leído por Andrea Giunta como "la posibilidad de resistir al poder opresor desde el poder simbólico de la imagen".



Las marcas materiales del recuerdo

Ludmila da Silva Catela*

Durante la última dictadura militar argentina (1976-1983), las fuerzas de seguridad secuestraron, torturaron, asesinaron e hicieron desaparecer a ciudadanos argentinos de diversos orígenes sociales, edades y lugares de residencia. Hombres y mujeres fueron convertidos en “enemigos” y asesinados o desaparecidos en nombre de la Nación, los valores cristianos y el anticomunismo. Mujeres embarazadas fueron mantenidas vivas en cautiverio hasta que sus hijos nacieron, para luego apropiarse de ellos y posteriormente asesinarlos. Miles de ciudadanos se exiliaron interna y externamente. La Justicia, los ministerios, las cárceles, pasaron a ser instituciones que, mayoritariamente, acompañaron este accionar clandestino del Estado. En cada provincia, pueblo o localidad, la represión se hizo sentir en sus diversas formas y sentidos. Los años setenta son recordados como los de mayor violencia política; y la última dictadura militar, como la más sangrienta de la historia. La violación sistemática a los derechos humanos, el uso de la desaparición y la apropiación de niños fueron acciones inéditas para el país. Frente a este contexto de situaciones extremas,¹ se fueron gestando grupos de familiares que pasaron a denunciar y reclamar por sus seres queridos desaparecidos o asesinados.² Estos grupos poco a poco pasaron a ganar visibilidad, legitimidad e inauguraron formas de *hacer política* también inéditas. En este trabajo focalizaré el uso de un símbolo muy particular: el pañuelo blanco de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, las formas de transmisión realizadas a partir de este símbolo y las resignificaciones y usos desde el presente ante las muertes de jóvenes en democracia. Usando la etnografía como método, analizaré las formas de expresión de las memorias frente a la desaparición, a partir de sus marcas materiales, territorios de conquistas y rituales de cara al dolor.

Pañuelos y Madres de Plaza de Mayo

Como todo grupo social, los organismos de derechos humanos surgidos en torno del “problema de los desaparecidos” marcan su cohesión y se diferencian a través de símbolos.³ En la historia de las Madres de Plaza de Mayo, se cuenta que la primera vez que utilizaron el pañuelo so-

bre sus cabezas fue en una procesión al santuario de Luján, en 1977. Como estrategia para reconocerse entre sí eligieron utilizar un pañal atado en sus cabezas. Este “pañuelo blanco”, hecho con un material asociado al nacimiento, la pureza, el comienzo de la vida, se oponía de esa manera al pañuelo negro tradicionalmente asociado con el momento de duelo, así como se oponía a la impureza de aquellos que habían asesinado y hecho desaparecer cuerpos.⁴

Imagen 1: Madres y pañuelos

Lo que caracteriza el uso de los pañuelos y de otros símbolos similares es que solo son usados dentro de la Plaza o en los espacios donde están representando a la institución como, por ejemplo: algún acto, viajes al exterior o en marchas político-sociales. Las Madres se ponen y sacan los pañuelos al inicio y al final de los actos.

Nunca andan por la calle con ellos ni llegan a los encuentros públicos luciendo los pañuelos. Generalmente, se los colocan cuando el número de Madres presentes en un espacio ya forma un grupo. De repente, en un espacio cerrado o en la plaza, uno pasa a distinguir entre la multitud una serie de pañuelos que comienzan a ser atados y a moverse en conjunto, al compás de la acción colectivizada. Luego, es imposible no diferenciarlas. El pañuelo se usa así en un claro ritual de política, demarca diferencias, enuncia modos de acción y reclama jerarquías. Olga (esposa de un desaparecido de Libertador General San Martín) me contó que, en una oportunidad, estaba mirando la represión a piqueteros en Salta por televisión y que decidió ir hasta el lugar a solidarizarse. Sus palabras fueron: “*Agarré mi pañuelo y me tomé un colectivo. Yo veía cómo los estaban masacrando a los piqueteros en Salta y dije: ‘tengo que ir para allá’. Me tomé el ómnibus y me fui. Llegué, me presenté, les dije que llegaba a apoyarlos. Me senté en un sillón, me puse mi pañuelo y cada vez que debían ir a hablar con la policía, me decían ‘¡Vamos!, póngase su pañuelo que a usted la respetan!’*” Como un arma simbólica poderosa, al llegar al lugar se puso su pañuelo. Identificada rápidamente como una Madre, los piqueteros la pusieron al frente de sus reclamos. Olga pasó a ser así de una simple espectadora a la principal mediadora entre ellos y la policía. No la conocían pero portar ese símbolo,



legitimado y respetado, la transformó de inmediato en un agente eficaz para el reclamo político. Tejiendo lazos entre el pasado y sus símbolos consagrados de lucha por la memoria y los derechos humanos, y el presente con sus violaciones. La eficacia del uso del pañuelo en Madres y Abuelas de Plaza de Mayo es evidenciado por su reconocimiento nacional e internacional. Como objeto, es luego un símbolo de un poder de interpelación al Estado y a la sociedad civil.

El pañuelo de las Madres bajó de sus cabezas y se imprimió en el piso de las principales plazas del país. En la Plaza de Mayo, en Buenos Aires, los pañuelos lucen blancos frente a la Casa Rosada, los turistas sacan fotos y preguntan sobre su significado. Junto a la histórica Pirámide de Mayo, junto a estatuas de héroes nacionales, esas borrosas pinturas han pasado a competir con otros emblemas de la Nación; han sido incluidas, a la fuerza, en medio de disputas y conflictos, en el panteón de lo que debe ser recordable nacionalmente. Los pañuelos han pasado a ser un símbolo de diálogo con la Nación.

Imagen 2: Pañuelos en la Plaza

Es muy interesante observar en la Plaza de Mayo cómo las marcas van resignificándose y acumulando sentidos, a medida que otros agentes imprimen sus memorias. Además de los pañuelos, una encuentra siluetas de diversos asesinados en conflictos piqueteros, casos de gatillo fácil y los incidentes del 19 y 20 de diciembre de 2001.⁵ Todos interpelan al Estado desde las huellas dejadas en la Plaza, donde pueden ser leídas como en un texto.

Imagen 3: Los pañuelos en la Plaza y el homenaje a los caídos

Por otro lado, luego de los sucesos de violencia de diciembre de 2001, las madres de los tres jóvenes asesinados en una estación de servicio en Buenos Aires -hecho conocido como la Masacre de Floresta⁶- incorporaron a sus denuncias el uso de pañuelos azules, en una clara alusión de continuidad con las denuncias sobre la violencia. O, a inicios de diciembre de 2005 podía verse un gran cartel, con el mismo símbolo del pañuelo de las Madres pero realizado con los colores de la Bandera Nacional, que decía: "Madres por la vivienda".

Si volvemos a los pañuelos de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, podemos ver cómo estos, junto a sus portadoras, prescriben prácticas y convocan identidades. En estos últimos años, los pañuelos fueron usados para legar "deberes" de memoria desde las Madres a los H.I.J.O.S. Este ritual de memoria, pero sobre todo de acción política, se ha dado de diversas formas a lo largo del país. Las Madres depositaban en el cuello de H.I.J.O.S. y de otros jóvenes el pañuelo blanco y, junto con él, un deber de memoria, una forma de hacer política. Es significativo que, a diferencia de este ritual público, en otros lugares del país, este traspaso generacional del pañuelo y sus significados se dio en el interior de cada familia. Entre las hijas de madres de desaparecidos de Calilegua, este traspaso se dio sin ritual, simplemente al morir las madres. Si la familia cuenta con hijas mujeres, son ellas las que pasan a portar el símbolo. Ángela, una hermana de desaparecidos



Así, el pañuelo inventado, usado y reconocido en tanto símbolo de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo es constantemente resignificado.

sintetiza en su cuerpo ese traspaso de memoria: lleva el pañuelo de su madre, y en su cuerpo cuelgan las fotos de sus hermanos desaparecidos y de sus padres ya muertos. El resto de los pañuelos, al no haber una mujer en la familia que los herede, son colgados en la plaza, uno junto al otro, en cada conmemoración anual por el Apagón de Ledesma.

Imagen 4: Pañuelos en Calilegua, Jujuy

Así, el pañuelo inventado, usado y reconocido en tanto símbolo de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo es constantemente resignificado, sea en nuevas versiones de pañuelos, en los legados de memoria que transmite a los más jóvenes o en las inscripciones que se asocian a su materialidad en la Plaza de Mayo. En los puentes que se tejen a su alrededor entre el pasado y el presente.

El uso del pañuelo y todo el sistema de símbolos que los circunda⁷ condensan el sentido que diversas comunidades de pertenencia, luchas por los derechos humanos y memorias de las víctimas, imponen en un *territorio de memorias*⁸ dinámico, conflictivo, cambiante, pero poderosamente convocante.

Esta dimensión material del recuerdo y las luchas por los derechos humanos, asociando objetos e imágenes a los asesinados, muertos y desaparecidos, nos permite comprender desde otras dimensiones, huellas y marcas; prácticas sociales, políticas y religiosas ligadas a objetos materiales concretos, que pasan a ser definidos y significados como símbolos activos para interpelar a la Nación sobre sus muertos y desaparecidos.

* CONICET/UNC.

Bibliografía

- Da Silva Catela, Ludmila, No habrá flores en la tumba del pasado. Reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos. Al Margen Editora, La Plata, 2001.
- Da Silva Catela y Elizabeth Jelin (Comps.), Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad. Siglo XXI Editores Argentina y España, Madrid.
- Faeta, Francesco "La mort en images". Terrain, Carnets du Patrimoine Ethnologique, N° 20, 1993.
- Pollak, Michael, Memoria, olvido y silencio. Compilación y presentación, da Silva Catela Ludmila. En edición. Al Margen Editora, La Plata, 2005.
- Turner, Víctor, La selva de los símbolos. Siglo XXI, Madrid, 1990.
- ¹ La noción de situación límite es usada aquí a partir de Pollak (2005).
- ² Los organismos de derechos humanos, nacidos durante la dictadura, en relación al terrorismo de Estado, usan preponderantemente en sus nombres marcas que indican lazos primordiales y de sangre como elemento de cohesión, identificación e institucionalización: Familiares de Desaparecidos y detenidos por razones políticas (1976), Madres de Plaza de Mayo (1977),

Abuelas de Plaza de Mayo (1977) y finalmente, en los noventa, H.I.J.O.S. (1995) y HERMAN@S (2000).

³ Cuando pienso en los símbolos me apoyo en Víctor Turner, para quien el símbolo es acción. En ese sentido, nos alerta el autor acerca de que es necesario confrontar su significado con su uso, observando no solo lo que los agentes dicen del símbolo sino también lo que hacen con él. El observador debe, en este sentido, "considerar no solo el símbolo, sino la estructura y la composición del grupo que lo maneja (...). También se deberán tener en cuenta las cualidades afectivas de esos actos, si son agresivos, melancólicos, penitentes, gozosos, burlescos. Ha de inquirir, además, por qué ciertas personas y ciertos grupos están ausentes en determinadas ocasiones, si es que han sido ritualmente excluidos de la presencia del símbolo, y en caso afirmativo, por qué". (Turner, 1990: 56). Por otro lado, me refiero a las diversas maneras de representar la muerte, a partir del trabajo de Faeta (1993).

⁴ Victor Turner, en su interesante análisis sobre la clasificación de los colores entre los Ndembu de África, muestra cómo para este grupo, el blanco es asociado a la bondad, la pureza, la salud, a engendrar o criar jóvenes, comer (y señalan a la leche materna como representante de este color), a multiplicarse (en el sentido de la fertilidad), etcétera. Ya en relación con el color negro, las clasificaciones lo acercan a: maldad o mal, carecer de pureza, muerte, noche. Considero que vale la comparación con los atributos que en nuestras sociedades se les otorgan a estos colores y sirven para pensar con relación a los pañuelos y al color elegido, en el caso de las Madres de Plaza de Mayo.

⁵ Durante los días 19 y 20 de diciembre de 2001 se sucedieron en la Argentina una serie de episodios de protestas cuyo eje central era la consigna "Que se vayan todos", en relación a los políticos y específicamente al presidente De la Rúa. El presidente, luego de estos episodios, renunció a su cargo. Durante estas jornadas de protesta fueron asesinados treinta y dos jóvenes en todo el país, de los cuales diez lo fueron en la Plaza de Mayo e inmediaciones.

⁶ El 28 de diciembre del 2001, tres jóvenes se encontraban en el bar de una estación de servicio del barrio de Floresta, en la Ciudad de Buenos Aires, cuando fueron brutalmente asesinados por un policía retirado, quien supuestamente estaba "molesto" por los comentarios de los jóvenes sobre los sucesos políticos del momento. Luego de matar a los jóvenes, el policía sacó los cuerpos y los arrastró "como a animales", según los comentarios de testigos, hacia la vereda del lugar. Los familiares de estos jóvenes organizaron marchas y diversas protestas en repudio al acto y en búsqueda de justicia.

⁷ Es necesario decir que el pañuelo va asociado a otros elementos que conforman un sistema, como las fotos de los desaparecidos colgadas en el cuerpo de las Madres, los monumentos y otras marcas materiales, el uso de las siluetas, etc. Lo interesante de esto es que, ante muertes de jóvenes que indignan socialmente, otras madres vuelvan a apelar a estos símbolos como forma de denuncia: las Madres del Dolor, las Madres de Cromañón, por ejemplo, hacen uso de las fotografías de sus hijos muertos o asesinados en consonancia con las Madres de Plaza de Mayo. Esta comparación, que vengo realizando desde hace un tiempo y aquí solo se enuncia por cuestiones de espacio, es fundamental para comprender la eficacia y legitimidad de los símbolos creados en torno a los desaparecidos.

⁸ Frente a la idea estática, unitaria, sustantiva que suele suscitar la idea de lugar, la noción de territorio se refiere a las relaciones o al proceso de articulación entre los diversos espacios marcados y las prácticas de todos aquellos que se involucran en el trabajo de producción de memorias sobre la represión; resalta los vínculos, la jerarquía y la reproducción de un tejido de espacios que potencialmente puede ser representado por un mapa. Al mismo tiempo, las propiedades metafóricas del territorio nos lleva a asociarlo a conceptos tales como: conquista, litigios, desplazamiento a lo largo del tiempo, variedad de criterios de demarcación, de disputas, de legitimidades, derechos, "soberanías" (Da Silva Catela, 2001 y 2002).

El cuidado y el afecto

Me parece muy interesante la propuesta de la revista N°4, de pensar sobre la escuela y el cuidado, y la relación entre los sentimientos y la educación.

Creo que no solo en la educación y el cuidado de los niños el vínculo afectivo es condición de posibilidad de la tarea, en este caso la tarea de educar. También en las relaciones entre el médico/psicólogo y su paciente, los representantes y sus representados, y demás relaciones humanas, la capacidad de ser afectado por el otro, involucrarse, es condición de posibilidad de la cura, de la representación, etcétera.

La vinculación afectiva nos compromete con la tarea que realizamos y nos compromete con el otro involucrado en esa tarea, en fin: nos compromete con el mundo en que vivimos, con nuestro presente y nuestro futuro.

Creo que es importante pensar y discutir sobre este tema, porque existe una concepción hegemónica sobre lo "profesional" que sospecha de los sentimientos, de los afectos. El amor aparece como un obstáculo para la realización de la tarea profesional, un obstáculo para la ansiada objetividad. Pero los afectos, los sentimientos, siempre algún papel juegan; y no reflexionar sobre esto oculta la forma en que ellos operan. Un vínculo desafectivizado con el otro implica la objetualización del otro, la deshumanización del otro, el descuido y a veces, algo peor. Esta concepción, neutral en apariencia, implica una toma de posición.

Hoy en día, en muchos lugares la escuela es la única institución a través de la cual se hace presente el Estado; el trabajo comprometido -si no se realiza en forma colectiva-, implica una gran angustia para los docentes y una sensación de impotencia y desamparo. En esos casos, la

desafectivización y el descuido pueden constituirse en expresión de este malestar, con efectos subjetivos y sociales devastadores.

Creo que solo la afectivización y el compromiso del trabajo colectivo pueden conjurar este malestar y lograr que nuestras acciones cobren sentido, un gran ausente en este presente que algunos califican como "vacío" o "líquido".

Alejandra Benvenuto

Docente de Polimodal en los Partidos de Lomas de Zamora y Aite Brown, Prov. De Buenos Aires.

Enseñar para cuidar

Me generó muchas cosas el dossier sobre la escuela y el cuidado. Hace tres años trabajo en la escuela de un barrio humilde en San Martín, Provincia de Buenos Aires, donde nuestros chicos son víctimas del abandono, el maltrato y el desconocimiento de su propio potencial. Es allí, donde el saludo ya no es más "hasta mañana" sino "Por favor, cuidense hasta mañana". Hacemos lo posible para que los alumnos tomen conciencia de que su vida vale, que es su mayor tesoro y que nadie tiene derecho a destruirlo.

Los docentes tenemos una doble tarea: enseñarles a protegerse de los peligros a los que están expuestos y no olvidarnos de que la escuela es un lugar donde deben estar bien cuidados.

Debemos darles herramientas para que sean personas con opinión, transmitirles conocimiento mediante el amor y la comprensión, y explicarles diariamente el respeto que deben tener por ellos mismos y por los otros. Queremos ayudarlos a formarse en un ámbito solidario, donde el intercambio entre pares afiance la pertenencia a un grupo para revertir el rechazo que -casi siempre- reciben de la sociedad.

Considero que la enseñanza, sin importar su condición social, es la mejor manera de cuidarlos.

Jimena Puhl

Docente de EGB 2. Partido de San Martín, Prov. de Buenos Aires.

Por cualquier consulta relacionada con la distribución de la revista, escribir a distribucion@me.gov.ar

Invitación

Los docentes que escriban ficción o poesía, y estén interesados en participar en la sección Obras Maestras pueden enviar sus trabajos a revistamonitor@me.gov.ar.

Los editores de la revista se reservan el derecho de seleccionar la obra que será publicada, y de no devolver los materiales recibidos.





Entrevista: Estela Barnes de Carlotto

La larga lucha contra el silencio

Estela Barnes de Carlotto nació en 1930, en la Ciudad de Buenos Aires: "Yo nací con un golpe militar, cuando desalojaron a Yrigoyen", recuerda. Luego de vivir en varias localidades de la provincia de Buenos Aires, a los 10 años se instaló en La Plata, ciudad que adoptó como suya. Podría decirse que su vida estuvo siempre ligada a los niños: durante 28 años se dedicó a la docencia, primero como maestra de grado y luego como directora. Soñó con tener hijos y tuvo cuatro: dos mujeres –una asesinada por la dictadura– y dos varones. Hace 29 años que rastrea a su nieto desaparecido, Guido, hijo de Laura. Y es la presidenta de la Asociación Civil Abuelas de Plaza de Mayo, la organización no gubernamental abocada a encontrar a los hijos de detenidos-desaparecidos nacidos en cautiverio, robados y entregados a otras familias, que lleva localizados 81 chicos secuestrados.

En 1976 Estela era una docente de clase media, casada con un químico, que ya estaba pensando en jubilarse para dedicarse a sus nietos. No había tenido ninguna militancia política hasta que secuestraron y asesinaron a Laura. En ese momento sintió que no tenía opción, que no había otra cosa que hacer que buscar la verdad y la justicia. En ese camino aprendió, además, otra acepción de la palabra "maestra".

"El problema más terrible es que los responsables del terrorismo de Estado no confiesan y no ayudan a esclarecer la historia", dice Estela Barnes de Carlotto, presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo. Docente durante 28 años, la desaparición de su hija Laura en 1977 (estaba embarazada y luego fue asesinada por la dictadura) convirtió su vida en una búsqueda infatigable de verdad y justicia. Pero enfatiza que el compromiso de Abuelas con los derechos humanos no se agota en el esclarecimiento del destino y la identidad de los chicos nacidos en cautiverio.

"Algunas Abuelas fuimos maestras o directoras de escuela; las otras aprendieron a ser maestras en la lucha", responde cuando se le pregunta por la relación entre la práctica docente y la militancia. Ella aprendió a reclamar frente al poder, a no tenerles miedo a los "grandes personajes": "Aprendimos que un rey es un hombre, que tiene derechos, pero sobre todo tiene obligaciones de Estado". Carlotto aprendió a disertar en ámbitos internacionales, a enfrentar micrófonos y flashes, a salir en la televisión y en los diarios. Pero en su porte, su entonación y sus modos persiste algo de la directora de escuela que siempre quiso ser.

–¿Cómo elegiste dedicarte a la docencia?

–Yo me siento maestra con vocación desde muy chiquitita. Siempre sentí admiración por las maestras. Cuando todavía no había terminado la escuela

primaria fui catequista en una iglesia, es decir, ya me sentía con poder de mando. Yo era muy buena alumna y terminé la primaria con casi todos diez. Luego ingresé a La Misericordia, donde encontré una congregación de monjas muy progresistas. Recién recibida me designaron maestra suplente en Coronel Brandsen, una localidad a 40 kilómetros de La Plata.

—¿Cómo fueron tus inicios como maestra?

—Yo me inicié en una escuelita Lainez (N. de R.: la Ley Lainez creaba escuelas nacionales en lugares desfavorables) y debía atender cuatro grados conjuntos. Eran chicos de la periferia, muy pobres. Después fui maestra titular, y más tarde me presenté a concurso y gané la dirección de la escuela. Cuando se produjo la transferencia de las escuelas Lainez a la provincia de Buenos Aires, yo era presidenta de la Junta de Clasificación así que, sin volver a mi escuelita, conseguí una escuela a dos cuadras de mi casa. Ahí terminé mi carrera docente, siempre con cargo directivo. La dictadura y mi jubilación me encontraron siguiendo un curso, que terminé ya jubilada. Yo me jubilé a los 48 años y con 28 años de servicio.

—Cuando secuestraron a tu hija, ¿vos estabas en la escuela?

—Cuando secuestraron a Laura, en noviembre de 1977, yo estaba ejerciendo la docencia en la escuela 43 de La Plata. Al enterarme de que ella estaba esperando un bebé, quise tener todo el tiempo para buscarlo y decidí iniciar los trámites de mi jubilación anticipada. A Laura la asesinaron el 25 de agosto del 1978. Nos entregaron el cuerpo —cosa insólita— y pudimos velarla. El 30 de agosto, ironía triste, me salió la jubilación. Salvo dos maestras, el resto del personal no sabía lo que nos estaba pasando y cuando vinieron al velatorio me decían llorando: “Estela, ¿cómo pudo vivir esto?”. Porque yo seguí yendo a trabajar todos los días como si no me pasara nada, visitando los grados, asistiendo a los docentes. El dolor que llevaba adentro podía expresarlo en otro lugar, pero no tenía que llevarlo a la escuela, esa siempre fue mi conducta. Y me incorporé a las Abuelas en marzo o abril de 1979.

—¿Y lo que estaba pasando en el país, ingresaba en la escuela de algún modo?



--Sí, porque nosotros recibíamos chiquitos de un instituto de menores, y había muchas dudas acerca del origen de esos chicos. Muchos no tenían aspecto de abandonados. Luego, las maestras a veces venían espantadas de lo que veían en la calle o de lo que les tocaba vivir a ellas. En una ciudad universitaria como La Plata, en la que hubo centenares de víctimas, la persecución era visible. A la noche se escuchaban las ametralladoras, los gritos.

--¿Se hablaba de eso con los chicos?

--No, para nada, ni los grandes hablaban entre sí. Cuando desapareció Laura, yo no manifestaba lo que me estaba pasando, me autocensuraba, porque del otro lado iba a recibir la incomprensión y la crítica: "En algo andaban", "Por algo será", "Esta señora no cuidó a sus hijos". Y los argumentos conocidos - si usaba falda corta, el pelo, la barba- que la dictadura se ocupó muy bien de instalar en la sociedad como referente de culpa para las víctimas. No se hablaba, todo era terror.

--¿Cómo recordás el 24 de marzo de 1976 en la escuela?

--Yo tengo más memoria del antes y del después. Lo que puedo recordar es la situación de otros golpes de Estado, y que mucha gente los festejaba. Me acuerdo de las marchas militares que pasaban en la escuela. Y nosotros, ¿qué hacíamos? Aceptarlo. Pienso que si mi generación hubiera tenido la lu-

cidez de oponerse a las muertes que hubo en la Plaza de Mayo en el 55, no habría habido un golpe de Estado. Pero nosotros no hicimos nada, no teníamos cultura de protesta. Los obreros, los estudiantes, quizás sí; pero la sociedad común, no. Ese es un pesar generacional que tengo y un reconocimiento de que éramos indiferentes.

--¿Cómo fue tu incorporación a Abuelas?

--Fui muy bien recibida, dijeron "Qué suerte que sos maestra, vas a servir para hacer tareas que otras no sabemos hacer". Éramos un grupo de mujeres llenas de dolor, sin saber qué hacer, con miedo. Antes del advenimiento del primer gobierno constitucional ya empezamos a hacer mucha docencia, tanto dentro como fuera del país. Frente a la Guerra de Malvinas trabajamos concientizando sobre quiénes eran los que nos estaban gobernando. Hoy, eso ya se ha hecho rutinario, vamos adonde nos llamen, a hacer docencia: escuelas primarias, secundarias, universidades, grupos barriales; no faltamos nunca. No solo seguimos viviendo de la búsqueda de verdad y justicia de nuestros nietos, sino que hemos abierto nuevos caminos. No somos indiferentes a otras violaciones de los derechos humanos: hablamos de la niñez, de la vejez, del deterioro de la educación y de la salud, de la falta de vivienda, de quien hace un piquete para dar de comer a sus hijos.

El 28 de noviembre pasado, Estela Carlotto acompañó al ministro Daniel Filmus en la presentación del CD "Escuelas por la Identidad", que compila material multimedia e integra la Colección Educar de recursos para docentes.

El CD -desarrollado de modo conjunto por el portal Educar, la Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo y la productora de contenidos educativos Foro 21- reúne textos de diferentes disciplinas, testimonios de variados actores sociales, un amplio abanico de perspectivas para abordar este tópico -relatos de experiencias, documentos jurídicos, ponencias- y recursos didácticos para el aula.

"He sido maestra, muchas abuelas fueron maestras, y otras aprendieron luego a serlo, porque desde el principio quisimos salir a explicar por qué luchábamos, a los barrios, a las escuelas, a los sindicatos -contó Carlotto durante la presentación-. Ahora tenemos abiertas las puertas del Ministerio para hacerlo de manera formal, porque lo hacíamos a nuestra manera, esporádica, casual. Ahora el tema de la identidad está instalado en las escuelas".

El titular de la cartera educativa nacional, por su parte, explicó: "Queremos que todos y cada uno de los chicos de la Argentina sepa y defienda sus derechos, y que se conozca la lucha de las Abuelas por el derecho a la identidad. Las escuelas de nuestro país serán templos de la memoria".

Al igual que los otros volúmenes que integran esta colección, el CD está organizado como un sitio de internet, de modo que su uso sea también un entrenamiento para navegar en la red de redes. Los docentes podrán solicitar el material completando el formulario on-line en el portal Educar (www.educ.ar), por e-mail a info@educ.ar o telefónicamente al (011) 5129-6500.

“No somos indiferentes a otras violaciones de los derechos humanos: hablamos de la niñez, de la vejez, del deterioro de la educación y de la salud, de la falta de vivienda, de quien hace un piquete para dar de comer a sus hijos”.



- Si hoy fueras maestra, ¿cómo trabajarías el tema de la dictadura?
- Si tuviera que enseñar la historia reciente, lo haría con mucha delicadeza pero con mucha verdad, y la enseñaría como obligación porque no se puede obviar esa etapa. Debemos dar explicaciones de por qué estamos empobrecidos, por qué la dirigencia política nos decepciona, por qué hay tanto movimiento social de protesta, por qué estamos las Abuelas, las Madres, los Familiares. Si eso no se les explica a los chicos, los chicos preguntan. A Abuelas vienen delegaciones enormes de chicos. Nosotras vamos y ellos vienen. Damos charlas, proyectamos videos, hay Teatro, Música, Danza, Tango por la Identidad. Todo eso está circulando en la Argentina y por el mundo. Todavía hay escuelas donde los directores dicen ¡no! Filmus hizo un convenio con todos los ministros para trabajar el tema de los derechos humanos y llevamos un video, *Puerto de Partida*, con un cuadernillo didáctico para que lo propaguen.
- En estos años de docencia, desde Abuelas, ¿cuáles fueron los logros principales?
- En principio, introducir la posibilidad de que se hable del tema. Los que antes decían: “Mírenlas a estas señoras, ¡qué locas!, ¡mienten!” o “Ya pasó, miremos para adelante”, no pudieron instalar la desmemoria. La gente hoy ya no dice eso; solamente un grupo persiste en la negativa, que será el que quiere que no se hable de esto porque no le conviene o porque le toca. Mucha gente nos dice: “Gracias por lo que están haciendo, sigan, no abandonen, porque esto lo hacen por todos”.

- ¿Qué problemas sigue habiendo?

- El problema más terrible es que los responsables del terrorismo de Estado, las Fuerzas Armadas, de seguridad y civiles cómplices no confiesan y no ayudan a esclarecer la historia. Nosotras estamos seguras de que quienes secuestraron a nuestros nietos, nacidos o por nacer, saben dónde está cada uno de los 500 chicos que estamos buscando. Pero nadie habla, hay un silencio corporativo que no hemos podido destruir. Y con las leyes de impunidad perdimos casi 20 años conviviendo con los asesinos.

Las únicas que podíamos llevar a la Justicia a los apropiadores de nuestros nietos éramos las Abuelas, porque ese delito no fue perdonado. En cambio, alguien podía decirme: “Señora de Carlotto, yo maté a su hija” y después irse a su casa y yo no podía hacerle nada. Hoy la Suprema Corte declaró estas leyes inconstitucionales y todos los organismos estamos reflatando las causas que estaban dormidas y hay un movimiento jurídico muy grande. Pero siempre chocamos con el silencio.

- ¿Qué esperarías para el próximo 24 de marzo?

- El 24 de marzo de 2006 nos da la dimensión de 30 años, lo cual es una vida larga, pero el saldo positivo es que nunca nos quedamos quietos, nunca bajamos los brazos, y seguimos. A pesar de tener 21 años de gobiernos constitucionales, de tener signos de apertura de esta última gestión para resolver el tema, no nos quedamos quietos. Seguimos. Colaboramos con el Estado, pero con independencia para hacer lo nuestro. Es mucho lo que hay que hacer todavía. Creo que los resultados son haber encontrado 81 chicos. Cada grupo, de acuerdo con su especificidad, sigue abriendo caminos, incorporando novedades, nuevas dinámicas y técnicas. Yo creo que el 24 de marzo hay que recordarlo como lo que fue, como el comienzo del horror, y hay que recordarlo como una lucha de un pueblo. Un pueblo con muchos defectos, pero que tiene la virtud de ver ante la contrariedad una especie de desafío. Y seguimos, no nos hemos arrodillado, seguimos de pie.

Inés Tenewicki y Ana Abramowski

Fotos: Roberto Azcárate

Aniversario

por Rudy

La señorita Silvia, si vamos a ser sinceros, quería y no quería entrar en el aula. Tenía que hablar con los chicos del aniversario del golpe, y si bien por un lado se sentía “orgullosa de su labor como maestra” por poder encarar con sus alumnos temas como estos, por otro lado era totalmente consciente de lo difícil que le resultaba. “¿Cómo explicarles a ellos lo que una misma jamás va a terminar de comprender?”. Mientras caminaba hacia su clase, pensó en hablarles de sus propias vivencias de aquellos tiempos. Luego recordó que en el momento del golpe ella era una nena, más chica que sus alumnos actuales. ¿Cómo iba a hacer esa nena que tampoco entendía nada, para transmitirles lo que pasó a estos “chicos de hoy”? Allí la señorita entró en pánico. Ya estaba por pedir una sesión de terapia de urgencia, o consultar a la psicopedagoga, a la directora, a otra maestra o a quien tuviera cerca, cuando sus propios recursos actitudinales, conceptuales, procedimentales y mentales llegaron en su ayuda. “¡Soy una adulta!”, se dijo, “¡soy maestra, tengo que poder!”. Y con esa consigna, casi de superheroína, caminó los pasos que faltaban, y entró.

—¡Buenos días, chicos! —saludó a la multitud infantil que desarrollaba diversas actividades que se podrían catalogar como “gritos, charla, juegos y violencia soft”.

—¡Buenos días, seño! —le respondió la sumatoria de las voces de los alumnos aglutinada en una voz que era la de todos y la de nadie a la vez.

Ante la presencia de la maestra, los chicos sintieron la voz de la autoridad, y la desobedecieron: continuaron con sus actividades diversas luego del saludo. Hasta que ella les dijo:

—Chicos, siéntense, que hoy tenemos que hablar de algo muy terrible que pasaba hace 30 años.

—Sí, yo lo sé —dijo Joaquín—, lo vi en la tele en una película, había unos monstruos terribles que destruían todo y mataban a las personas.

—Bueno, era más o menos así, pero esos monstruos eran personas que...

—No, seño, usted vio otra peli, en la que yo vi, eran dinosaurios; unos volaban, otros se arrastraban, y el peor era el tiranosaurio.

—Bueno, Joaquín, a veces el arte imita a la realidad, pero

los dinosaurios se extinguieron hace millones de años, y esto pasó hace solamente 30.

—Señorita... hace treinta años yo no había nacido, mi papá no había nacido, mi mamá no había nacido ¿Cómo quiere que sepa si había dinosaurios o no?

—Bueno, Joaquín, pero estarían tus abuelos, tus tíos, los libros de historia...

—¡Internet! —dijo Sebas.

—Bueno, ahora también internet; pero hace 30 años, no había.

—¿No había? ¿la habían destruido los dinosaurios? —preguntó Sebas.

—¿Pero no escuchaste que la seño le dijo a Joaquín que no había más dinosaurios!?

—¿Y por qué no había más? ¿Los destruyó Bush para que se transformaran en petróleo? —preguntó Javier—. Porque yo leí que los dinosaurios “nos dan” petróleo y él es capaz de cualquier cosa por un poco más de petróleo.

—¿Cómo decís esa barbaridad? —preguntó Joaquín, esperando que esa frase fuera el inicio de una buena pelea.

—Porque tengo el derecho de decir lo que quiera y eso también lo leí.

Y antes de que Joaquín levantara el puño, la señorita Silvia aprovechó:

—¿Ven, chicos? Lo que pasó hace 30 años es que hubo un golpe de Estado, y nadie tenía el derecho de pensar o decir lo que quisiera.

—Pero, seño, ¿por qué no? —esta fue la dulce Julieta—. Una dice lo que quiere, pero solo se lo dice a las personas de confianza, y ¿quién se entera?

—Mirá, Julieta —siguió la señorita—, todos tenían muuuucho miedo, uno podía decir algo que a los que habían tomado el poder no les gustaba, o les parecía que no les gustaba, y a uno le iba muuuuy mal.

—Seño, ¿uno cómo sabía qué era lo que podía decir y qué no, o a quién se lo podía decir y a quién no? —preguntó Javier.

—Esa, chicos, era otra parte del miedo.

Y de pronto, la señorita Silvia descubrió que... lo estaba explicando. 😊

CHICOS... HOY VAMOS A HABLAR DE ALGO TERRIBLE QUE PASO' HACE TREINTA AÑOS...

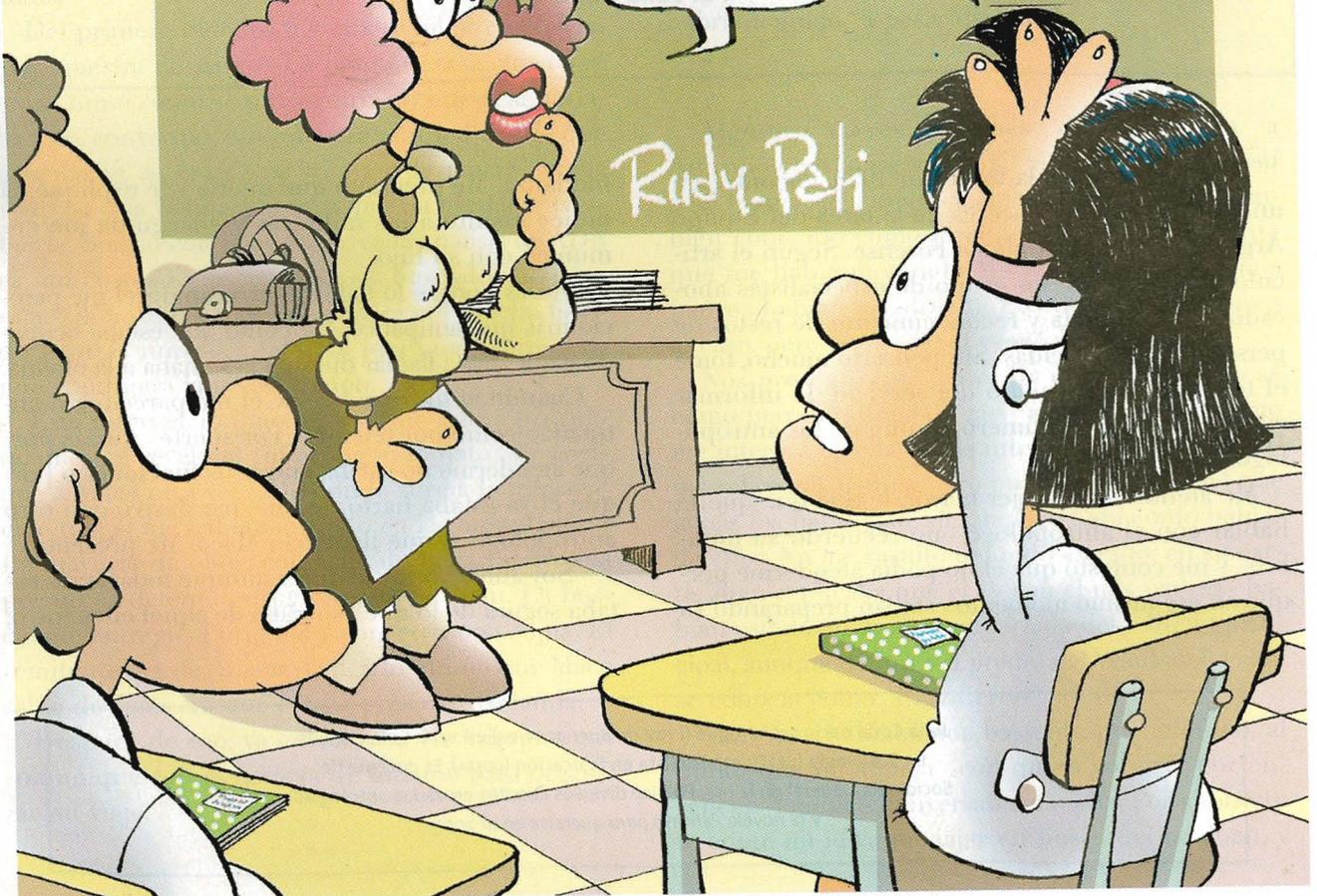
¿SE CAYO' EL SISTEMA?

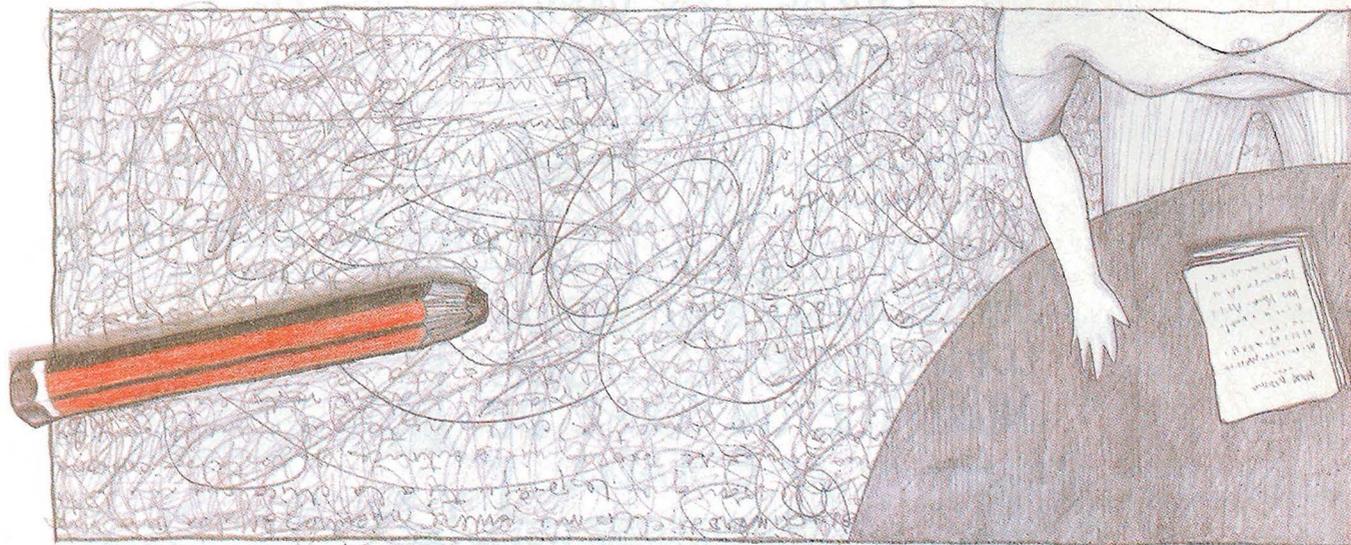
NO, CLARISA... EN ESA ÉPOCA NI HABIA COMPUTADORAS... LO QUE HUBO FUE UN GOLPE DE ESTADO...

Y, BUENO... SE CAYO' EL SISTEMA DEMOCRATICO...

AH, SÍ...

Rudy. Peli





El sentido de la historia

Por Julia Coria

Un domingo por la tarde, en 1998, encontré en una revista una nota acerca de la tarea del Equipo Argentino de Antropología Forense. Según el artículo, se trataba de un grupo de especialistas abocado a la búsqueda y reconocimiento de restos de personas desaparecidas. Sin pensarlo mucho, tomé el teléfono y, por medio del servicio de informaciones conseguí el número de uno de los antropólogos entrevistados.

Me atendió una mujer mayor, le dije que quería hablar con el antropólogo –no recuerdo su nombre– y me contestó que él no podía atenderme porque en ese mismo momento estaban preparando su

mudanza. Me preguntó qué quería y le expliqué; la mujer insultó a los militares y enseguida me comunicó con su hijo.

Quizás porque lo había interrumpido, él me pareció más que antipático. Me contó que estaba ocupado y que debía llamar durante la semana a la oficina.

Cuando al fin tuve la cita, él me pareció tan antipático como por teléfono. Por suerte –quizás porque atenderme no estaba entre sus funciones o porque él ya estaba harto de mí–, me derivó con otro antropólogo al que llamaban Maco. Me presenté:

–Soy Julia Coria –le dije y, aunque todavía no estaba segura de lo que esperaba de aquel encuentro,

Julia Coria nació en Adrogué (Prov. de Buenos Aires) en 1976. Es licenciada en Sociología (UBA) y especialista en Educación (UDESA). Es docente de Sociología General en la UBA. Publicó diversos cuentos en varias antologías y la novela *Permiso para quererte* en el 2003.

nunca me hubiera imaginado lo que obtuve como respuesta:

- Ah, un gusto, la hija de Roberto ¿no?

Así es que, con un estilo bien distinto al de su colega, desde el comienzo Maco me hizo sentir como si allí hubieran esperado mi llegada. Le dije que quería saberlo todo. *Cómo no*, me respondió; luego escribió los nombres de mis padres en la pantalla y apretó *enter*.

En esta historia, saberlo “todo” –entonces lo sospechaba y ahora estoy segura– es una meta imposible. Al salir de allí yo tenía mucha más información de la que jamás hubiera pensado, por eso no había tenido dudas al decir que mi intención era saberlo “todo”. Y además de esas “novedades” –aunque no parece la palabra justa para describir nada de lo que ocurrió hace tanto tiempo– obtuve otros dos datos.

Del primero de ellos me enteré mientras dejaba una muestra de sangre. Le pregunté a la chica que me la tomó cómo se proseguiría entonces, si bastaba con contrastar esa muestra con los restos que guardaban en cajas que yo –por desgracia– había visto en una habitación cuya puerta estaba entreabierta. Sonrió con compasión: cada análisis de ADN es tan costoso que los cuerpos buscados podrían estar allí mismo sin que se supiera por mucho tiempo –quizás nunca– a falta de una buena hipótesis que condujera la investigación.

Esta información me llevó a una nueva pregunta, que me reveló al fin el segundo dato. Me acerqué a Maco otra vez. ¿De dónde surgía la información que él me había mostrado en la computadora? La mayoría de ellos, contestó, de la carta enviada por un ex detenido uruguayo, un tal Juan. La buscó, me entregó el original y conservó una copia. El remitente era de Amsterdam, y lo último que Maco sabía de Juan era que estaba preso en Holanda.

Después de eso, ya en mi casa en Adrogué, me comuniqué con la agencia de turismo para organizar mi viaje.

La tarde en que un grupo de chicos vestidos con uniforme de colegio entraron al bar en que yo estudiaba y me robaron la cartera colgada del respaldo de la silla, yo ya había comprado mi pasaje y depositado demasiadas expectativas en mi viaje a Europa como para volverme atrás, aunque la dirección del tal Juan –en el sobre de su carta– se hubiera perdido con la cartera. Me quedé con los anteojos, un apunte y un lápiz negro en la mano, de manera que mi amiga Dana –que estaba allí conmigo– debió prestarme dinero para volver a Adrogué.

Al llegar, llamé a Maco. Como yo lo había anticipado en el trayecto a casa, él no había guardado una copia del sobre, de manera que no conservaba la dirección de Juan. Visto desde ahora, el panorama parece desalentador, pero con seguridad, en aquel momento –más allá de la angustia inicial –la complicación no hacía más que agregar a la historia cierto misticismo: cuando al fin encontrara a Juan, lo habría logrado “a pesar de todo”.

Algunos meses después de mi visita a Antropólogos, pero antes del viaje a Europa, asistí a un homenaje a los desaparecidos del Vesubio, también conocido como Puente 12; en el expediente que me había mostrado Maco pude leer que mis padres habían estado allí. Los detalles no vienen al caso, pero sí que en el evento conocí a Ana.

Nos presentó una conocida en común, y no sé cómo pero terminamos casi “amigas”: Al principio me interesé en ella con la intención de obtener datos sobre mis padres, pero pronto me confirmó que jamás los había visto ni tampoco había oído hablar de ellos. No me resultó del todo extraño: en su carta, Juan explicaba que él –y con él mis padres– habían estado en una casa apartada del edificio principal, aunque dentro del predio del Vesubio. La casa se conocía como “El Infierno”.

Con Ana hablábamos bastante por teléfono, al punto que mi abuela –con quien yo vivía por entonces– también conversaba con ella. Por supuesto le conté mi idea de viajar en busca del tal Juan, y

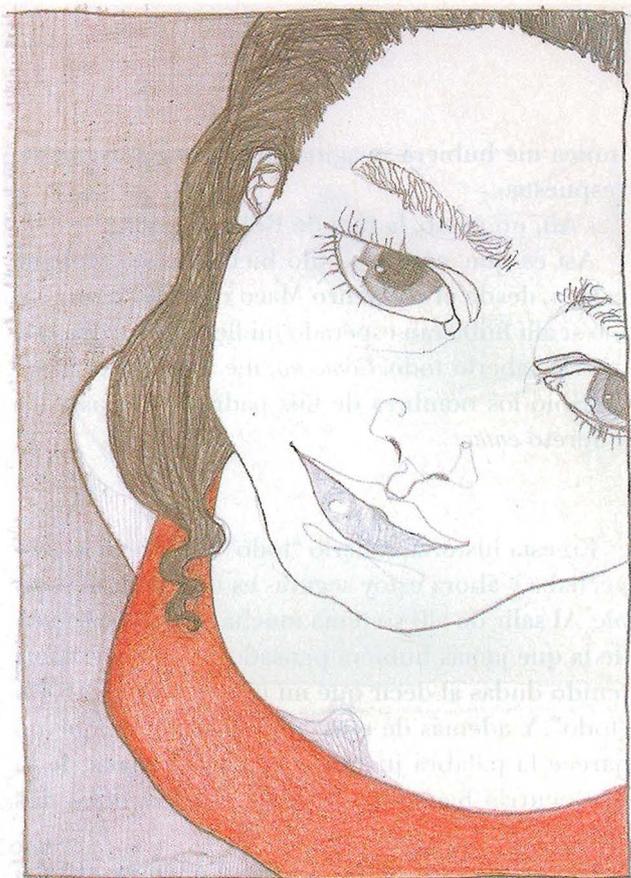
Ana se contuvo por un tiempo pero al fin –cuando faltaba poco y nada para la partida- me llamó y me dijo: *No vayas, Juan no existe*. Había hablado con otros ex detenidos, y nadie conocía o había oído hablar de Juan; por otra parte, la versión sobre aquella “otra casa” les resultaba inverosímil y Ana no veía motivos para creerle a alguien de quien nadie sabía nada. Por alguna razón no logró perturbarme. Le dije que repensaría la idea del viaje, pero solo para tranquilizarla: me iría de todas formas.

Dos noches antes de mi partida, Ana volvió a llamarme. De pronto, de la nada, había recuperado un recuerdo: la mujer de Juan, el encuentro con él, a quien habían llevado a la casa donde su mujer estaba con Ana y con otras detenidas, para que se despidieran antes de que a él lo liberasen y a ella terminaran por matarla. *Andá nomás*, me dijo, y yo ya tenía la valija hecha.

Mis compañeras de viaje fueron Monique y Macarena, mis amigas de la infancia. Pasamos por New York, Londres y París. De allí Monique volvió a Buenos Aires; Macarena y yo nos quedamos en la ciudad otra semana, ella entretenida con un tal Cameron y yo con todas las intenciones de contactar a María Laura, de quien había leído un testimonio en *Ni el flaco perdón de Dios*, el libro de Juan Gelman. Su historia era bastante distinta de la mía. Una abuela malísima –materna- las había criado a ella y a su hermana tras la desaparición del padre y el “encarcelamiento a disposición del Poder Ejecutivo” de la madre. Pero la versión de la abuela era otra: que el padre las había abandonado, que la madre –desde luego por culpa de él- se había vuelto loca. Con el regreso a la democracia, la madre se había llevado a las hermanitas a Francia. María Laura, ya adulta, había estudiado Antropología y ganado una beca para estudiar no sé qué cosa en las costas argentinas. Pero en realidad, en buena medida, viajaba para buscar los restos de su padre.

Y los encontró. No recuerdo si lo relataba en el libro o me lo contó más tarde ella misma, pero tras muchas idas y vueltas dio con el cuerpo de su papá. Como una merecida venganza, velaron los restos en el pueblo en que la abuela malvada las había criado.

Yo había diseñado el viaje para cruzarme con



María Laura antes de llegar a Amsterdam, con la sensación de que buscar no sería tan sencillo y de que quizás ella pudiera enseñarme. La llamé en cuanto llegamos a París, y ella me citó frente a la Bastilla, en un acto político en repudio al presidente de Chile, a quien se le había ocurrido la loca idea de viajar a Europa mientras en Londres se dirimía la suerte del dictador Pinochet.

Tampoco recuerdo cómo la reconocí o me reconoció, pero pronto tomábamos café en un bar cercano junto a otros exiliados, algunos de la edad que tendrían nuestros padres. Las marchas, cuando terminan bien, terminan así.

Por un momento tuve la fantasía de que alguno de los presentes podía haber conocido a mis papás, pero como de costumbre nadie sabía nada de ellos. María Laura, por su parte, parecía una experta en conservar el misticismo que dominaba en su relato del libro: seria, distante, dispuesta a no hablar de más.

Aunque esta imagen no cierra con el hecho de que esa noche terminé en su casa, en una cena que también compartimos con una chica a quien yo había

conocido en mi paso por HIJOS y a quien encontramos de casualidad en la marcha creo que con su novio, tal vez él también estaba en esa casa aquella noche. Entonces María Laura sí habló bastante, de hecho fue casi un monólogo en el que a los demás solo nos tocaba hacer exclamaciones de sorpresa.

Quizás a fuerza de repetirlo, María Laura había construido un relato de su búsqueda en el que “la más cruel realidad” se intercalaba con elementos mágicos, casi siempre alguna especie de “huella” que su padre habría dejado en el mundo solo para que ella la encontrara. Recuerdo algunas: por ejemplo, la tarde en que en no sé qué archivo, harta de pasar diarios hoja por hoja en busca de la noticia de la “caída en combate” de su papá, María Laura arrojó algunas de entre las que se soltó la que contenía el recorte buscado. También hubo un sueño mítico en que ella se contactaba con no sé qué personaje de la Biblia –quizás Ruth– que antecedió a la tarde en que, ya en el cementerio al que la habían conducido todas sus averiguaciones, ese nombre guió de alguna manera también mágica, el rastro de su padre en el eterno registro de NN.

Me acuerdo de mí misma esa noche, de mis vanos intentos por dormir bajo el techo a dos aguas de la habitación del hermanito de María Laura –el hijo de la madre de ella con su marido actual–, aterrorizada por el hecho de que no había ni un solo indicio mágico en mi propia búsqueda, ante la evidencia de que los rastros corrientes no bastaban y de que sin intervención sobrenatural yo nunca encontraría nada.

Antes de viajar a Amsterdam pasé por Amien Nord a visitar a una antigua *pen friend*; y por Beckum, Alemania, donde una especie de *ex* me hospedó en la casa de los padres de su pareja, donde también él mismo vivía. La madre de la chica lavó toda mi ropa con suavizante y me preparó comida casera. Mi amigo hizo lo que pudo en la antesala de mi partida hacia Holanda, y recuerdo la tarde anterior, cuando no pude evitar llorar y él –para explicarse mis lágrimas– me preguntó si había estornudado.

Al llegar a Amsterdam, caminé demasiadas cuadras con la mochila al hombro, encaprichada en el error de que en Holanda la numeración de las calles funciona de acuerdo con un sistema similar al

de Argentina. Al fin di con un deprimente albergue de alguna asociación cristiana en el que dejé mis cosas antes de salir hacia el Correo Central.

Todavía siento vergüenza cuando pienso en aquel episodio. Dos empleados se divirtieron muchísimo con mi búsqueda de un hombre de quien yo solo sabía el nombre y apellido. Pensarían que me había roto el corazón, pero no los contradije porque la verdadera historia era demasiado larga y complicada, y además estaban en lo cierto: ese nombre era para mí una verdadera fuente de desconsuelo.

Cansados de la broma, al cabo me sugirieron buscar en la guía telefónica que señalaron a mis espaldas: decenas y decenas de tomos que yo debería explorar ya que ignoraba la localidad en la que Juan vivía.

Tardé unas horas en darme por vencida, y como me quedaban pocos días en la ciudad, salí a recorrerla. Quizás pensaba que me cruzaría con Juan por la calle, y que tal vez él llevara su nombre pintado en la ropa.

Mi psicóloga me había dado el teléfono de una colega suya, Ildish; ya no sé si para que le preguntase por Juan o para que, si resultaba necesario, desahogara mi angustia con ella. En cualquier caso, hice ambas cosas. Acordamos una cita en la que hablé sin detenerme hasta que ella me interrumpió para preguntar cómo se llamaba el hombre al que yo buscaba. Se lo dije. Y entonces dijo: *Ah, sí, fue paciente mío.*

Ildish había atendido a Juan a su llegada a Holanda, hacía de esto más de veinte años. No recuerdo si me contó algo acerca de él o no, pero sí que buscó en los archivos un número telefónico que más tarde yo comprobaría fuera de servicio. Para no volver a molestarla, seguí una de sus sugerencias: ir al Centro de Estudios Latinoamericanos en Amsterdam.

Tal como Ildish había anticipado, en el lugar solo había argentinos, chilenos y uruguayos, más algunos holandeses que hablaban un defectuoso pero amable español. Estaban de festejo, y ahora que lo escribo recuerdo que era 24 de marzo –aniversario del golpe– y que acababa de decidirse que Pinochet se quedaría en Inglaterra. Fue raro entrar a un lugar así: como tele transportarme de Europa

a algún café cercano a mi facultad o a una asamblea de HIJOS, con la particularidad de que nadie me incluía en los abrazos que los acontecimientos multiplicaban. La situación me resultó penosa, y también la compasión que vi en los que aseguraban no conocer a Juan, ni a sus hijos ni —por las dudas también pregunté por ellos— a mis padres.

Estaba a punto de retirarme, cuando se me ocurrió que tal vez me permitieran usar internet para ahorrarme la fortuna que significaba el contacto regular con Buenos Aires. Me dijeron que sí, creo que en gran medida porque ya no se atrevían a negarme nada.

Como me lo indicaron, en el fondo había una habitación con bibliotecas que desbordaban de carpetas y libros, y cuatro o cinco computadoras (solo una estaba ocupada). Saludé y me senté junto a una máquina. Al abrir mi casilla de mail encontré unos cuantos mensajes, varios de ellos de los amigos que me apoyaban desde Argentina y uno de Fabián que decía algo acerca de las búsquedas, nada trillado sino pensado y escrito para mí, a pesar de que concluía con la consigna *No olvidamos, no perdonamos, no nos reconciamos*.

El hombre a mis espaldas giró para preguntarme si estaba bien y ofrecerme un pañuelo. Yo, que apenas podía hablar, lo escuché a él: Pablo, chileno, exiliado junto a sus padres desde hacía dos décadas, periodista. Cuando me recuperé le conté mi historia y, en una mezcla de solidaridad y curiosidad profesional, me ofreció ayuda. Quedamos en que él haría algunas averiguaciones y nos encontraríamos esa noche en su casa. Mientras tanto, por si necesitaba “contención”, me dio el teléfono de una familia argentina que también había llegado a Amsterdam durante los setenta.

Al salir, llamé. Como me atendió un contestador, dejé un mensaje atolondrado en el que sintetizaba quién era y qué hacía en la ciudad. No sabía bien por qué llamaba, pero por si había alguien dispuesto a responder sin saber por qué, dejé el teléfono de mi albergue. El resto del día recorrí Amsterdam.

Al llegar la noche tomé el tranvía hacia la casa de Pablo, que me recibió contento por haber encontrado un dato para mí. Me senté junto a él y compartí el auricular del teléfono para escuchar las conversaciones que mantenía con unos cuantos miembros de la comunidad uruguaya en Holanda. El primero de ellos dijo que Juan estaba en

Barcelona, con una de sus hijas. No tenía la dirección, pero sí el nombre de la chica y no creía que fuera difícil encontrarlos. Pablo cortó y llamó a la estación de trenes para reservarme un pasaje, pero luego de eso, por las dudas, llamó a otro exiliado. *No, Juan está en Madrid, con el hijo*: otro llamado a la terminal, otra reserva. Pero no podíamos quedarnos con aquellas versiones contradictorias; Pablo hizo un nuevo llamado, y al parecer desde hacía algunos meses Juan se encontraba en Bélgica. Todo esto duró varias horas, y al fin la mayoría de los consultados afirmaron con certeza que Juan había regresado a Uruguay.

La novedad me desalentaba: en Europa, dispuesta a terminar esta historia “de una vez y para siempre”, la soledad me hubiera permitido no solo no afectar a mi familia con mis inquietudes sino también angustiarme a mis anchas. Pablo compartió mi decepción: de alguna forma, la historia ya no se resolvería cerca de él. Íbamos a cenar pero no cenamos. Tomamos bastante vino y luego me acompañó al tranvía.

Al llegar al albergue, una recepcionista norteamericana con una crucecita al cuello me dijo de mala manera que había recibido un mensaje de Raquel, la mujer a quien yo había llamado por la tarde. Más por hablar con alguien que por otra cosa, la llamé. Me dijo que no había entendido bien mi mensaje y que le explicara otra vez toda la historia. Me interrumpió a la mitad: *¿Juan qué? Se lo dije. Ah, sí. Mi familia compartió el refugio con la de él a nuestra llegada a Holanda, nuestros hijos crecieron juntos*.

No necesitó mucho para convencerme de que fuera de baja la reserva y me quedara en Amsterdam para conocerla a ella y a sus hijos, que tenían el padre desaparecido y —a la distancia de la Argentina— sentían una enorme curiosidad por una historia como la mía. Halagada, pensé que esta vez María Laura sería yo. La única diferencia era que yo nunca había encontrado nada, y que las pistas parecían no conducir a ninguna parte.

Raquel y dos de sus hijas me recibieron en Amsterdam como si nos conociéramos desde siempre. Me hospedaron alternativamente en sus casas, una de esas extrañas costumbres de los lugares a los que uno va de viaje y que yo soy incapaz de

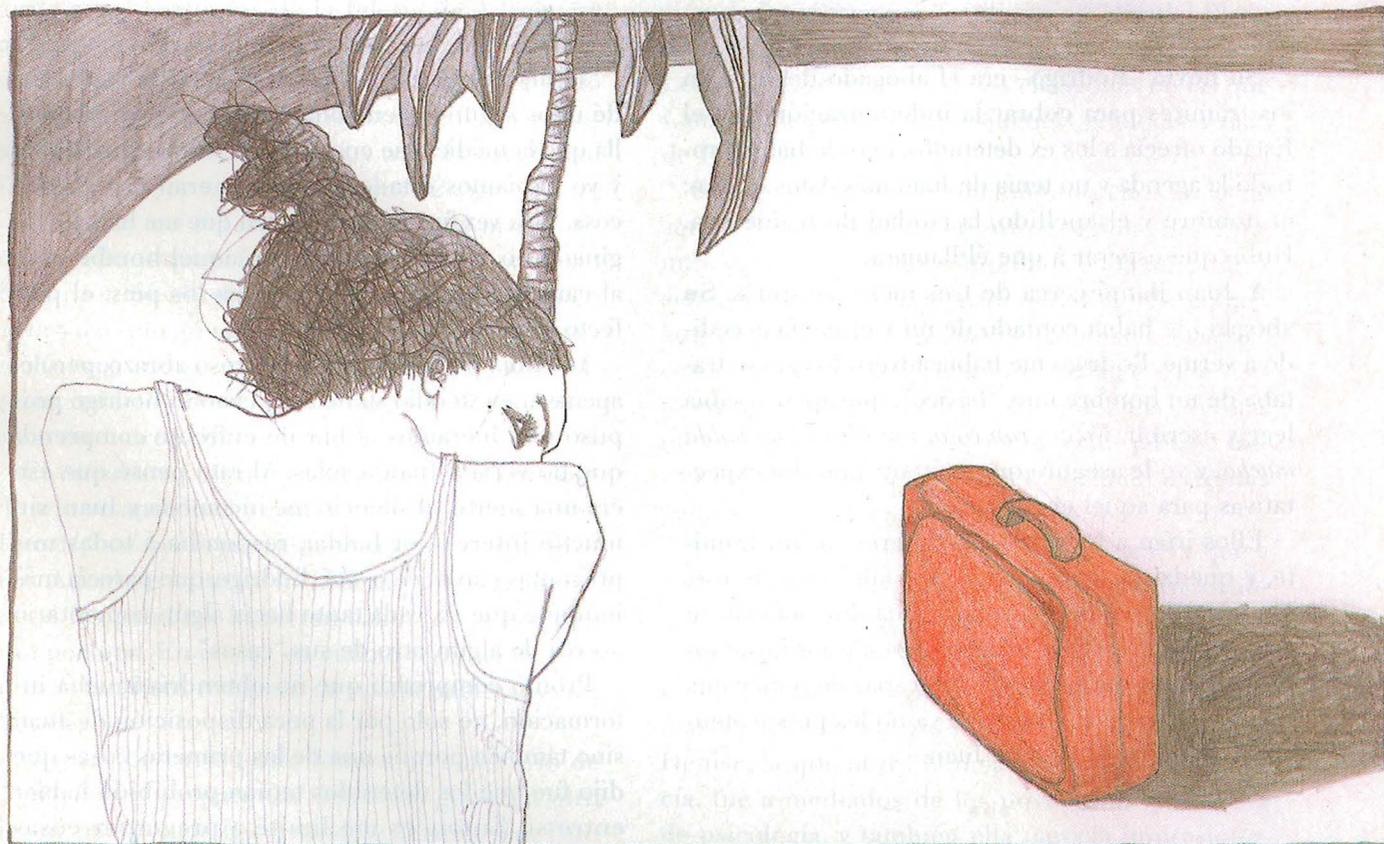
corresponder. Aunque todavía me costaba creer que alguien pudiera interesarse en el relato de una búsqueda frustrada, ellas me escucharon con atención; el elemento en verdad fantástico, por mi parte, lo encontraba en que aquella familia hubiera vivido –hasta la hora de su exilio– en Adrogué.

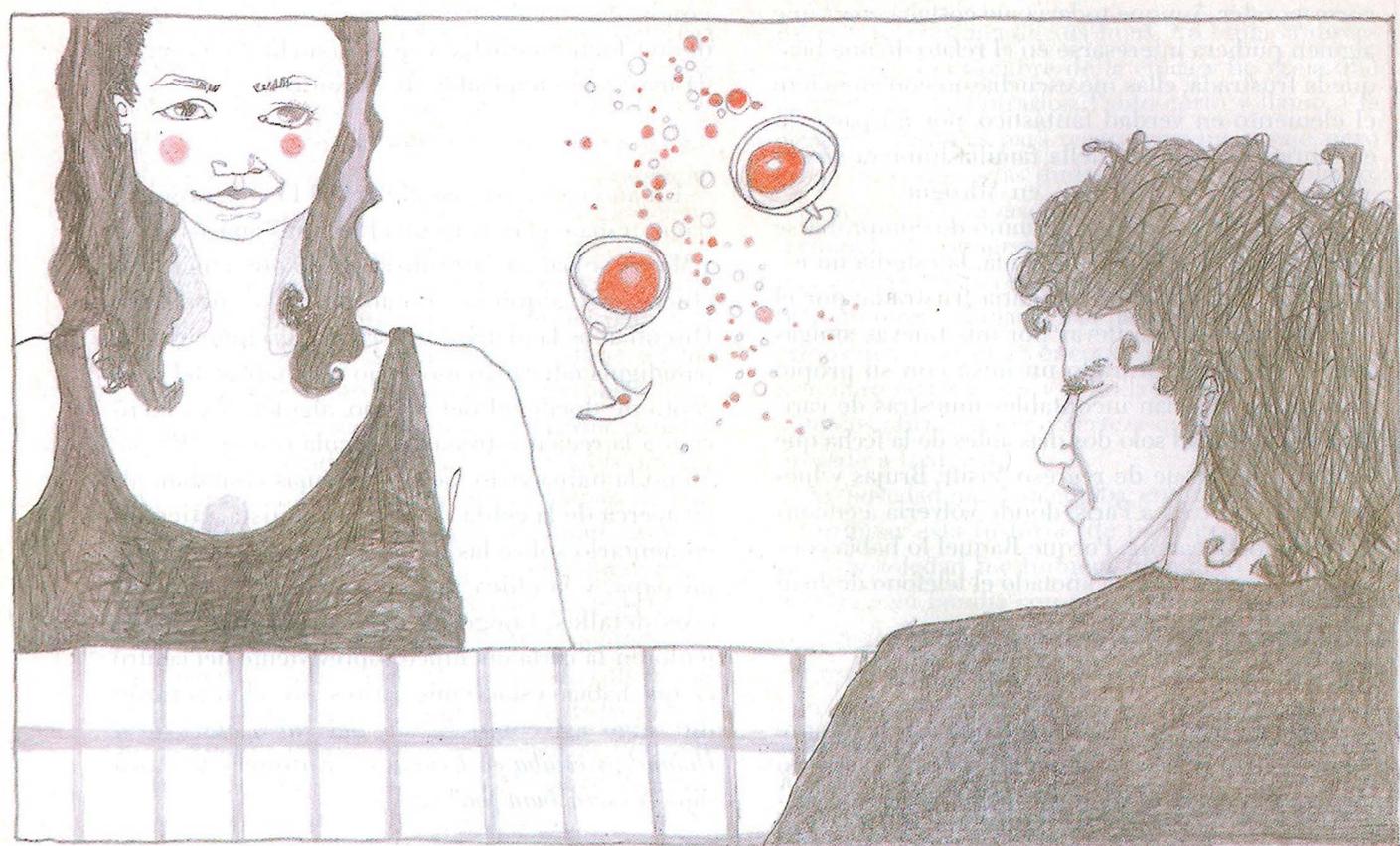
A pesar de que pronto terminó de comprobarse que Juan ya no vivía en Holanda, la estadía no estuvo mal. Por un lado me sentía frustrada; por el otro, decidí dejarme llevar por mis nuevas amigas que, al haber encontrado un nexo con su propio pasado, me ofrecían incontables muestras de cariño. Dejé la ciudad solo dos días antes de la fecha que indicaba mi pasaje de regreso. Visité Brujas y luego abordé un tren a París, donde volvería a encontrarme con Macarena. Porque Raquel lo había conseguido para mí, llevaba anotado el teléfono de Juan en Montevideo.

A pocos días de llegar a Buenos Aires, intenté llamar a Juan desde un locutorio, pero de acuerdo con la operadora el número solicitado no corres-

pondía con un abonado en servicio. Agotada, decidí que Juan no existía, y que no incluiría en mi vida más gente imposible de encontrar.

Un año más tarde, en el Bar del Lector, preparaba un trabajo para la facultad con mis amigas Dana y Mayra; se habían sumado al grupo otra chica y un chico, ni siquiera recuerdo sus nombres. Discutíamos la matriz burocrático disciplinaria del paradigma educativo moderno y, al hablar del concepto de docilidad del cuerpo, alguien hizo mención a la recién estrenada película *Garage Olimpo*. Yo no la había visto, pero los demás contaban algo acerca de la celda de la protagonista. Hice un comentario sobre las dimensiones de la celda de mi papá, y la chica me preguntó cómo conocía esos detalles. Luego de explicarle que lo había leído en la carta del único sobreviviente del centro en que habían estado mis padres, por alguna razón dije algo así como *Pensar que fui a buscarlo a Holanda y estaba en Uruguay...* Entonces la chica dijo: *No será Juan ¿no?*





Su novio –Rodrigo– era el abogado de Juan en los trámites para cobrar la indemnización que el Estado ofrecía a los ex detenidos, pero le habían robado la agenda y no tenía de Juan más datos que yo: el nombre y el apellido, la ciudad de residencia. Hubo que esperar a que él llamara.

Y Juan llamó cerca de tres meses después. Su abogado le había contado de mí y él había accedido a verme. Rodrigo me había advertido que se trataba de un hombre muy “básico”, que apenas sabía leer y escribir. *No es gran cosa*, me dijo, *él no habla mucho*, y yo le aseguré que no tenía grandes expectativas para aquel encuentro.

Ellos irían a la Cancillería a terminar un trámite, y quedamos en encontrarnos allí luego de eso. Me acuerdo de esa mañana. Había dos policías en la puerta del edificio y por cómo me miraron supuse que pensarían que yo era capaz de poner una bomba. Cuando vi a Rodrigo ya no les presté atención: detrás de él llegaba Juan.

Tiempo después, cuando nació mi hija Juana, tardé unos segundos en comprender que esa maravilla que la médica me enseñaba y el bebé que Fabián y yo habíamos estado esperando eran una misma cosa. Esta vez fue similar: el Juan que me había imaginado no se correspondía con aquel hombre que al caminar, encorvado, arrastraba los pies: el perfecto estereotipo del ex detenido.

Yo había pensado en un caluroso abrazo, pero él apenas me extendió su mano, y cuando Rodrigo propuso que fuéramos al bar de enfrente comprendí que no vería a Juan a solas. Al rato pensé que eso era una suerte: el silencio me incomoda y Juan, sin mucho interés por hablar, respondía a todas mis preguntas con *sí*, *no* o *ahá*. Rodrigo, que parecía más inquieto que yo, cada tanto hacía algún comentario acerca de algún otro de sus “casos”.

Pronto comprendí que no obtendría mucha información, no solo por la poca disposición de Juan sino también porque una de las primeras cosas que dijo fue que los detenidos tenían prohibido hablar entre sí. Entonces me limité a preguntar cosas

sencillas pero que también me importaban, como si los dejaban bañarse o qué comían. Respondió a todo, pero siempre tras algún rodeo: *Viste como es la vida o las cosas son así.*

Durante casi una hora mi frustración no hizo más que crecer al ritmo de la de Rodrigo, y todo empeoraba porque los dos nos angustiábamos también por el otro. Juan, mientras tanto, persistía con su actitud. Por un momento pensé que si yo fuera él, la situación me daría tanta pena que intentaría hablar de cualquier cosa para hacerla más distendida, pero claramente eso no estaba entre sus preocupaciones.

Y ya habíamos pedido la cuenta cuando Juan dijo, al pasar: *Y sí, yo al único que le vi la cara fue a Roberto Coria.* Dije: *¡Pero Juan! ¡Roberto Coria es mi papá!* No sé cómo encontró la manera de responderme con uno de sus *ahá*. Después de eso, sin embargo, logró contarme con lentitud pero de corrido la escena de la conversación con mi padre.

Al parecer, las duchas estaban en un nivel distinto al de las celdas, y para bajar por las escaleras, los detenidos tenían permitido levantarse un poco las capuchas (de pronto pensé en las capuchas, recordé a las costureras de la Iglesia de Adrogué y las imaginé fabricándolas por docenas). En una ocasión mi padre bajaba apoyado en la pared cuando reparó en que unos ladrillos estaban flojos y empujó hacia fuera. Después giró, y tras él estaba Juan. *Si salís avisá que estamos en Puente 12. Soy Roberto Coria y estoy acá con mi mujer.* No sé qué más le dijo —aquello ya parecía demasiado para el contexto de la prohibición de hablar—, pero Juan también recordaba que mi madre era maestra. Sólo una vez en Europa transmitió aquel mensaje, cuando alguien redactó por él la carta que veinte años después me entregarían en Antropólogos.

El encuentro terminó luego de que Juan concluyera su anécdota; y cuando nos despedimos, me dijo: *Al final hice lo que me pidió tu papá, te di su mensaje.* Aquel instante de lucidez me sorprendió, como si las palabras hubieran salido de la boca de otra persona. En efecto, en cuanto terminó de pronunciarlas, Juan recuperó su apatía habitual y nos despedimos.

Dos noches más tarde fuimos a comer a lo de Rodrigo, que preparó un riquísimo guiso en otro de sus intentos de hacer amable la situación. Pero

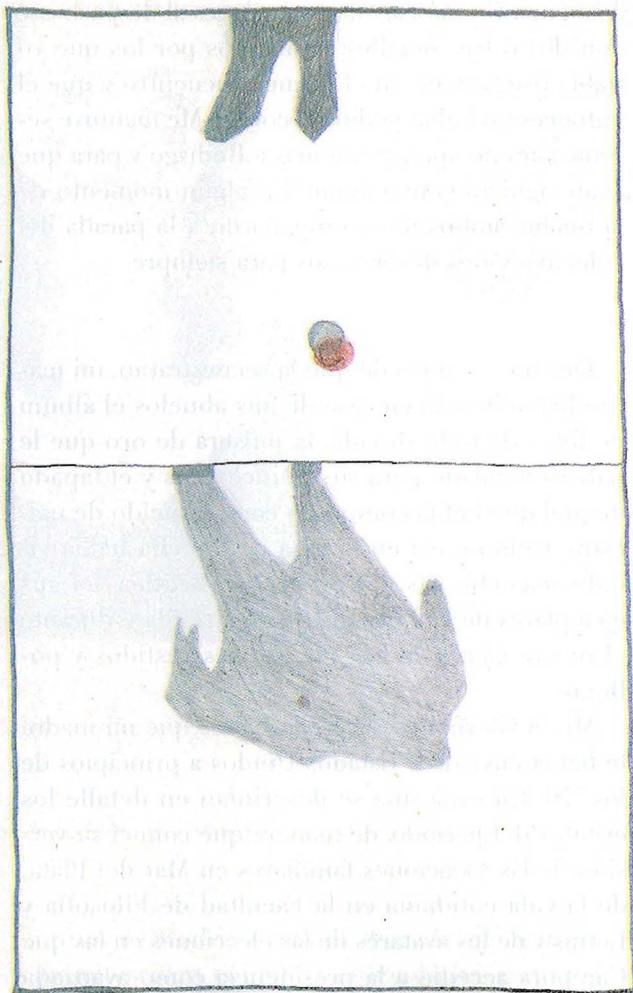
Juan, una vez más, arruinó sus planes al despacharse con dos o tres detalles escabrosos por los que yo había preguntado en el primer encuentro y que él entonces no había podido recordar. Me mantuve serena, para no apenar aún más a Rodrigo y para que Juan siguiera contándome. En algún momento de la noche, ambos me acompañaron a la parada del colectivo y nos despedimos para siempre.

Dos meses antes de que la secuestraran, mi madre había dejado en casa de mis abuelos el álbum de fotos de toda su vida, la pulsera de oro que le habían regalado para sus quince años y el tapado de piel que había comprado con su sueldo de maestra. Como crecí en la casa donde ella había vivido, escuché sus discos de Los Beatles, leí sus ejemplares de *El Principito* y de *Mafalda* y, durante el *revival hippie* de los '90, usé sus vestidos y polleras.

Mi tía Gloria me regaló las cartas que mi madre le había enviado a Estados Unidos a principios de los '70. En cada una se describían en detalle los eventos del período, de manera que conocí su versión de las vacaciones familiares en Mar del Plata, de la vida cotidiana en la Facultad de Filosofía y Letras y de los avatares de las elecciones en las que Cámpora accedió a la presidencia como avanzada de Perón.

Somos, como dice todo el mundo, “dos gotas de agua”. En una ocasión, en Adrogué, una mujer me miró asustada; pronto comprendí y me adelanté a aclararle que era la hija, para que no se desmayara ante el fantasma de mi madre. Lo mismo me pasó con un ex novio de ella, al que contacté y me visitó en casa de mis abuelos. Una tarde, mis primitas me cantaron “tiene novio, tiene novio” porque vieron en mi cuarto una foto del casamiento de mis padres y creyeron que la novia era yo.

Fui al mismo colegio que ella, de manera que a ambas nos aburrió la profesora de literatura conocida como “La Momo” y nos sermoneó la Hermana Isabel; solo que mientras mi madre estudiaba, la monja era maestra y para cuando yo empecé la primaria ya había ascendido a directora. Su amiga Denise, la que al fin la delató con su novio policía, fue a mediados de los noventa mi profesora de psicología, y también ella parecía impresiona-



da por el parecido, o tal vez la expresión de su rostro se debía a la culpa.

De mi padre, en cambio, no conservo casi nada, salvo por el hecho de que Juana y yo tenemos sus cejas. La noche en que los secuestraron, dos hombres desconocidos me dejaron en la casa de mis abuelos maternos, y conmigo dejaron el bolso de maternidad que llevaba mi madre. Lo había fabricado mi papá, que era artesano y hacía cosas con cuero. Mi abuela materna lo conservó y también dos o tres monederitos que él les había regalado a ella y a mis tías.

Además, en casa de mis abuelos estaban los fotos del casamiento, y hace dos años mi tía Gloria encontró una de él poniendo un disco, la mejor de todas las que tengo. Mi tía Cristina me regaló una foto que me había tomado con mi mamá, pero con él no tengo ninguna; los militares que robaron to-

do lo que había en nuestra casa se llevaron también la cámara de fotos con el rollo sin terminar.

De entre las cosas de mi abuela paterna —Blanca— rescaté los boletines escolares, dos fotos de la niñez, una cartita infantil y una postal que mi papá le mandó desde la costa. En una de sus cartas mi madre menciona que fueron a no sé dónde y se sumó también “Robertito, el hermano de Silvia”. Silvia, la única hermana, murió cuando yo tenía dieciocho años, y mi abuela Blanca hace cinco, pero desde hacía mucho el alzheimer le impedía recordar; mi abuelo los había abandonado cuando mi padre tenía cuatro años, de modo que no queda nadie para contar nada.

Hace algunos meses contacté al cura que los casó, pero que antes de eso se había debatido entre el amor de mi madre y el seminario, y al parecer ella misma lo había convencido de que se ordenara. Una noche, le dije a Fabián: *No puedo evitar pensar: ¿por qué mi mamá no se fue con este? Se hubiera ido con él al interior y no le hubiese pasado nada.* Fabián se enojó: *Al final, reproducís el discurso de que tu mamá era una tonta y tu papá la llevó de las narices.* Tiene razón, y me impresioné por lo que yo misma había dicho.

Recién ahora, que me dispongo a terminar este relato, comprendo por qué lo escribí. Todos los hijos de desaparecidos queremos contar, pintar o filmar la historia de nuestros padres: es porque necesitamos que tenga un sentido. Como María Laura, intento presentar las cosas de modo que parezca que mi padre dejó para mí huellas en el mundo. De alguna forma, siempre estuve enojada con él porque no me había dejado “nada”, y me reconforta imaginar esta especie de comedia de enredos por la que mi padre me hizo llegar su mensaje. No creo en Dios ni en el destino, de manera que la manipulación que hice de estos sucesos me parece irreprochable. Y por eso me alcanza y me sobra.

12 de octubre de 2005

Ilustraciones: María Giuffra

breves

A 30 años del golpe

El proyecto *A 30 años del golpe* es una invitación de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente a recordar y explicar nuestro pasado reciente, desde las preguntas que nos podamos hacer hoy. En este sentido, a lo largo del año llegarán a las instituciones educativas algunas publicaciones y convocatorias a concursos de arte y de historia oral para la recuperación de experiencias locales, se realizará un Seminario Internacional y diversas actividades de formación docente. Además, podrán encontrar en la página web del Ministerio algunos recursos para trabajar en las aulas. El mail del proyecto es proyecto30años@me.gov.ar

CD 11. Metodología proyectual en Educación Tecnológica

Educ.ar presenta un nuevo título de la Colección educ.ar de CD educativos. Destinado a docentes de Educación Tecnológica y Técnica, incluye herramientas para incorporar la Metodología Proyectual como estrategia de trabajo. La propuesta articula textos teóricos, descripciones de experiencias de enseñanza y de aprendizaje, y sugerencias de actividades para el docente y para los alumnos.

Contenidos regionales, aprendizajes locales

Desde este año, *Educ.ar* cuenta con un "traductor" de sistemas que le permite compartir sus artículos y recursos con otros portales educativos del continente. Esta iniciativa se realiza a partir de la creación de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE - <http://www.relpe.org>), que preside el ministro de Educación de nuestro país, Daniel Filmus. Se trata de un sistema regional, distribuido de almacenamiento y circulación de contenidos educativos en constante expansión y renovación, cuyos nodos son los portales educativos nacionales. El libre intercambio de contenidos y experiencias entre todos los países miembro de la Red puede ser un gran aliado para el trabajo docente.

Conectividad para escuelas rurales de la Argentina

A través de una convocatoria de antecedentes y proyectos en la integración de nuevas tecnologías en el aula, *Educ.ar* brindará a las escuelas rurales seleccionadas, la instalación gratuita de una antena fija de conectividad satelital para acceso a internet. Estas escuelas, que pasarán a formar parte de la *Red educ.ar*, tendrán acceso satelital pago por 24 meses.

Encuentro de educación y formación para el trabajo

Los días 15 y 16 de marzo, se realizará en la provincia de Tierra del Fuego un encuentro de capacitación, en el marco del Proyecto *Educación y Formación para el Trabajo*, del Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro.

El Segundo Módulo está destinado a equipos técnicos provinciales, directivos y docentes de Educación Básica y Media de Adultos y de Formación Profesional; se presentarán alternativas pedagógicas para la articulación curricular entre la formación general y la laboral.

El módulo de capacitación acompaña la implementación del Proyecto Provincial "Superando Muros", presentado y aprobado en 2004 y financiado por el Ministerio Nacional, para el desarrollo de ofertas de formación profesional en las áreas de Gastronomía y de Automotores, para las unidades penitenciarias y alcaldías de la Provincia.

Encuentro Nacional de educación rural

Durante la segunda quincena de marzo se realizará en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el Encuentro Nacional de Educación Rural; los referentes provinciales de este nivel y el equipo técnico nacional debatirán sobre la definición de las líneas estratégicas 2006-2010, a partir de la implementación de la Ley de Financiamiento Educativo.

Otra parada del colectivo cultural

En los primeros días de marzo partirá desde Buenos Aires, el 5° Colectivo Cultural. Durante 2005 se concretaron los cuatro primeros recorridos que abarcaron las provincias de Misiones, Corrientes, Chaco, Salta, Jujuy, Tucumán, Santiago del Estero, Santa Fe, Entre Ríos, Mendoza y La Rioja. Para fin de 2006 se prevé alcanzar los veinte Colectivos. El destino del 5° Colectivo es la provincia de Santa Cruz. Las distancias entre las distintas localidades y el clima de esa región, determinan que este recorrido se circunscriba a una sola provincia. En esta oportunidad, también serán once los talleristas de diversas disciplinas artísticas, y desarrollarán talleres en CAJ de diez localidades. Como hasta ahora, serán destinatarios de estos talleres jóvenes escolarizados y no escolarizados.

Las instituciones que quieran publicar sus actividades en **Breves**, pueden enviar textos de no más de 900 caracteres con espacio, a: cartasmonitor@me.gov.ar. Los editores se reservan el derecho de seleccionar el material.

Perfil de un dibujante

"Andá al Industrial porque en la industria está el futuro del país", le recomendó el padre. "Que haga lo que le guste, pero por si acaso que estudie inglés", acotó la madre. "Si no se aplica, usted no va a ser nadie en la vida", sentenció el profesor de Dibujo Técnico del secundario.

Roberto Fontanarrosa abandonó el secundario y aprendió inglés de adulto. Hizo lo que quiso y está recibido: es escritor, dibujante, humorista. Eso certifican tiras de historieta como *Inodoro Pereyra* o *Boogie, el aceitoso*; los cuadritos que publica desde 1973 en el diario *Clarín*; la veintena de libros que lleva editados entre compilaciones de cuentos y novelas; las decenas de adaptaciones para teatro que se hicieron de sus textos y el creciente reconocimiento de los lectores, de los colegas y hasta de la Real Academia, que lo eligió para abrir y cerrar el III Congreso Internacional de la Lengua Española realizado en 2004 en Rosario, la ciudad donde nació y vive desde entonces.

Esta entrevista se realizó en el bar Metrópolis, sobre la calle Wheelright, justo debajo de la casa de Fontanarrosa, en Rosario. Allí, una vez por mes, se reúne a cenar la Mesa de los Galanes, que el escritor inmortalizó en uno de sus libros: un grupo de amigos que se junta para hablar sin ninguna vocación de cambiar el mundo. "¿Por qué galanes?", preguntó una amiga al mirarlos. "Así nos autoproclamamos -retrucó el humorista- porque, en realidad, más que una de galanes es una mesa de saldos".

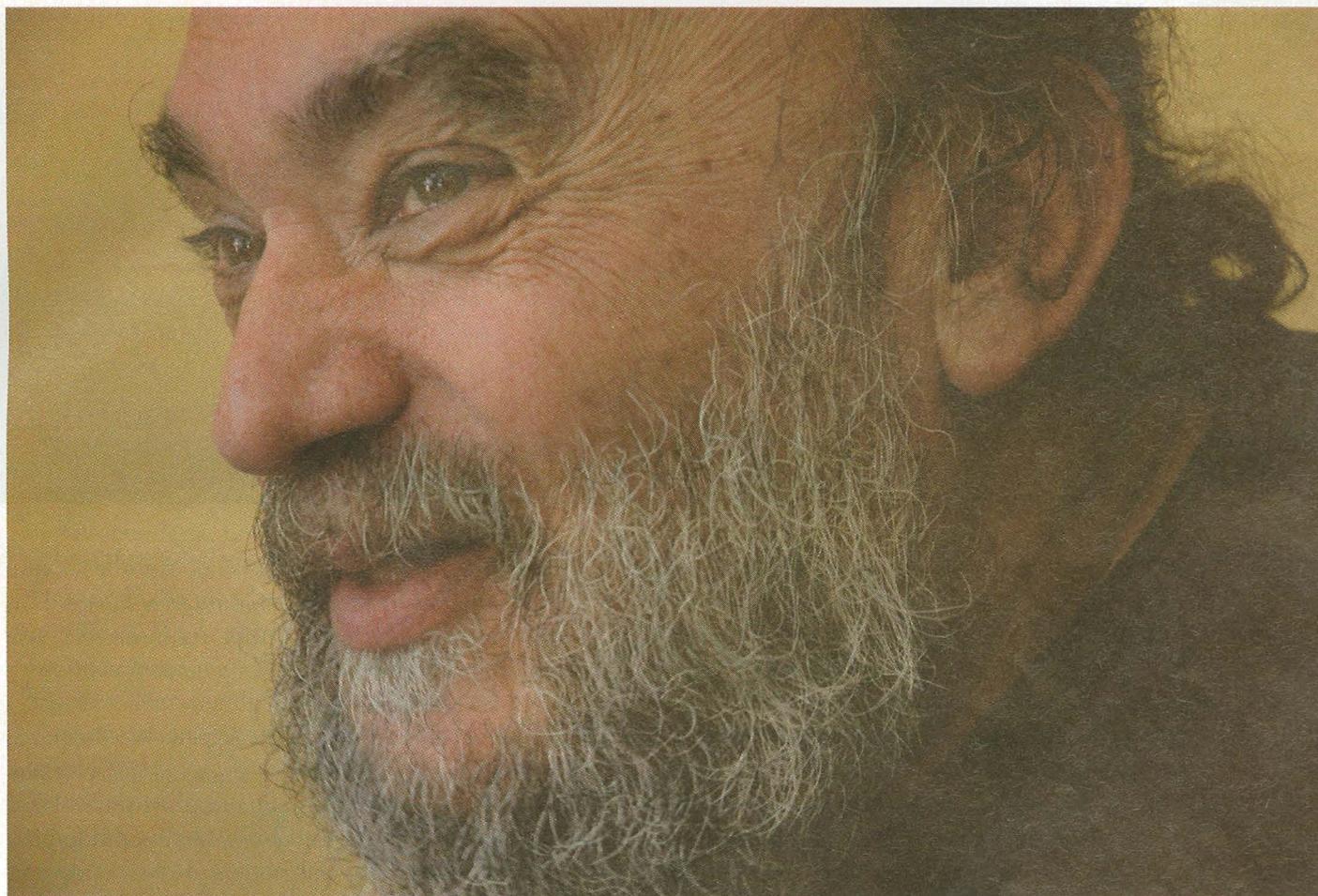
Como si fuera un chiste suyo pensado de antema-

En parte por su irreductible timidez, otro tanto porque los contenidos no lo seducían y, muy especialmente, porque tenía que madrugar, **Roberto Fontanarrosa** no fue muy feliz en la escuela. De hecho, en tercer año de la secundaria le dijo basta a la educación formal, y se recluyó en su mundo de historietas y literatura. El mundo en el que llegaría a ser célebre y, las más de las veces, genial. Vale la pena escucharlo.

no, a sus espaldas, sobre la pared, hay un cartel que indica que está prohibido fumar, rodeado de enormes publicidades de cigarrillos.

– ¿Cómo fue tu experiencia escolar?

– Tuve una escuela primaria común y corriente. Yo no era un chico quilombero. Al contrario, tenía el perfil clásico de los dibujantes: muy tímido, callado, temeroso. Los dos primeros días del primer grado intenté escaparme de la escuela porque me daba mucho miedo. De golpe, aparecí rodeado por un montón de chicos en un lugar que desconocía. Además, siempre he tenido un conflicto con la idea de levantarme temprano. Se toma como natural que a un pibe de seis años lo despierten en pleno invierno, todavía de noche, para llevarlo a la escuela. A mí me parece una crueldad gratuita. Y después los padres dicen que a los chicos no les gusta ir a la escuela... Recuerdo también que durante todo el primero inferior cada vez que había tormenta me asustaba, entonces decía que me dolía el estómago y pedía que me vinieran a buscar. Después me habitué. Porque, además, en



esos tiempos uno tenía una maestra durante varios años, entonces se llegaba a un afecto real. En cambio, la secundaria fue terrible.

- **¿Por qué?**

- Fue de una hostilidad y una incomodidad que no las atribuyo solo a la escuela sino también a mí mismo. Era muy tímido y otra vez me sentía en un ambiente agresivo y ajeno, pero con disciplinas mucho más marcadas. Aún hoy paso por el Politécnico y lo puteo. Visto desde afuera, el edificio parece una cárcel: una manzana gris y adentro patios en los que no hay ni una planta, nada pintado con un color cálido. Recuerdo, además, esa cosa de los celadores de prohibir que uno fuera al baño. Cosas como esas me rebelaban mucho.

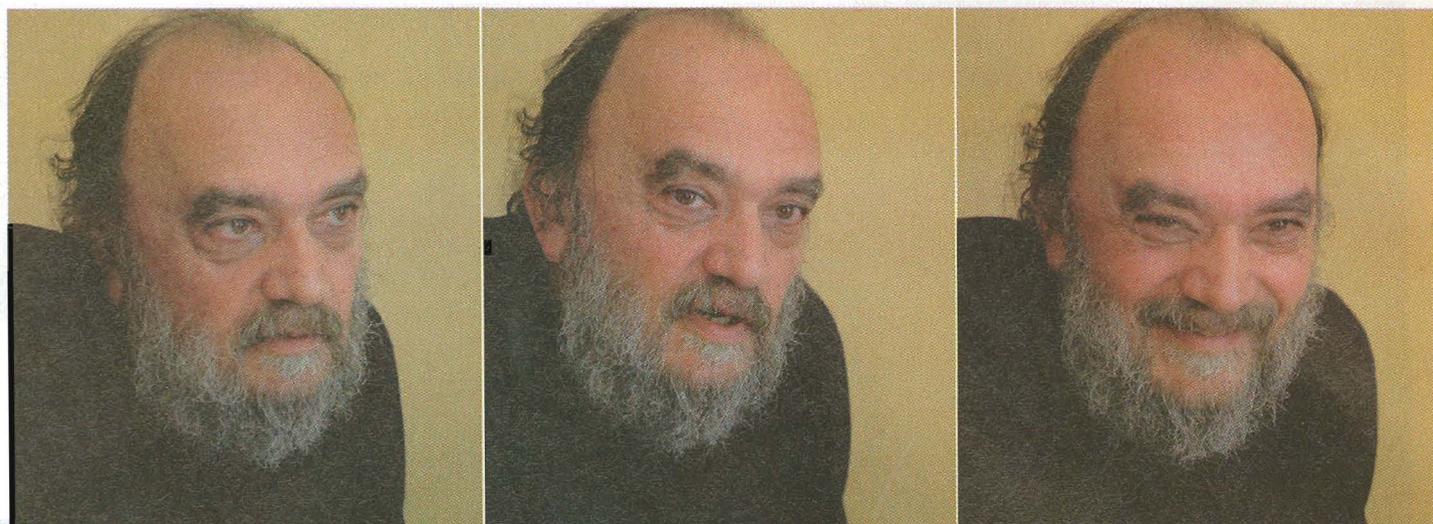
- **¿Eras buen alumno?**

- Fui a un colegio donde las materias duras eran las preponderantes. Entonces, todo me resultaba muy difícil y muy hostil. Yo era un vegetal: me sentaba, no hablaba, no emitía sonido, nada. Tampoco

estudiaba, era un resignado. Cuando un profesor me llamaba al frente, yo le contestaba: "No estudié". Para ayudarme, me decía: "Mañana lo voy a llamar de nuevo" y tampoco estudiaba para el otro día.

- **¿Y entonces cómo te formaste?**

- Las cosas que aprendí no fueron en la escuela. La vez pasada pensaba, ¿cómo puede ser que no me acuerde de la fórmula del fosfato de no sé cuánto y me acuerde de cómo formó Chacarita hace años? Porque una cosa me gustaba y la otra, no. Si me preguntás qué aprendí en la secundaria, te respondo que nada. Un poco por mala voluntad mía, pero también porque es imposible aprender algo cuando el programa busca meterte en la cabeza diez mil cosas en una determinada cantidad de días. A menos que eso sea considerado un muestreo y uno diga: "Qué interesante esto, me voy a detener, voy a buscar libros y a preguntar". Así se aprende, el resto te lo olvidás. Esa es mi impresión



general, no puedo teorizar sobre el asunto porque no soy un conocedor.

- **¿Qué rescatás de la escuela?**

- Creo que la escuela tiene cosas fundamentales como la sociabilización: los amigos que te deja. Y que te enseña a leer y a escribir. Con eso ya está justificada.

- **¿Por qué abandonaste el secundario?**

- Lo único que me daba ganas de hacer durante las clases era dibujar. En un momento me dije: "¿Para qué voy a seguir esto? ¿Qué quiero yo?". No quería ser ni electrotécnico, ni arquitecto, ni ingeniero. Ya había repetido tercer año y antes de hacerlo de nuevo, dejé. Además, mi viejo no era el mejor ejemplo porque él tampoco había terminado la secundaria. Y en aquella época no era tan grave no terminarla. Decían: "Si no estudia, que vaya a trabajar" y era fácil conseguir trabajo.

- **¿Por qué dibujabas?**

- A mí siempre me resultó natural dibujar; lo que no quiere decir que sea un buen dibujante. Creo que soy un dibujante correcto, pero nada más. Me desvela mucho más la narración: qué voy a contar y cómo; en cuanto al dibujo, quiero que cuente lo mejor posible, pero no tengo muchas expectativas plásticas. Me muevo con el supuesto de que un buen chiste salva a un mal dibujo pero un buen dibujo no salva a un mal chiste. De todas maneras, tengo una necesidad fisiológica de dibujar, me gusta y quiero que me salga bien.

- **¿Y te servía eso en el colegio?**

- Me daba un plus, era un tipo que sabía hacer algo.

Es como pasa con el fútbol. Hay tipos a los que uno ha considerado un pelotudo toda la vida y un día lo ves jugar bien al fútbol, y entonces la cosa ya cambia; lo mirás de otra manera.

- **¿Qué es la lengua?**

- No soy de usar frases drásticas, pero eso de que la patria es el idioma no me parece tan desacertado. Es que si vos leés a un cubano, a un venezolano, querés que sus personajes hablen como hablan ellos y no el lenguaje neutro de los Simpson. Siempre es mejor ser fiel a la propia lengua.

- **¿Esa es la premisa del registro minucioso del habla cotidiana con que trabajás tus textos?**

- Me interesa prestar atención a cómo se habla, en cualquier lado. Pero se necesita mucho tiempo para incorporar esos lenguajes. Alicia, la esposa de Quino, dice que yo escribo como hago historietas: puro diálogo y acción. Es verdad que no me detengo a dar explicaciones ni a ahondar en la psicología de los personajes. Mis textos son directos y tienen una estructura clásica, de fácil transcripción. Están escritos con un lenguaje coloquial, o al menos urbano, que genera complicidad con el público. Además, a mí mismo me resulta muy difícil leer un cuento que no tenga diálogo. Me gusta el diálogo porque quiero escuchar a los personajes.

- **¿Qué lugar ocupa el bar como materia prima de tus textos?**

- A mí me gusta mucho lo del bar. Leía la autobiografía de Sebrelli y él piensa algo con lo que estoy de acuerdo: que es un intermedio entre la casa y

la calle. Tenés como una cosa familiar, pero un contacto directo con la calle. Y mi viejo siempre decía, justificando su ausencia: "La vida está en la calle, está la gente, los amigos, las cosas que pasan". Entonces se iba al club o a los bares. Como lugar de observación es fantástico. Nunca he ido a la Mesa de los Galanes con la intención de trabajar; pero llega un momento en el que se me ha integrado tanto una forma de hablar, que aparece cuando escribo. Creo que mientras uno se va realimentando van apareciendo cosas: documentándose, leyendo, mirando televisión, cine, escuchando a la gente.

– ¿Cómo resultó tu relación con el lenguaje, en el ámbito escolar?

– En la secundaria, Lengua era la única materia que disfrutaba. De todas formas, enseñaban que leer es aburrido, porque a los trece o catorce me hacían leer *El Cantar del Mio Cid* cuando ese texto no tiene nada que ver con un pibe de esa edad. Ahora muchos se quejan de que los chicos no leen; antes tampoco leían. Mi vieja siempre fue lectora por placer y eso hizo que siempre hubiera libros en casa. Fernando Savater cuenta algo que es cierto: "Vos le podés pedir a tu hijo que lea, pero si él no te ve leer, sospecha".

– ¿Y qué deberían leer los chicos?

– Mucha gente piensa que hay que leerles los clásicos, pero yo creo que eso más que entusiasmarlos, los va a espantar y eso es un riesgo porque no vuelven más. Que primero empiecen a leer algo cercano a ellos y cuando hayan adquirido un hábito de lectura, ahí sí. Yo le digo a mi hijo que quiero que lea, pero no para que sea un intelectual, sino porque leer es una gran compañía, porque es divertido, porque se aprende, porque da lenguaje, porque todavía es irremplazable. No para que hable de la diferencia estilística entre Cortázar y Vargas Llosa; eso queda para la interna literaria.

– Vos afirmás que no eran una generación lectora, pero devoraban las revistas de historieta.

– Sí, es cierto. Lo mejor del colegio era salir los miércoles para comprar en el quiosco *Hora Cero*, la revista que publicaba Oesterheld. Además, uno subía a un ómnibus y siempre había alguien leyendo *El Tony* o *El Intervalo* y algo fundamental: la influencia en la lectura de la peluquería. Para nosotros,

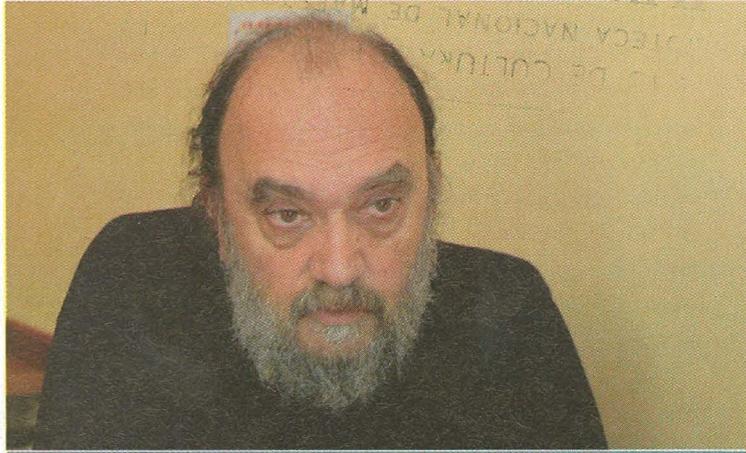
de chicos, era un plomo estar media hora a la espera de que nos cortaran el pelo; entonces, mientras, leíamos *Patoruzito*, *Patoruzú*, *El Gráfico*. Hay que pensar que estamos hablando de una generación pretelevisión.

– ¿Si hubieras crecido con la televisión, habrías sido tan lector?

– No lo sé, porque la tentación de la televisión es muy grande. El antecedente es la historieta, pero la televisión les suma a los cuadritos, el sonido y el movimiento. Yo reivindico mucho la posibilidad de la televisión. Si solo hubiera sido creada para transmitir fútbol, su existencia ya estaría justificada. Pero encima tiene otras propuestas buenas, es cierto que es un porcentaje pequeño, pero están. Como invento es absolutamente mágico, es el *Aleph* de Borges. Que uno encienda un aparato y vea que en la China hay un terremoto, está fuera de toda percepción humana anterior. Sin embargo, la televisión está considerada el patito feo, como si fuera la culpable de todo, cuando es nada más que un instrumento. Como los que se quejan: "la televisión se mete en tu casa". Eso es mentira: vos vas, la pagás cara, la llevás, la ubicás en un lugar. Si no te gusta Tinelli, ¿para qué lo ves?

"Me interesa prestar atención a cómo se habla, en cualquier lado. Pero se necesita mucho tiempo para incorporar esos lenguajes".





“La pregunta es: ‘¿Por qué una palabra es mala?’. Supongamos que nos enteráramos de que Hitler no decía malas palabras, ¿eso cambiaría el concepto que tenemos de él? No”.

- ¿De chico decías malas palabras?
- No. Creo que fue como reacción ante mi viejo, que puteaba mucho. Era un tipo hecho en el deporte. Cuando empecé a jugar al fútbol, comencé a putear como cualquier ser humano.
- ¿Qué función cumplen las malas palabras?
- Creo que en muchos casos enriquecen el vocabulario. Aunque si un tipo repite siete veces la palabra boludo en una misma frase, lo que demuestra es que su vocabulario es muy pobre, que no tiene un caudal de herramientas para expresarse. Como en todas las cosas, hay momentos para usarlas y otros en que no. Yo lo emparento con cuando leí un libro de David Viñas, *Dar la cara*, donde los personajes puteaban, y entonces pensé: “Este tipo es un escritor importante y los personajes hablan como mi viejo”. Me encantó eso, porque yo venía de leer traducciones o autores españoles y cuando leí a Viñas, sentí una identificación y un acercamiento muy grandes. La pregunta es: “¿Por qué una palabra es mala?”. Supongamos que nos enteráramos de que Hitler no decía malas palabras, ¿eso cambiaría el concepto que tenemos de él? No.
- Tu discurso en el Congreso de la Lengua tuvo una enorme repercusión...
- Mi intención no era provocar; simplemente se me ocurrió lo de las malas palabras porque me parecía un tema lindo. Aparte, yo no tengo ni infor-

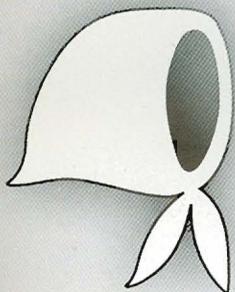
mación ni capacidad para hablar del lenguaje en sí. Los organizadores estaban preocupados, me decían: “Mire, yo le recomendaría que tenga cuidado con ese tema” y más se asustaron cuando les conté que no iba a llevar el texto escrito. Finalmente, quedé como el propulsor de las malas palabras. Hay señoras que me dicen: “Usted sabe que después de su discurso mi hijo no para de usar malas palabras”. Temo que quede como mi momento de gloria.

- Recién hiciste referencia a que carecés de información y de capacidad para hablar del lenguaje, pero en tu texto *Puto el que lee*, hay una idea muy clara acerca de la lengua y la literatura.
- Ese texto es un cuento, pero reconozco que hay un cierto mensaje del autor. A mí me encantan los libros que te atrapan y no podés dejar, esos que estás esperando volver a tu casa para agarrar y seguir leyendo. En ese cuento yo retomé una idea de John Irving, que se pregunta: “¿Por qué lee uno? Para saber cómo termina”. Y es así. ¿Por qué cuando uno está en una mesa con amigos y viene alguien y te comenta: “Tengo algo para contarte...”, te quedás? Bueno, ese cuento es una exageración de todo esto. Pero es, en el fondo, lo que yo quiero como escritor y como lector, algo digno de ser contado. Eso me genera placer. Por eso me hubiera gustado inventar esa frase que leí en un baño: “Puto el que lee esto”. Es una buenísima manera de empezar un relato.
- Roberto Arlt aseguraba que una frase debe ser “un cross en la mandíbula”.
- Es cierto. El problema es el cómo. Si yo dijera: “Hoy voy a hacer un gran chiste”, estoy seguro de que no me sale. Y si pensara que voy a escribir un gran cuento me paralizaría y no podría escribir nunca más en la vida. Hay escritores que cuentan: “Yo empiezo a escribir una novela y de repente los personajes cobran vida y deciden ellos”. ¿Qué suerte que tienen! A mí nunca me pasó, yo les tengo que decir todo lo que tienen que hacer. Qué sencillo sería si uno pudiera escribir veinte páginas y después que se encarguen ellos. De todas formas, narrar es maravilloso. Se dice que la prostitución es el oficio más viejo del mundo, pero tal vez el más viejo sea la narración.

Judith Gociol e Ivan Schuliaquer

Fotos: Luis Tenewicki

Alfabetización digital gratuita para docentes



CD 10

Escuelas
por la identidad

Materiales multimedia para abordar el tema del derecho a la identidad y los derechos humanos, en el marco de la historia reciente de la Argentina.

El CD fue realizado en conjunto con **Abuelas de Plaza de Mayo** y el programa televisivo **Foro 21**, y presenta una variedad de perspectivas: textos teóricos, documentos jurídicos, canciones, videos multimedia, ponencias en seminarios y congresos, relatos de experiencias escolares.

CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Los docentes podrán recibir en su domicilio en forma gratuita el CD 10 y los títulos anteriores, completando y enviando el formulario por Correo Argentino Sres. **Educ.ar S.E.**, C.C. 1109, Correo Central (C1000), o por fax al (011) 5129-6590. O bien, completando el formulario on line en www.educ.ar. La entrega se realizará en un plazo máximo de 90 días.

ESCUELAS
X LA IDENTIDAD



FORO 21
"El programa de televisión sobre educación"

✂
* Campos obligatorios

Nombre:*		DNI:*	
Apellido:*			
Domicilio de entrega del CD:*		Nº:	Torre: Piso: Dto.:
Localidad:*		Provincia:*	C.P.:*
Tel. particular:		E-mail:	
Nivel de enseñanza de los cursos que dicta:			
<input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> EGB 1 <input type="checkbox"/> EGB 2 <input type="checkbox"/> EGB 3 <input type="checkbox"/> Polimodal <input type="checkbox"/> Primario <input type="checkbox"/> Secundario <input type="checkbox"/> Terciario <input type="checkbox"/> Universitario <input type="checkbox"/> Otro			
Nombre de la escuela en la que trabaja:*			
Domicilio de la escuela:*		Nº:	
Localidad:*		Provincia:*	C.P.:*
Teléfono de la escuela:		E-mail de la escuela:	
Tipo de escuela: <input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Multigrado <input type="checkbox"/> Otra		Sector de gestión: <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado	
Niveles de enseñanza: <input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> EGB 1 <input type="checkbox"/> EGB 2 <input type="checkbox"/> EGB 3		<input type="checkbox"/> Polimodal <input type="checkbox"/> Primario <input type="checkbox"/> Secundario <input type="checkbox"/> Terciario	
Otros datos de la escuela y del docente:		¿Tiene internet en su casa? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
¿La escuela tiene computadoras? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		¿Visita el portal educativo www.educ.ar ? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
¿La escuela tiene conexión a internet? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		¿Utiliza las nuevas tecnologías en el aula? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
¿Tiene computadora en su casa? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		¿Desea información sobre el lanzamiento de los próximos CD? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
CD que solicita:			
<input type="checkbox"/> CD 1. Elementos básicos de informática		<input type="checkbox"/> CD 6. Recursos para el aula con MS Office	
<input type="checkbox"/> CD 2. Banco de recursos interactivos		<input type="checkbox"/> CD 7. Actividades con Software Libre	
<input type="checkbox"/> CD 3. Convivencia en la diversidad		<input type="checkbox"/> CD 8. Hablemos del sida en la escuela	
<input type="checkbox"/> CD 4. Internet como espacio educativo		<input type="checkbox"/> CD 9. Educación intercultural bilingüe	
<input type="checkbox"/> CD 5. Berni para niños y docentes		<input type="checkbox"/> CD 10. Escuelas por la identidad	



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN
CIENCIA *y* TECNOLOGÍA

Pizzurno 935 (C1020 ACA)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
(011) 4129-1170
www.me.gov.ar/monitor
E-mail: revistamonitor@me.gov.ar

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA