

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

PROGRAMA “COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS”

ELABORACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS MULTIMEDIALES

Informe Final

31 de octubre de 2011

EXPERTO: Gonzalo Juárez

## INDICE

1. Introducción	Pág. 3
2. Plan de Trabajo	Pág. 6
3. Supervisión del trabajo de filmación	Pág. 8
4. Cartilla del video Experiencias Educativas Entrerrianas	Pág. 16
5. Cartilla del video Memoria y Dictadura	Pág. 28
6. Conclusión	Pág. 37

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo del Informe Final corresponde a las actividades del Proyecto “Elaboración de Materiales Educativos Multimediales” del Programa Comunicación, Educación y Tecnología. El mismo se ajusta a los lineamientos acordados con el Consejo Federal de Inversiones, señalados en el Anexo 1 del Plan de Trabajos, del contrato de Obra – Expediente N° 100720701 con el señor Gonzalo Juárez.

Después de la investigación de abordaje a las distintas temáticas propuestas, el proceso de realización sufrió algunos contratiempos a razón de la protesta gremial docente, en materia de recomposición salarial.

A pesar de la no asistencia a clases de parte del alumnado, contamos con la total colaboración tanto de éstos, como del grupo de docentes y directivos que participaron de una u otra forma en esta filmación. La predisposición de la comunidad educativa fue notoria, viéndose reflejada en la concurrencia al establecimiento para la serie de ensayos, así como también, cuando fueron requeridos para lograr un mejor registro de filmación para conformar el material correspondiente a experiencias educativas.

La incorporación a la currícula educativa de nuevas materias como “Juventud, participación y ciudadanía”, fue clave para la concreción de nuestro proyecto debido a que tiene el objetivo de contribuir al autoconocimiento, fortalecer capacidades de autonomía, responsabilidad ciudadana, actitudes críticas y reflexivas, en tanto que tiende a propiciar el protagonismo juvenil y adolescente en proyectos solidarios, y aprendizajes significativos desde la intervención comunitaria.

El trabajo en equipo propiciado por el experto, y la sintonía que se logró entre los colaboradores Nicolás Rochi, Stella Sánchez y Celeste Ramírez con las personas involucradas, fue fundamental para favorecer un clima de naturalidad. Asimismo, el permanente asesoramiento y predisposición y acompañamiento de las autoridades del Consejo General de Educación de Entre Ríos, y la responsable de la contraparte provincial del Programa Comunicación, Educación y Tecnología, Profesora Gabriela Bergomás, permitieron que se lleven adelante una serie de contactos para la concreción de los videos.

Finalmente se detallan las acciones que conllevan al proceso de finalización del segundo video.

## PLAN DE TRABAJO

## 1. Supervisión del trabajo de filmación

En exteriores – Paraná, Entre Ríos

1.1.a Filmación del inicio del juicio causa “Hospital Militar”

1.1 b Filmaciones recorrido por la ciudad

## 2. Entrevistas en Paraná

2.2. c Filmación en el Registro Único de la Verdad

2.2. d Filmación de la entrevista a Sabrina Gullino

2.2. e Entrevista a María Luz Piérola

A

## 3. Filmación en la Escuela Del Centenario

## 4. Filmación en Concepción del Uruguay

## 5. Cartilla del video Experiencias Educativas Entrerrianas

## 6. Cartilla del video Memoria y Dictadura

## 1. Supervisión del trabajo de filmación

### 1.1.a Filmación del inicio del juicio causa “Hospital Militar”

Por la mañana coordinamos con el actor Juan Koner, protagonista del documental, para encontrarnos en la plaza 1ro. de Mayo de la ciudad de Paraná. El motivo que nos reunía era el día histórico que se estaba por vivir, daba inicio después de largos años de espera, el primer juicio de lesa humanidad contra los responsables que participaron en la última dictadura militar en nuestra provincia. La causa es conocida como “Hospital Militar”.

De acuerdo al guión pautado con anterioridad, se registraron imágenes donde se puede observar al actor atravesar la plaza para ir al juzgado en donde se llevaba a cabo el juicio. Vale

aclarar que distintas organizaciones de derechos humanos realizaron una convocatoria abierta a toda la población para que participen de ese momento histórico.

Después de registrar y terminar con las escenas pautadas, filmamos como se daban cita en la puerta del Juzgado Federal de Paraná distintas agrupaciones, desde jóvenes universitarios hasta viejos militantes que no quisieron perderse ese momento.

Debido a cuestiones de seguridad y por disposición de la justicia no nos fue posible filmar el interior de la sala en donde se encontraban los acusados.



### 1.1 b Filmaciones recorrido por la ciudad

Tomando la actitud de nuestro personaje, un profesor que se preocupa por buscar información, pedimos autorización a las autoridades del Archivo Histórico de Entre Ríos para llevar a cabo algunas escenas. En las mismas se lo puede ver al actor hojeando diarios que se publicaron durante el 1976. Pero, nuestro profesor no sólo se queda con lo investigado en los archivos históricos, sino que lo motiva conocer en la actualidad a las personas que han vivido esa época. Es así como se pone en marcha para buscar historias ocurridas en la provincia para poder entusiasmar a sus estudiantes.

En el recorrido desde el Archivo hasta las oficinas donde funciona el Registro Único de la Verdad de la Provincia pasa por la dependencia de la policía federal en donde funcionaba un centro clandestino. Por ese motivo tuvimos que pedir autorización a los funcionarios policiales para poder realizar las filmaciones en el exterior.

### 2.2. c Filmación en el Registro Único de la Verdad

Después de ser autorizados para realizar las filmaciones dentro del Registro, nos abocamos a coordinar con las dos personas que nos interesaban entrevistar. La primera es Florencia Amore, abogada defensora de Sabrina Gullino nieta recuperada y de las querellantes, y a Emanuel Aguirre que forma parte de la Agrupación H.I.J.O.S. seccional Paraná.

Con la primera nos interesaba que le comente al actor el porqué del juicio que se está llevando adelante en nuestra ciudad. Explicar, lo más claro posible, los datos que llevaron a que la cauda por robo de bebés sea elevada a juicio oral. Cómo en tiempos de la dictadura en el Hospital Militar funcionaba una maternidad clandestina.

En el segundo entrevistado queríamos plasmar que hay un lugar, el Registro Único de la Verdad, que está permanentemente recepcionando las inquietudes de la población y sistematizando documentos. Además de mencionar las actividades que la agrupación H.I.J.O.S. seccional Paraná promueven para mantener el tema presente, sobre todo en las instituciones educativas.



Emanuel Aguirre



Florencia Amore

## 2.2. d Filmación de la entrevista a Sabrina

Sabrina recuperó su identidad en el año 2008. Estaba estudiando comunicación en Rosario, Santa Fe y después de ver un spot publicitario de las Abuelas de Plaza de Mayo en donde instaban a los jóvenes que tenían dudas o desconocían su identidad a realizarse una prueba de ADN para determinar si eran hijos de desaparecidos, comenzó la búsqueda de su verdadera identidad.

En ese momento se enteró que sus verdaderos padres eran Raquel Negro y Tucho Valenzuela, que tenía un hermano mayor que la estaba buscando en Entre Ríos y que tiene un hermano mellizo del que no se sabe nada hasta el día de la fecha.

Ella nació en el Hospital Militar de Paraná y sus apropiadores la dejaron en la puerta de una maternidad de la ciudad de Rosario. Allí fue adoptada de buena fe por una pareja que desconocía su origen.

La historia que cuenta Sabrina es de una persona que encuentra y acepta su identidad. Cómo fue el impacto de enterarse y cómo es enfrentar a los responsables del asesinato de sus padres biológicos.



Sabrina Gullino

## 2.2. e Entrevista a María Luz Pierola

Desde la vuelta a la democracia en '83 María Luz Pierola ha estado acompañando los reclamos por justicia. Fue víctima directa de la última dictadura militar, cuando era estudiante secundaria fue apresada y llevada detenida junto a su novio por integrantes de las fuerzas de seguridad. Mario y María Luz se refugiaron en Concordia después del golpe militar. María Luz fue detenida allí en febrero de 1977. Fue recluida en la Unidad Penal Nº 6 de Paraná, Entre Ríos y su novio, Mario fue detenido-desaparecido en Rosario en septiembre 1977 - se desconoce cómo o dónde fue detenido.

La entrevista da cuenta que el tema “dictadura” no es algo del pasado. Hay muchas personas que están cansadas de la temática y lo ven muy lejos en el tiempo, sobre todo los jóvenes del nivel secundario. “Cómo puede ser algo del pasado, si se están llevando adelante juicios hoy en día”, nos afirmará en la entrevista.

María Luz, como tantos otros, está pendiente de lo que está ocurriendo en el juicio que se lleva adelante en nuestra ciudad. Otro de los ejes de la entrevista es la confirmación de que muchas personas que nunca brindaron testimonio, a raíz del juicio, fueron aportando datos de lo ocurrido. Por citar solo un ejemplo, el testimonio de las enfermeras que trabajaban en el Hospital Militar, su historia confirmó los nacimientos de los mellizos Valenzuela.



María Luz Piérola

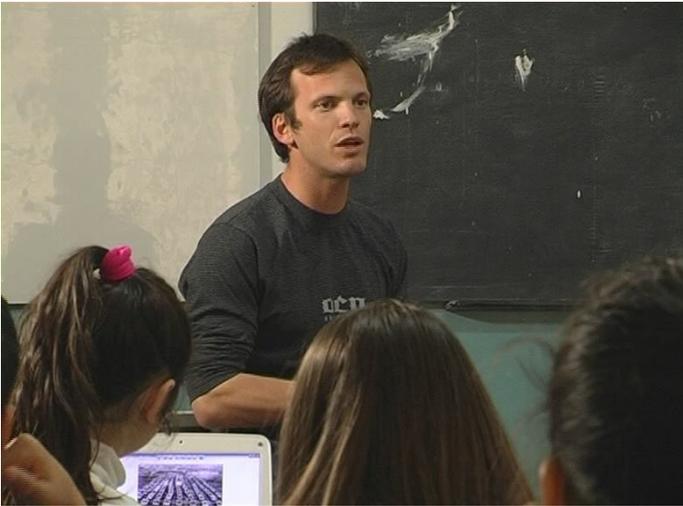
### 3. Filmación en la Escuela Del Centenario

Cuando fuimos con la propuesta la rectora Rita Restano aceptó que utilizáramos el establecimiento educativo para llevar adelante la actuación de una clase de historia. Propuso que el grupo de chicos esté conformado por alumnos del turno mañana y tarde para que toda la escuela se viera representada. Esta decisión iba a perjudicar de gran manera el ritmo de las filmaciones. En primer lugar, por la coordinación del grupo que se había conformado, encontrar más de un día a la semana para llevar adelante los ensayos fue prácticamente imposible para el equipo de trabajo. Sumado a la

confirmación por parte de los gremios docentes de la realización de paros por reclamo salarial dilataron la realización de las escenas pertinentes a la clase.

A pesar de esos inconvenientes, los alumnos respetaban la participación de quienes tenían pequeñas participaciones y se pudo trabajar en un ambiente de respeto, tanto hacia los compañeros como para nosotros.





#### 4. Filmación en Concepción del Uruguay

Una de las historias que más nos atrajo en la etapa de investigación del video sobre la última dictadura fue la de un grupo de estudiantes secundarios de Concepción de Uruguay. La misma se basa en un grupo de alumnos de nivel secundario que en 1975 refundan el centro de estudiantes de su escuela. “La idea era resistir el golpe”, nos narra Cesar Román una de los estudiantes que estuvo participando. El Centro de estudiantes se abocaba no sólo a realizar tareas dentro de la escuela, protestando por el contenido de algunas materias, o por el excesivo autoritarismo de algunos profesores, sino a tareas sociales tales como la ayuda a alfabetizar a chicos en lugares

de emergencia, también promocionaban la realización de cines debates para compartir el pensamiento de la época.

Por toda esa actividad fue que el pequeño e insipiente grupo de estudiantes fue apresado por la Policía Federal delegación Uruguay y retenidos, algunos dos semanas y otros algunos meses. Fueron torturados por reclamar lo que creían que era justo.

Una de las reflexiones que nos dejó Román es que “si hubiera ocurrido en un centro urbano más grande, esta historia no la contaban”. Gracias a que Concepción era una ciudad chica, la mayoría de los vecinos supieron en pocos minutos quienes y a donde se lo llevaban.



Cesar Román

También, realizamos una recorrida por el centro cívico de Concepción del Uruguay y tomamos imágenes de la fachada de la policía para mostrar el lugar donde se los habían llevado. No pudimos tomar imágenes en el interior ya que en estos momentos está vigente un proceso judicial.

## 5. Cartilla del video Experiencias Educativas Entrerrianas

Los técnicos del Consejo General de Educación trabaron en conjunto con nosotros para desarrollar la cartilla para que utilicen los docentes en las escuelas.

## Experiencias educativas entrerrianas

### INTRODUCCIÓN

Para la actual gestión de gobierno, la educación constituye una prioridad provincial hacia la construcción de una sociedad más justa y democrática, que respete los derechos humanos y las libertades fundamentales de quienes la conforman.

En el marco de la enseñanza escolar, esto supone reconocer y respetar la diversidad de competencias, intereses, saberes y prácticas con que los sujetos involucrados en el hecho educativo asisten y participan de él.

En este sentido, sabemos que los alumnos en tanto consumidores de productos culturales de los medios de comunicación, llegan a las escuelas con experiencias previas, y con importantes habilidades para interactuar con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

No obstante, ante lo novedoso de estas formas de conocer, la escuela aún continúa privilegiando la cultura impresa como modalidad casi exclusiva para transmitir saberes a niños, adolescentes y jóvenes.

Conscientes de que los insoslayables cambios que debe afrontar la institución educadora sólo pueden devenir de sólidas políticas que los impulsen y sustenten, es que durante el año 2008 se gestó el “Programa Comunicación, Educación y Tecnologías”, que entre sus objetivos y propuestas incluye la necesidad de capacitar y formar a los sujetos educativos en el uso social, inteligente y productivo de las tecnologías de la comunicación y la información, para ponerlas al servicio de la sociedad del conocimiento.

A partir de estas premisas se pensó el proyecto “Producción de materiales educativos multimediales” que a través de diferentes lenguajes, tiende a proporcionar recursos

didácticos a las escuelas secundarias de la provincia, apelando a la recuperación, el fortalecimiento y la difusión de la identidad provincial y regional.

En este marco, presentamos el video “Experiencias educativas entrerrianas”, a fin de acercarles una herramienta que incentive estos debates en el aula.

## Desarrollo

Las instituciones escolares son en un primer grado, espacios de socialización a partir de los cuales se constituyen subjetividades. Quien nombra la escuela, habita un espacio de trabajo con el conocimiento, donde se producen relaciones, vínculos, que no se circunscriben a las normas, criterios evaluativos, marcos epistemológicos, prácticas, sino que se consolidan con la vida cotidiana en la sociedad. Pero es un espacio preponderantemente para la circulación del conocimiento, o donde debiera circular el conocimiento, ya que es la herramienta fundante que les permite a los estudiantes acceder a un mundo mejor.

Sabiendo que instituir a Otro, en términos identificatorios, es parte de la apuesta de las instituciones escolares, es indispensable y necesario pensar, diseñar y llevar adelante una escuela secundaria con modos de trabajo al interior, que de alguna manera propongan alternativas, posibilidades, innovaciones centradas en la gestión por parte de quienes componen esta vida institucional.

“Así tenemos que ser introducidos en el mundo y acompañados hacia el conocimiento. Así quedamos para siempre en deuda con quienes, junto a los aprendizajes mecánicos y rutinarios, nos han dejado entrever lo que significa de verdad aprender. Por siempre deudores y por siempre alumnos. [...] Es este sentimiento, descubierto en educación física, [...] Es el recuerdo del carácter absolutamente fabuloso del aprendizaje de la lectura o del misterio infinitamente precioso que oculta todo mapa geográfico [...] Es el recuerdo de un experimento científico lo que nos ha puesto, de golpe, ante perspectivas fantásticas, [...] todo esto es lo que nos alienta a intentar que se produzca, llegado el momento, el acto pedagógico.” (Meirieu, P. - 2006:33-34)

En ese marco, cuando hablamos de la gestión de las escuelas, es importante tener en cuenta que se tiene que llevar a cabo por todos sus integrantes. ¿De qué maneras?

Desde un directivo que pueda tomar decisiones, no unilaterales sino en conjunto; desde un colectivo docente, que por ser justamente un colectivo forma parte de esas decisiones, ayuda y propone desafíos para trabajar dentro de la escuela y extender estas acciones al trabajo con la comunidad y la familia a las que pertenecen esos estudiantes; haciendo visible en ellos, a los padres o instituciones intermedias que decidiendo acompañar el proceso de cada joven o adolescente se acercan y forman parte de la escuela. Y a los que la escuela también debiera acercarse.

Una institución escolar se define quizás por una bandera, guardapolvos, libros, pizarrones, patio, aulas, pero se revela por las interrelaciones producto del encuentro de sujetos dispuesto a enseñar y aprender. Cobra identidad por el modo de entender el proceso de socialización y circulación de conocimiento pero fundamentalmente por el producido en esas interrelaciones desde el portero, pasando por los padres, estudiantes, docentes y el director de la escuela.

Por ello el mecanismo que se pone en juego tiene que ser democrático, inclusivo, y tiene que tener en cuenta la particularidad de cada uno de quienes participan en este proceso de lo escolar.

Pero para que una escuela funcione, quienes la componen tienen que pensarla y diseñarla como un proyecto. A partir de ese proyecto se elabora una planificación que preverá el desarrollo de los procesos, pero que a la vez pondrá en tensión y en revisión permanente todos los conceptos que la escuela sustenta sobre la enseñanza, los aprendizajes y la evaluación. Que esa planificación se pueda 'cerrar' o que cada una de estas cosas puedan cumplirse es una expectativa institucional, precisamente porque es parte del objetivo y la meta en términos escolares, pero también es importante que se tenga en cuenta la coyuntura que genera hacia el interior de los sujetos, por el hecho de estar institucionalizado y -por qué no- pedagogizado.

Suele plantearse que las instituciones las hacemos los sujetos, y somos parte de ellas con nuestras instancias subjetivas, es decir que constituimos esas instituciones, con las historias de vida de cada uno y hacemos que atraviesen las instituciones y a su vez nos permitimos ser atravesados por ellas.

No somos sujetos solos, sino sujetos institucionales, que partimos de una familia, somos parte de una escuela, estamos en un proyecto social y en algunas circunstancias en instituciones que toman decisiones sobre instancias sociales de sus actores. Así que es importante tener en cuenta la necesidad de tener un proyecto para pensar la escuela como institución instituyente.

En este caso, los proyectos que enmarcan este trabajo son importantes porque son recorridos alternativos, propuestas innovadoras que no se circunscriben a los modos curriculares sino que trascienden la currícula y van más allá, desde una escuela de integración, una escuela de barrio marginal o de una escuela que tiene un proyecto como el Canónigo, al poner en valor sus posibilidades pedagógicas y asumir las demandas de sus comunidades; lo cual marca el rodeo que la escuela puede permitirse para lograr construir una propuesta institucional apropiada a su contexto social para la transmisión de conocimiento.

Cuando nombramos 'proyectos' estamos pensando –estas escuelas están pensando– en cómo redimensionar entre todos, la enseñanza, porque no hay manera de garantizar el conocimiento si no es desde los equipos docentes, desde la comunidad escolar; ya no se conciben las acciones áulicas aisladas.

Cuando la institución piensa el proyecto educativo, elabora primero una situación inicial en la que describe sus problemáticas y las posibilidades de asumirlas; por ejemplo, las escuelas que aquí se presentan han tomado posición frente a la discapacidad y marginalidad.

En este sentido, es bien interesante lo que se plantea en los distintos proyectos, desde Canónigos, a la escuela integral, o por otro lado lo que implica un proyecto de la orquesta infanto juvenil del barrio Paraná XIII, justamente por los instrumentos musicales, muestra los desafíos a los que se enfrenta hoy la educación, tener mecanismos de acción intrínsecos como los portanetbook, que dan vigencia a un micro-emprendimiento, a la inserción que pueda llegar a tener un chico con determinadas discapacidades, pero que puede decir, saber, mostrar y mostrarse como un estudiante más, hasta el punto de sorprender a sus propios compañeros, los hacen pensar, les muestran otro lado de la realidad, principalmente cuando les referencian que ellos

tienen discapacidad, pero tienen otras habilidades. Si bien estos chicos -aún teniendo mucho para aportar en las interacciones con sus compañeros de la escuela orientada y siendo conscientes de sus posibilidades-, sienten que gran parte del mundo en el que viven les genera marginalidad y que pueden ser extranjeros en su propia escuela. “Extranjeros” en el sentido que “Graciela Frigerio ha utilizado la noción de extranjería para dar cuenta, en un sentido genérico, de una figura (el extranjero) que en cierto momento aparece y cuya llegada produce un desconcierto en el (buen) orden establecido. La forma de recepción de “lo que viene de afuera”, la acogida de “lo otro”, la asimilación de “lo extraño”, definirá cómo lo instituido se pone frente a frente con los límites de su propia capacidad estructurante. [...] (Cerletti, A. En: Frigerio, G. y Diker, G. – 2004:131).

Otros tipos de marginalidad confinan a estos chicos y chicas a que estén “instalados en la fragilidad social, en la peligrosidad de los márgenes, en la trampa integradora de la asistencia, en la vulnerabilidad como frontera o pasaje hacia la exclusión, se constituyen sujetos sujetados a la privación, así como también sujetos deseantes de otros futuros.” (Redondo, P. -2006:127)

Está en los propósitos de las instituciones la defensa de la diversidad, sin embargo Skliar dice que “el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo producimos, cotidianamente, a los diferentes. Por ello, hay que separar rigurosamente la “cuestión del otro” [...] de la “obsesión por el otro.” (Skliar, C. -2007:109)

Entonces, la inserción e integración no pueden abordarse de manera simple, remiten a realidades complejas y los mismos conceptos nos ponen en encrucijadas, porque, al decir de Cerletti: “...o “el extranjero” se adapta (y, por lo tanto, pasa a ser lo mismo) o no se adapta (y, en consecuencia, no puede estar “adentro”). [...] El problema crucial es qué hacer con lo insoportable que hay en uno mismo, con aquello que resulta insufrible y de lo que no se puede dar cuenta sino anulándolo con la imagen tranquilizadora de otro malo, o de un afuera siempre amenazante y hostil.” (Cerletti, A. En: Frigerio, G. y Diker, G. – 2004:132).

¿Esa encrucijada se resuelve al interior de la escuela o al interior de cada uno/una?

Si bien cuando se piensa en una institución deben tenerse en cuenta los estamentos que jerarquizan esa institución: director, asesor, docentes, porteros, la familia cada uno desde roles que están en cierta medida circunscriptos en su función por una resolución, encuadre normativo, pero aquí lo que se pone en juego es ese plus, que está dado más allá del currículum y las instancias institucionales y que se alcanza desde la gestión participativa.

Quizás por eso el proyecto construido colaborativamente, con múltiples aportes de miradas distintas de los docentes, puede tener ese plus, que propone/desarrolla/logra más y por fuera de lo estandarizado; ello también abre espacios para lo no pautado, las iniciativas, sobre todo para la cooperación solidaria, que no implica sumar nuevos proyectos sino incorporar al que la escuela viene desarrollando otros recursos o actores con más posibilidades para la integración de los estudiantes.

De todas maneras es importante destacar que son las comunidades más pequeñas -y no es casual que sean estas escuelas las que los planteen-, las que ante las cuestiones más elementales de sus integrantes se movilizan y van gestando propuestas desde la propia necesidad. Muestran que con poco también se puede mucho, y que ese poco en este caso no es menor, es decir, que no hace falta agregar o sumar muchas más acciones, sino que a veces impregnarlas de solidaridad es suficiente para cargarlas de nuevo sentido.

Un currículum, lo que hace también es situar en un tiempo, pero no circunscribir a determinados sentidos, sino por el contrario, posibilitar y habilitar a que se habiten esos espacios para cargarlos más significativamente. Esto puede trasladarse a instituciones mucho más grandes o con otra complejidad en su estructura o funcionamiento. No se puede saber o garantizar los resultados que puedan alcanzarse, lo interesante es que ahí hay un HACER, un SENTIR y un SER de la escuela, en cuantos sentidos queramos atribuirles.

Lo que se plantea entonces, es otra forma de poder dar elementos a las familias y estudiantes, en vistas a la inserción social.

En este punto, entra a preponderar la “docencia” que se lleva/ se carga/ se ejerce/ se transfiere o se sujeta, y cómo lo perciben los otros en la escuela. “Educar enfrenta a los

educadores en muchas ocasiones al dolor. Dolor que, por otra parte, se expresa en desolación, desesperanza, fatiga o, quizás, en las palabras de Pessoa, desasosiego. Una sensación de impotencia, de pérdida de sentido, de vacío invade la tarea y por momentos se mixtura con la necesidad de olvidar, de tomar distancia de lo que se siente para seguir... ¿Cómo seguir siendo maestro? ¿Cómo enseñar, de qué manera? ¿Para qué? [...] En sentido contrario y en convivencia con estas situaciones de desolación, los docentes trabajan diariamente en estas escuelas sabiendo que, en parte, depende de su presencia cotidiana que algo del orden del enseñar y del aprender acontezca.” (Redondo, P. -2006:121)

En ella quedan expuestas las decisiones personales, la elección de la carrera docente, de la formación específica y de las instituciones por las que se ha transitado en ese recorrido profesional, recorrido que se nutre aún de todos quienes en algún momento estuvieron o pasaron por el trayecto escolar de cada docente... Dice Meirieu: “Estoy convencido de que si actualmente sois profesor es porque un día u otro, durante vuestra escolarización, conocisteis a algún profesor cuya voz todavía resuena dentro de vosotros.” (2006:31). Las decisiones se juegan también en lo que cada docente manifiesta en el aula, cómo se vincula con cada estudiante, lo que siente frente cada situación que genera respuestas, como las que describe Meirieu: “‘El inglés o la biología... ahora me interesan.’ Claro que la expresión es bastante limitada para una realidad tan particular: un acuerdo casi perfecto, una forma de entrar en la relación, mediante otro ser, con un objeto de saber que –si bien vosotros todavía no tenéis conciencia de ello- os eleva y os ayuda a crecer. Por supuesto, no han desaparecido todas las dificultades de un día para otro, pero algo ha cambiado: ahora existe, para vosotros, una posibilidad, en el futuro, de aprender esa asignatura. Habéis sentido esta forma de júbilo del espíritu que, de golpe, encaja con el mundo que éste descubre. Uno no sale incólume de una aventura como ésta. Asimismo, en la mayoría de los casos, este encuentro es para vosotros un asunto íntimo... Sin embargo, a partir de este momento, habéis empezado a trabajar de otra manera, a vivir de otra manera lo que sucedía en clase: por fin, estabais presentes en la clase. [...] La sensación de que sucede “algo” importante que se compromete a todo vuestro ser: corazón e inteligencia.” (2006:32) (El remarcado es nuestro)

La responsabilidad por la educación "...consiste de hecho en hacerse garante, protector, de lo frágil –viejo o nuevo-, al que muchas fuerzas tienden a aplastar, [...] Pero además, para nosotros, es transmisión democrática aquélla que se preocupa no sólo de transmitir "lo mismo" (por tradición), sino la posibilidad de que exista "lo otro". Esa transmisión no puede prejuzgar acerca de lo otro de ese/eso otro, sino permitir el relevo; ya en la confianza que depositamos en el niño en tantas situaciones, estamos renunciando a actuar en lugar de él, con lo cual en cierto modo hacemos un don puntual de libertad. La transmisión se hace entonces invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetivación, la propia emancipación." (Cornu, L. En: Frigerio, G. y Diker, G. – 2004:35) (El remarcado es del autor)

Como dice Meirieu "... una de las debilidades principales de nuestra condición humana es la de necesitar, para llevar a cabo esta experiencia, la mediación de un hombre o una mujer cuyo espíritu se ha adueñado, antes que nosotros de un objeto de saber, y cuyas palabras nos lo hacen asequible. No cabe duda de que seríamos menos vulnerables, si fuéramos capaces de llegar a esta experiencia solos." (2006:33). El afrontar la enseñanza cada docente solo o cada familia sola los hace vulnerables. Hacen falta acciones que se asuman de manera compartida.

Cuando la escuela tiene delineado un proyecto (PEI), mejorarlo puede ser revalorizar lo que dispone la institución en conocimiento, experiencia y trayectorias, ver qué nuevos recursos humanos hay en su comunidad y así resignificar propuestas reorientando los sentidos de lo que se venía haciendo.

Estas muestras de cuán solidarias son las comunidades, no significan benevolencia, sino nuevos sentidos que los docentes pueden y logran construir en relación a la educación, a la que ya están apostando muchas escuelas, como en este caso para mayor integración, y más que nada, en relación a estos sujetos que desde su sensibilidad y condiciones, le dan la posibilidad a la escuela de seguir creyendo en la institución como tal.

Estas propuestas intentan generar otra cosa, desde otro clima institucional y de trabajo, hasta una sensibilidad muy particular de quienes forman parte de estos trabajos, y que ponen en juego algo más que lo estandarizado como concepto de educación en el currículum.

En todos los proyectos lo que se plantea es la confianza en la escuela; la credibilidad en un valor supremo que es trabajar en conjunto en la sociedad, seamos grandes, chicos, distintos todos, más o menos capaces, porque a esto lo podemos pensar para todos sus integrantes. Nos apropiamos de los ámbitos escolares, les damos un valor por encima del currículum, y en ese recorrido generamos propuestas mucho más abiertas, interesantes y acordes a los tiempos que nos tocan vivir. Dice Frigerio: “Buscamos las condiciones de posibilidad de ese mundo, común entre nosotros y con los “recién llegados”, particularmente, en el lugar “en común” que es la escuela [...] común en este sentido, y en esta preocupación, no significa ‘uniforme’, sino ‘posible’, ‘abierto’, ‘para todos’, algo para probar, para cultivar y para construir como tal, [...] no se trata de una globalidad normalizada, sino de un mundo compartido.” (2008:133)

El planteo básicamente es que la escuela sigue teniendo un lugar importante y no lo debe perder, pero ese lugar lo tiene que promover la comunidad toda.

Es importante tener en claro lo que la escuela desea, no como entelequia, sino como un lugar y escenario cargado de sentido y significados, de historias y relatos que la hacen ser indudablemente importante para los sujetos. Pero, es necesario también preguntarse ¿qué hace la escuela con nosotros y nosotros con ella?, ¿qué pasará con la escuela y con cada uno de nosotros en adelante?

“Toda estructura (o institución) queda delimitada por un conjunto de pautas (normas, reglas, leyes de constitución, etc.) que, entre otras cosas, definen un “adentro” y un “afuera” (Cerletti, A. En: Frigerio, G. y Diker, G. – 2004:130).

Hoy sabemos que quizás atravesar los muros y ritmos institucionales puedan generar estos trabajos que de alguna manera le dan mucha más vida al carácter institucional. Es notable cómo uno de los estudiantes, egresado ya, marca desde su propio recorrido, que ellos están afuera de la escuela, porque han terminado sus estudios y sin

embargo, están muy apurados por volver para contarle, a quienes están en las escuelas, lo que ha significado para ellos transitar por la escuela y a lo que los ha habilitado, parte en realidad de lo que han hecho en este tiempo.

El “adentro” está regulado –es regular y regularizador- y su clave es asegurar las condiciones que permiten su reproducción. [...] el desafío será pensar la aparición de lo nuevo, entonces –siguiendo con la figura del adentro y el afuera-, elucidar qué debe suceder para que se pueda constituir un “afuera” en un “adentro”, para que formen parte de algo se lo pueda transformar y transformarse. En definitiva, para que lo nuevo emerja en el interior de lo viejo. [...] Para Castoriadis (1993), refiriéndose a un orden social, lo nuevo no aparece sino sobre los restos del orden anterior” (Cerletti, A. En: Frigerio, G. y Diker, G. – 2004:130).

Esto marca la importancia, vigencia y sentido de la escuela como institución social, muestra un sello crucial; este estudiante quiere volver porque hay un cobijo institucional, más que un currículum, más que la norma, y que ese carácter le ha dado vida a la misma y por lo cual ese egresado todavía quiere volver para compartir su presente y brindar algo de él para esos estudiantes que están en esas comunidades. En este caso, “lo que viene de afuera” ha sido integrado, “pudo la acogida de “lo otro”, la escuela logró la asimilación de “lo extraño”, a partir de tener la escuela varias de las condiciones mencionadas: un proyecto que se construye en función de las problemáticas de su comunidad, una gestión que es fundamentalmente gestión del conocimiento, un plus de los docentes que toman decisiones a favor de la inserción escolar actual –y futura inserción social- de los estudiantes, y una comunidad solidaria que construye sentidos apostando cada día a la educación formal imbuida de lo humano, social y ciudadano.

La escuela significa mucho, TODO en algunos casos. Y se constituye en una razón más para que las banderas sigan flameando. Sigue siendo un lugar trascendente, sustancial para pensar lo de humano, social y ciudadano que implica a la escuela. Ése es un sentido que en muchos casos aún sigue estando por fuera del currículum, pero que todavía se lo debemos a la escuela, aunque cada vez más se está gestando en los proyectos institucionales.

El IIPE –Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- sugiere como primer criterio general para una política de inclusión en la educación secundaria:

“Una política educativa que busque hacer efectiva la disposición de la obligatoriedad de la educación secundaria establecida en la Ley de Educación Nacional debe partir de un análisis y toma de posición acerca del nuevo sentido que tiene este nivel en el nuevo contexto social y cultural.”

Bibliografía citada:

Frigerio, G. y Diker, G. (2004): La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Noveduc. Buenos Aires.

Meirieu, P. (2006): Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. GRAO. Barcelona.

Redondo, P. (2006): Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. Buenos Aires.

Skliar, C. (2007): La educación [que es] del otro. Noveduc. Buenos Aires.

UNESCO – IIPE (2009): Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. Buenos Aires.

La experiencia de educar (nos)

“Como los hombres son, en el sentido literal de la palabra, existentes, es decir, emergidos y exteriorizados, para ellos venir al mundo significa estar presentes en un tránsito, una exposición, una pasión”

Peter Sloterdijk, en Francisco Jódar, (2001:14)

Hace algunos años pensar en compartir el aula, la clase, la escuela común con un chico con discapacidad era inimaginable, intangible, inesperable.

Hoy en nuestra Entre Ríos, resulta una situación cotidiana, en la que el aprendizaje se vuelve del orden de lo compartido, sentido, vivido, se vuelve una experiencia. Parfraseando a Larrosa (2009:14-19) podríamos aludir a la experiencia, como “eso que me pasa”. “Eso” no es eso que pasa, o le pasa, sino “eso”, que no me implica a mi, que está fuera de mi, que puede ser otro u otra cosa, que obviamente no soy yo. Y “me” pasa, no delante, a un costado, detrás, sino a/ en mi, como sitio, lugar, espacio en el

que eso sucede. Se escuchará, leerá, mirará en mis palabras, expresiones, en mi cuerpo. Cobrará tantas formas como sujetos de la experiencia haya.

Eso que me “pasa”, si bien se da en mí, también se da a través de mí en un hacia fuera. Y se da en ese transcurrir/transitar, una inscripción, marca, huella. Que se puede significar de igual manera que la realización de un viaje, en tanto que, nunca volvemos siendo los mismos.

Detenernos en la experiencia es detenernos en ellos, en vos, en mí, pues el (pro) mover un aula en que la diferencia sea lo común, radica en la construcción y constitución de un “estar siendo juntos”.

Es a la vez “educar”, e-ducere, entendido como conducir a un infante fuera de él mismo y de las viejas palabras e ideas que empieza a repetir” (Jódar, 2001:19), o “Conducir afuera, afuera de lo que uno es, afuera del camino trazado de antemano, fuera de lo ya dicho, de lo ya pensado, de lo ya interpretado” (Larrosa,1996:482).

Es lo expresado, lo callado, lo tímidamente sonreído, los diálogos, los gestos, las miradas, que cobran presencia en las imágenes compartidas, en los relatos, en la trama desnuda de la cotidianidad de una comunidad. Escena (s) que a su vez dispara la evocación individual y colectiva.

Es el conducir a un otro lugar, por un camino desconocido, un tiempo no sabido y a un encuentro inesperado. Desde la certidumbre de la duda de nuestro propio saber, conocer y enseñar.

Es estar dispuesto a mirar, a escuchar, a compartir y a re partir. Desde el recibimiento, la hospitalidad y la atención.

Es estar abierto a lo incierto, a poner en duda las certezas y a buscar en todos a la vez que en cada uno, la potencia, lo posible, lo por venir.

La educación, entendida como acción y efecto de educar, puede entonces enunciarse como riesgo y pasión de encuentro con el otro, en el “arte de ensanchar el mundo, no la indiferente aceptación acrítica de cuando llega, tampoco la pasiva aceptación de lo diferente (...) Abre un no- lugar donde, incómodos y errantes, somos el acontecer del curso de la exposición, el viaje que explora con otros la exterioridad de cada cual. En la invención de nuevas relaciones pedagógicas, aún improbables” (Jódar, 2001:24)

Es hurgar en “nos” (otros), los adultos transmisores de de ésta, nuestra sociedad, a la vez que en cada uno (cada quien), lo que más atesoramos, en lo que hemos de trascender.

Cobra presencia la cotidianeidad a través de los relatos, los diálogos, los rostros. Si se puede poner en palabras lo des sabido, es porque hubo alguien, otro que pudo guiar al estudiante al encuentro.

Jacques Rancière nos dice que, se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se obliga usar su propia inteligencia. “Maestro” es aquel que encierra su propia inteligencia en un círculo arbitrario de donde ella no saldrá.

## BIBLIOGRAFÍA

Jodar, Francisco (2001) “Principio de alteridad e ilusión de autoprotección. Tientos para la supervivencia pedagógica” en Cuadernos de Pedagogía. Rosario. Año IV. Nº 8

Larrosa, Jorge (2009) “Experiencia y alteridad en educación” en Experiencia y Alteridad en Educación. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

Larrosa, Jorge (1996) “La experiencia de la lectura. Estudios sobre formación y literatura. Ed. Laertes. Barcelona

Jacques, Rancière (2007) “El maestro Ignorante”. Ed. El zorzal. Buenos Aires.

## 6. Cartilla del video Memoria y Dictadura

### Memoria – Verdad – Justicia

Desde “Aparición con vida” hasta “los juzga un tribunal, los condenamos todos”

Leer, por estos días, los diarios, escuchar radio o mirar los canales locales de TV en nuestra provincia, lleva a centrar la atención en la trama urdida en la última dictadura militar. En efecto, compartiendo titulares y avances con problemáticas políticas, económicas y policiales de coyuntura, la Causa Hospital Militar de Paraná pone en el tapete la persistencia de un pasado que nos interpela a analizar sus sentidos y efectos en la sociedad argentina y, en este caso, entrerriana.

La emergencia de este pasado, en un momento en que, al decir de Andreas Huyssen (2010) habría una hipertrofia, una “fatiga”, una sensación de exceso y saturación en el “mercadeo” de la memoria, hace indispensable reflexionar sobre ese llamamiento a olvido que podría reproducir el antiguo mecanismo de la industria para declarar fácilmente la obsolescencia de algo. Si bien la problemática de la memoria es inseparable de la del olvido (la memoria es siempre selectiva y conectiva con el presente; no se recuerda todo) el desafío consiste en estar alerta frente al cliché y a la intensa campaña de mercadotecnia, que produce un discurso memorialista omnipresente y que generaría una forma de olvido no deseable: un olvido por agotamiento. Frente al tiempo rápido de la información, el consumo de memorias heterogéneas y fragmentarias, la amenaza no es la supresión de huellas y testigos sino el olvido provocado por la sobreabundancia de representaciones e imágenes del pasado.

Un modo de desmontar esta operación mercadotécnica, es retomar algunas herramientas teóricas que han sido desarrolladas respecto a este tema desde las ciencias sociales en general e indagar sobre las funciones y formas de la memoria y del olvido, “recordando” que existen dos formas de olvido: el que se produce en el nivel de fijación y registro del pasado provocado por el borramiento de las huellas de los acontecimientos, y el olvido provocado por los usos y abusos de la memoria planteados por Todorov (Los abusos de la memoria (2000)).

En uno u otro sentido, abordar la problemática de la memoria implica abordar su fantasma: el olvido. Masiva y trivialmente, el olvido es percibido como un atentado contra la fiabilidad de la memoria. En este sentido, el olvido aparecería como destrucción, como un golpe, una laguna, una debilidad. En este marco, la memoria se definiría como lucha contra el olvido.

Sin embargo, en la encrucijada entre memoria y olvido, lo que éste evoca, explica Ricoeur (2008), es la aporía que está en el origen de toda representación del pasado. El olvido es el reto que se opone a la ambición de fiabilidad de la memoria. Precisamente, la fiabilidad del recuerdo está suspendida en un enigma constitutivo de toda la problemática de la memoria como lo es la dialéctica de presencia- ausencia en la representación del pasado.

Contra la idea del olvido destructor, Nietzsche plantea la existencia del olvido que preserva. En *Genealogía de la moral*, Nietzsche sostuvo que la capacidad de olvido es una fuerza activa positiva que impide el insistente retorno del pasado y su dominio sobre el presente. Esta “activa capacidad del olvido”, esta “guardiana de la puerta... mantenedora del orden anímico, de la tranquilidad” (Nietzsche, 1972:65) puede silenciar los reclamos del pasado para permitir una apertura de conciencia que dé lugar a lo nuevo, porque ambivalentemente el exceso de memoria, mata. Para este filósofo alemán, sin capacidad de olvido, no puede haber “... ninguna felicidad, ninguna jovialidad, ninguna esperanza, ningún orgullo, ningún presente”. El hombre es un “animal olvidadizo por necesidad”, puesto que el olvidar representa una fuerza, una “forma de salud vigorosa”.

Para Freud, el inconsciente no tiene pasado y el olvido como tal no existiría. Lo que llamamos olvido sería un bloqueo de elementos hacia la conciencia, por causa del mecanismo de represión que resiste la elaboración del recuerdo. En su trabajo *Recordar, repetir, elaborar*, dice como enseñanzas a los psicoanalistas que “el (paciente) analizado no recuerda, en general, nada de lo olvidado y lo reprimido, sino que lo actúa. No lo reproduce como recuerdo, sino como acción; lo repite, sin saber, desde luego, que lo hace” (pag. 152). En el tratamiento y gracias a la relación de transferencia que se establece se vencen las resistencias al recuerdo para reelaborarlo. “El principal recurso para domeñar la compulsión de repetición del paciente, y transformarla en un motivo para el recordar, reside en el manejo de la transferencia” (156).

Así, en términos ligados al psicoanálisis Dominick La Capra, explica que “... la elaboración no implica la integración o transformación del trauma del pasado en una memoria narrativa sin suturas y en sentido o conocimiento total”, sino que “...la narrativa no ayuda a cambiar el pasado a través de una dudosa reescritura de la historia sino a elaborarlo de una manera que abra a futuros posibles” (La Capra, 2006:167-) La elaboración, entonces, permite recapitular un acontecimiento o evocar experiencias a través de movimientos no lineales que hacen posible registrar el trauma en el lenguaje, en sus pausas, silencios y sus hesitaciones, contribuyendo a crear aperturas y a vencer la idea de sacralización o sublimación negativa del trauma.

Finalmente, Mario Carretero (2007), sostiene que la necesidad de olvido reaparece una y otra vez en sociedades que han pasado por episodios violentos y traumáticos pero reconoce que es muy complejo establecer cuál es la “medida” compatible con la idea de justicia o qué dosis de memoria es necesaria para reconstruir los lazos sociales disueltos en esos acontecimientos traumáticos y dolorosos. Se produce entonces una disyuntiva: ¿Qué se debe recordar? ¿Qué se debe olvidar? Frente a estos interrogantes éticos son necesarias narraciones y marcos de comprensión comunes que permitan reconstruir los lazos sociales y la identidad.

La problemática de la memoria, es, según Andreas Huyssen, uno de los fenómenos culturales más sorprendentes en los últimos años en el mundo occidental contemporáneo. Esta “explosión” de la memoria coexiste y sería una reacción (contrapuntística, quizás) respecto a la valoración de lo efímero y la transitoriedad de los hechos de la vida que hoy predominan. A diferencia de lo sucedido en las primeras décadas del siglo XX en que se privilegiaba el futuro, este comienzo de siglo muestra un giro hacia el pasado.

El debate respecto a este regreso al pasado tiene diferentes interpretaciones y posturas. Además de la ya señalada, que propone el lugar de la memoria como una compensación a la aceleración de la vida cotidiana; otras perspectivas consideran que el giro al pasado es una herencia del balance de lo que las últimas décadas del siglo XX dejaron como diagnóstico final. Experiencias límites del siglo pasado como son Auswichtz, y la derrota de los movimientos revolucionarios, pusieron en jaque la idea de futuro y el mandato de futuridad se trastoca en mandato rememorativo. En efecto, más allá de un “clima de época” y su “bulimia histórica”, lo cierto es que el movimiento memorialista y los debates sobre el exterminio nazi estimularon los discursos sobre la memoria. Hacia 1980, se intensifica en Estados Unidos y en Europa el discurso memorístico desencadenado por la serie Holocausto y una serie de aniversarios de fuerte carga política, los cuales, abordados por los medios de comunicación, ha llevado a Andreas Huyssen a plantear en la década del '90 la “globalización del discurso del holocausto,”, esto es, el uso del holocausto como tropos universal del trauma histórico. De esta manera, explica Huyssen, el Holocausto pierde su capacidad de índice y se transforma en una metáfora de otras historias traumáticas provocando un efecto

paradójico, ya que si bien la comparación con el Holocausto puede activar términos retóricos sobre la memoria traumática, también puede servir de recuerdo encubridor o bloquear la reflexión sobre historias locales específicas.

En nuestro país, por razones de historia nacional, cronológicamente hay una coincidencia con el clima general de regreso al pasado: los años '80 están signados por la experiencia traumática de la dictadura ante el develamiento de crímenes atroces posibilitados por las luchas del movimiento de derechos humanos en democracia.

#### Memoria: posicionamientos y conceptos

A priori, la memoria parecería ser un fenómeno individual, algo relativamente íntimo, propio de la persona. El ejercicio de las capacidades de recordar y olvidar es singular y es esta singularidad de los recuerdos lo que genera la posibilidad de activar el pasado en el presente y lo que permite, también, definir la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo.

Pero, Maurice Halbwachs ha advertido que estos procesos no ocurren en individuos aislados sino en seres humanos ubicados en contextos grupales y sociales específicos, individuos insertos en redes sociales, en grupos, instituciones y cultura. Por esto, se debe tener en cuenta el peso relativo del contexto social en los procesos de memoria. En este punto, el trabajo de Halbwachs sobre los marcos sociales de la memoria y sobre la memoria colectiva, son señeros.

Las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente y sus marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores que animan una visión del mundo. Así, sostiene Halbwachs, sólo es posible recordar cuando se puede recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva. Nunca se recuerda solo, sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos. Los recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, a menudo reforzadas por rituales y conmemoraciones grupales. Como esos marcos son históricos y cambiantes, se puede afirmar que en realidad toda memoria es más una reconstrucción que un recuerdo y, lo que no encuentra lugar o sentido en ese cuadro, es material para el olvido. Para Halbwachs, los marcos que darían sentido a las rememoraciones individuales son la familia, la religión y la clase social. Y si la noción de memoria colectiva puede llevar a

entenderla como una entidad reificada, también es posible pensar en una “memoria colectiva” compartida, superpuesta, producto de interacciones múltiples, encuadrada en marcos sociales y relaciones de poder. Esta perspectiva permite tomar a las memorias colectivas no sólo como datos dados, sino centrar la atención en los procesos de construcción colectiva y, por lo tanto, en sus fluctuaciones, transformaciones y mudanzas constantes.

Ahora bien, la memoria puede ser considerada crucial para la cohesión social y cultural de una sociedad, de manera tal que sus discursos están unidos a la historia de cada país y cada nación en concreto. Las memorias oficiales son intentos más o menos conscientes de definir y reforzar sentimientos de pertenencia, que apuntan a mantener la cohesión social y a defender las fronteras simbólicas; al mismo tiempo que proporciona puntos de referencia que permitirán “encuadrar” las memorias de grupos y sectores dentro de cada contexto nacional.

Este proceso de “encuadramiento” (Pollack, 2006) de la memoria, implica resaltar algunos rasgos de identificación grupal con algunos y de diferenciación con “otros”; proceso del cual resultan parámetros o hitos que se tornan elementos invariantes o fijos, alrededor de los cuales se organizan las memorias. Desde investigaciones de la historia oral, Michael Pollack señala que acontecimientos, personas o personajes, y lugares pueden cumplir esta función organizadora. Así, ligados a experiencias vividas por las personas o transmitidas por otras, fundados en hechos concretos, o proyecciones o idealizaciones a partir de otros eventos, estos elementos permiten mantener un mínimo de coherencia y de continuidad para el mantenimiento del sentimiento de identidad.

Pero, oponiéndose a la más legítima de las memorias colectivas, esos recuerdos transmitidos en el marco familiar, en asociaciones, en redes de sociabilidad afectiva y/o política, hay zonas de sombra, de silencios, de “no dichos”, recuerdos prohibidos, indecibles, que son celosamente guardados en estructuras de comunicación informales y que pasan desapercibidos para la sociedad en general. La separación entre lo decible y lo indecible, lo confesable y lo inconfesable, separa una memoria colectiva subterránea de la sociedad civil dominada o de grupos específicos, de una memoria colectiva y oficialmente organizada. Por ejemplo, durante el período dictatorial signado

por la censura, obturaba la circulación de relatos alternativos que constituían esa memoria subterránea. En un período posterior de apertura democrática por el contrario permitió la emergencia de lo no dicho e instaló un escenario donde se fueron estructurando, no sin disputas ni enfrentamientos, relatos múltiples de ese pasado.

### Memoria y Dictadura

En este sentido, los historiadores Daniel Lvovich y Jaqueline Bisquert en *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática* (2008) han explicado que durante el período dictatorial existieron relatos en pugna, que si bien respondían a circunstancias del momento y no a un imperativo de mnémico, fueron importantes ya que muchas de esas representaciones sustentaron las memorias posteriores. Así, el discurso de la “guerra contra la subversión” se opuso al de la violación de los derechos humanos el que alcanzó mayor visibilidad a partir del año 1983, momento en que se formuló la Teoría de los dos demonios” que configuró la imagen de una sociedad víctima e inocente atrapada entre la violencia de la derecha y de la izquierda. Esta lectura no explicó el contexto de emergencia de la violencia política y en su versión del libro *Nunca más*, se omitió la militancia política de las víctimas.

Con la sanción de las leyes de Punto final y Obediencia debida, y la política de “pacificación” que llevó adelante el presidente Carlos Menem, comenzó una etapa de debilitamiento de la presencia de la problemática del terrorismo de Estado en el espacio público, la cual culminó hacia 1995, año en que, a partir de la “confesión” televisiva del oficial de la Armada Adolfo Scilingo sobre su participación en los “vuelos de la muerte”, la “autocrítica” del Comandante en Jefe del Ejército Martín Balza, el comienzo de los juicios por apropiación de niños durante la dictadura, el nacimiento de la agrupación HIJOS y la nulidad de las leyes de Obediencia debida y Punto final, provocó un boom de la memoria que se tradujo en una proliferación de monumentos, películas, documentales y libros, que hicieron que lo ocurrido en el pasado dictatorial, ocupara un lugar destacado en la escena pública.

Finalmente, durante el gobierno de Néstor Kirchner, las políticas de la memoria ganaron centralidad, y esto se evidenció a través de la implantación de estrategias de conmemoración y creación de lugares de la memoria. El Estado pareció asumir como

propia la rememoración del terrorismo estatal puesto que desde la institución gubernamental, en estos últimos años, aparecen plena de potencialidades, pero también sujeta a los riesgos de la manipulación propia de toda situación hegemónica.

Por su parte, el filósofo y escritor Nicolás Casullo en “Memoria y Revolución”, ensayo aparecido en el libro Las cuestiones (2007), sostiene que existen tres etapas sucesivas en las narrativas relacionadas con los años '70 y con el proyecto de exterminio que estuvo a cargo del Estado militar.

Según Casullo, inicialmente se constituyeron modos narrativos de visibilización, denuncia y juzgamiento de la represión donde predominó la información periodística, el testimonio de los sobrevivientes y la judicialización de la historia vía tribunales y condena a los máximos mandos de las fuerzas armadas. Esta etapa no sólo resultó la más tensa y conflictiva, sino que la envergadura de su incidencia simbolizadora permitió plasmar la interpretación más difundida que la sociedad tiene de lo vivido. Fue una etapa donde la memoria se preguntó, desde complejos procedimientos discursivos, por la índole de la actuación militar.

Una segunda etapa que nace a mediados de los '90 mostró el surgimiento de emprendimientos biográficos, autobiográficos, documentales y periodísticos tanto escrito como fílmico que hicieron presente una narrativa politizadora. En este período surge el debate sobre las políticas de la memoria, sobre lo expuesto y lo obturado en esa historia, sobre la crónica guerrillera y sobre la necesidad de recuperar un pasado ausente.

Finalmente, en esta síntesis, Casullo afirma que en el presente se asiste a una etapa signada por propuestas documentales y ficcionales donde se cruzan distintas vivencias de relatos generacionales y de HIJOS de desaparecidos en disputa de versiones que abrió una discusión sobre lo acontecido, sino sobre lo que se puede denominar la historia de las narraciones de la memoria de los '70. Esta etapa expresa la tensión de la memoria por sus narrativas, narradores y sus teorías de las narratividades.

-----  
ACTIVIDAD:

Abordar la memoria, entonces, involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes pero también emociones. Hay también huecos y fracturas.

Luego de mirar el video, reflexiona. ¿Quiénes recuerdan? ¿Cómo y cuándo? ¿Qué se recuerda? ¿Qué se olvida?

#### BIBLIOGRAFÍA:

CARRETERO, Mario (2007) Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global, Buenos Aires, Paidós.

CASULLO, Nicolás (2007) Las cuestiones, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

FREUD, S. Recordar repetir elaborar (Nuevos conceptos sobre la técnica del psicoanálisis II), en Obras completas, volumen 14 (1914 -1916), Amorrortu editores.

HUYSEN, Andreas (2001) En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización, Goethe Institut.

(2010) Modernismo después de la modernidad, Buenos Aires, Gedisa.

LACAPRA, Dominick (2006) Historias en tránsito. Experiencia, identidad, historia crítica, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

LVOVICH, Daniel y BISQUERT, Jaqueline (2008) La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

NIEZSTCHE, Friedrich (1972) La genealogía de la moral, Madrid, Alianza.

RICOEUR, Paul (2008) La memoria, la historia, el olvido, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

VEZZETTI, Hugo (2009) Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos., Buenos Aires, Siglo XXI.

## CONCLUSIÓN

Desde un primer momento se trabajó de tal manera que cada uno de los participantes tenía presente lo que tenía que hacer. La colaboración de las personas involucradas con el proyecto resultó y resulta indispensable para coordinar las tareas de guión y de realización, tanto de las autoridades educativas del Consejo General de Educación, los directivos de las instituciones que visitamos, los equipos docentes que día a día trabajan en el aula, los alumnos, siempre dispuestos a participar y los padres que acompañaron cada propuesta. Todos los cuales, le otorgaron un gran valor al registro que proponía el equipo, para dar cuenta del proyecto educativo al interior de las instituciones. Asimismo es importante destacar el reconocimiento de los educadores que entienden el valor del trabajo como disparador de nuevos proyectos, que pueda contribuir a viabilizar el registro y apertura de otros procesos, que como pudimos constatar en este enriquecedor recorrido, se construyen cada día y en los lugares más disímiles.

Por tales motivos, esperamos que este material sea recibido por el resto de las escuelas primarias y secundarias de la provincia como un aporte que anime, contagie, y sirva de aliciente a quienes con cada jornada brindan lo mejor de sí para que las ideas se transformen en algo más que buenas intenciones.

En relación al segundo video, en el plano nacional existe un cuantioso bagaje de recursos producidos sobre la última dictadura militar, desde videos testimoniales, documentales de la época, programas de televisión, películas, libros, etc. Este indicador cobra mayor relevancia al contrastarlo con el material que puede encontrarse en la provincia de Entre Ríos. Por ello, creemos que cada iniciativa que se suma a esta instancia de construcción de un material tan sensible a un período de nuestra historia, cobra mayor preponderancia, si esa recuperación se hace desde y con los protagonistas entrerrianos. Es en este contexto que consideramos la importancia del material producido por este equipo.

En relación a las dificultades que se han presentado, el cambio de la experiencia educativa en el primer video y los continuos paros docentes que atrasaron la realización del segundo video, no han perjudicado la calidad de los documentales.

Más bien nos han hecho replantear nuestro accionar de cara al objetivo del proyecto, que va más allá de las circunstancias particulares del devenir de la actual educación

enterrriana, y la gran satisfacción al cabo de ese proceso es que quienes mejor interpretaron ese concepto, fueron ellos, los propios protagonistas, muchos de los cuales, cumplen un rol tan significativo en esta sociedad, que es educar al soberano.