
Reflexiones en torno a una pedagogía de la memoria
45 años del golpe / 19 años de Espacios para la Memoria

Joan Manuel Portos Gilabert

Espacio para la Memoria y la Promoción de los DDHH ex CCD ESIM (Mar del Plata)
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina
joanportos@gmail.com

Matías Capra

Espacio para la Memoria "La Perla" (Córdoba)
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
capra.matias@gmail.com

Recibido: 18/03/2021

Aceptado: 03/05/2021

Resumen

Se presenta una serie de debates a partir de una aproximación y reflexión en torno a definiciones pedagógicas en los Espacios para la Memoria. Poniendo el foco en relación a las tensiones entre la “literalidad” y la “ejemplaridad” como nociones desarrolladas teóricamente por Todorov y la puesta en práctica en los Espacios de Memoria. Luego de más de 15 años de experiencias en el desarrollo de propuestas pedagógicas en Espacios para la Memoria se hace necesario revisar algunos modos que hegemonizaron la interpretación en torno a la “literalidad”.

Para el desarrollo se exponen algunas primeras ideas que intentan dar cuenta de las tensiones en algunas definiciones pedagógicas y las posibles revisiones en relación al principal público que realiza los recorridos por los Espacios: los jóvenes. Reconociendo a estos grupos como aquellos principales “destinatarios” y sus inquietudes, dudas y discusiones en los últimos años

Palabras clave: Dictadura, pedagogía de la memoria, centros clandestinos de detención, espacios para la memoria

Reflections on a pedagogy of memory
45 years of the coup / 19 years of Sites of Memory

Abstract

A series of debates is presented based on the approach and reflection on pedagogical definitions in the Sites of Memory. Focusing on the tensions between "literal memory" and "exemplary memory" as notions developed theoretically by Todorov and put into practice in Sites of Memory. After more than 15 years of experiences in the development of pedagogical proposals in Sites of Memory, it becomes necessary to review some modes that hegemonized the interpretation around "literalism".

Keywords: Dictatorship, pedagogy of memory, clandestine detention centre, cite of memory

Reflexiones en torno a una pedagogía de la memoria. 45 años del golpe / 19 años de Espacios para la Memoria

¿Qué tienen en común una carta a los editores de la enciclopedia británica en 1886 y las reflexiones sobre ella de un antropólogo australiano en 1995, con los debates actuales en torno a la pedagogía sobre la última dictadura argentina?

Esta pregunta capciosa pretende organizar una primera reflexión sobre las prácticas educativas y ciertas definiciones pedagógicas en los Espacios para la Memoria, poniendo el foco en las tensiones entre la “literalidad” y la “ejemplaridad” (Todorov, 2008) y sus diversas interpretaciones y puestas en práctica en dichos Espacios. Luego de 19 años de experiencias en el desarrollo de propuestas pedagógicas en Espacios para la Memoria se hace necesario revisar algunos de los modos que, podríamos decir, “hegemonizaron” una interpretación en torno al dueto “literalidad/ejemplaridad”.

Para el desarrollo se expondrán algunas primeras ideas que intentan dar cuenta de las tensiones en algunas definiciones pedagógicas y las posibles revisiones en relación al principal público que realiza los recorridos por los sitios: los estudiantes de escuelas secundarias. Estos grupos y su “reconfiguración” en relación a las inquietudes, dudas y discusiones que plantean, nos obligan a repensar algunos acuerdos pedagógicos establecidos en los primeros años de trabajo. El ensayo parte de la sistematización de la experiencia de trabajo desde 2002 al presente en diferentes Espacios para la Memoria y encuentros de trabajadores y colectivos gestores de Espacios de todo el país.¹ A la vez, pretende ser una reflexión situada: desde y para Espacios para la Memoria que

¹ El trabajo parte de la experiencia desarrollada por ambos autores. Joan Portos participó como voluntario en el Espacio para la Memoria “Mansión Seré” desde 2002 a 2005, luego como parte del equipo de trabajo del programa “Jóvenes y Memoria” en 2007, del equipo del Espacio para la Memoria ex CCDTyE “Olimpo” desde 2007 a 2015 y, finalmente, en el Espacio para la Memoria ex CCD “ESIM” de la ciudad de Mar del Plata desde 2015 al presente.

Matias Capra, desde su experiencia como maestro participó del equipo de formación docente convocado por los organismos de DDHH de Córdoba, “¿Vivimos en el País del Nunca Más?”. Desde el año 2009 integra el área de Pedagogía de la Memoria del Espacio para la Memoria “La Perla”.

A la vez, desde 2003 se han realizado, casi en forma anual, múltiples encuentros organizados por diversas instituciones públicas que tuvieron como eje central el debate y puesta en común de las experiencias de Espacios y Sitios de la Memoria a lo largo y ancho del país. Estos encuentros conformaron importantes pisos de acuerdos y desarrollaron redes formales e informales entre quienes gestionan y participan de los Espacios.

funcionaron como Centros Clandestinos de Detención (CCDs). Sus pocas conclusiones están lejos de pretender abarcar todas las líneas y posibilidades de las pedagogías de la memoria; incluso, dentro de estos mismos Espacios.

Desde 2002, durante los primeros años de apertura de Espacios para la Memoria en lugares que habían funcionado como CCDs circularon una serie de debates y bibliografías que revisaban una cuestión central: ¿Cómo abordar la transmisión sobre los horrores allí acontecidos? (Todorov, 1995; Jelin y Lorenz, 2004; Raggio, 2004; Alonso, et. al, 2005, Garaño, 2013; Ceruti, Mendez y Portos, 2008; Croccia, Guglielmucci y Mendizába, 2008; Capra, Fessia y Minatti, 2013). Una “comunidad” conformada por sobrevivientes de los CCDs, familiares de detenidos-desaparecidos, militantes de diversas organizaciones de Derechos Humanos (DDHH), estudiantes de ciencias sociales y humanidades, jóvenes graduados y académicos de larga trayectoria organizaron los trazos gruesos y finos de estas discusiones y, rápidamente, pusieron en práctica los primeros proyectos pedagógicos. A grandes rasgos, y simplificando un poco las definiciones, se construyeron una serie de consensos que buscaron articular, por un lado, los postulados desarrollados por Todorov (1995) en torno a la distinción entre “memoria literal” y “memoria ejemplar” y, por el otro, una crítica al denominado “show del horror” desarrollado por los medios de comunicación durante los primeros años de la transición democrática (Feld, 2010).

Estos primeros consensos recuperaron la crítica a una concepción de “memoria literal” que aborda los procesos del pasado desde su singularidad como únicos e irrepetibles y, por lo tanto, desconectados con el presente, imposibilitando la comparación. Frente a este modo de procesar el pasado, Todorov propuso una lectura “ejemplar”, una memoria que, sin negar la singularidad, permita establecer comparaciones entre las unidades en común y, a la vez, permita visualizar generalizaciones: “La memoria ejemplar generaliza, pero de manera limitada; no hace desaparecer la identidad de los hechos, solamente los relaciona entre sí, estableciendo comparaciones que permiten destacar las semejanzas y las diferencias. Y ‘sin parangón’ no quiere decir ‘sin relación’” (1995: 78). Sólo de este modo, para este autor, el pasado podría servir de lección para el presente.

En articulación con estas lecturas, se superpusieron debates que provenían centralmente del interior de las organizaciones de DDHH en torno a cómo había sido transmitido el pasado reciente durante los primeros años de la transición democrática: un abuso de imágenes descontextualizadas de las exhumaciones de fosas comunes, un

énfasis en la descripción de las torturas desarrolladas en el interior de los CCDs y de los diversos padecimientos de los familiares de las personas detenidas-desaparecidas. Esta lectura focalizada en el horror era cuestionada porque se había superpuesto a una memoria que despolitizaba el proceso histórico de las décadas de 1960 y 1970, sintetizada en la imagen de “víctimas inocentes”. Al mismo tiempo, afirmábamos, desde una previsión teórica pero sin demasiada comprobación empírica, que “Una memoria que solo recupere las prácticas represivas y el horror de la experiencia concentracionaria, corre el riesgo de posibilitar que el dispositivo represivo de los ‘centros clandestinos’ siga operando en la actualidad; generando miedo e inmovilización” (Cerruti, Méndez y Portos, 2008).

La articulación de estos debates se sintetizó en un consenso inicial que se convirtió en una especie de mandato: **No reproducir literalmente el horror**. Mandato que, posiblemente, confundió y asimiló la crítica sobre la diada “víctima inocente/descripción literal de las torturas” con los postulados de Todorov sobre la “literalidad”.

Una serie de nociones se corroboraban en la interacción con los estudiantes entre los años 2002 y 2009, cuando se fueron abriendo los primeros Espacios para la Memoria. Los estudiantes secundarios, en la mayoría de los casos, tenían una serie de sentidos compartidos ante términos centrales como “secuestro”, “tortura” y “desaparición”. A otras generaciones nos dirigíamos. Le hablábamos a otras condensaciones de sentidos históricos: las memorias del “show del horror” estaban generacionalmente más cercanas, las prácticas de control policial (“razzias”) en los ámbitos recreativos de la juventud de clase media seguían siendo habituales, el estado de sitio del 2001, los asesinatos en las represiones del 2001 y el 2002, los juicios por la verdad, el debate por la nulidad de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, la reapertura de los juicios penales de lesa humanidad e, incluso, la misma apertura de Espacios para la Memoria. Estos jóvenes habían nacido entre 1988 y 1993 y en muchas escuelas ya se trabajaba con temas relacionados a la última dictadura militar.

Los estudiantes de hoy nacieron entre 2002 y 2007, cuando emergían en el espacio público estos debates. Es dable suponer, entonces, que algunas palabras, algunos sentidos sobre los cuales se estructuran los relatos construidos en los Espacios parecen resonar casi como abstracciones en los jóvenes que nos visitan: secuestro, tortura, desaparición, entre otras. Los interrogantes que surgen sobre ellas en los recorridos fueron pasando desde un sentido motivado por la “morbosidad” sobre las

prácticas a una pregunta genuina sobre su significación: no saben a qué nos referimos con “tortura”; a la profundidad y el carácter de su práctica. Este se transformó en un término con contenido “difuso”, “opaco”, que designa una práctica violenta realizada sobre un ser indefenso pero ajeno a su ejercicio y, sobre todo, sus efectos concretos en la persona y en la comunidad. Por ejemplo, en el Espacio para la Memoria de Mar del Plata, los estudiantes preguntan sistemáticamente qué eran los “simulacros de fusilamiento”, poniendo en cuestión la certeza sobre la “transparencia” de ese concepto. Estos cambios en los sentidos en torno a los “conocimientos previos” ponen en jaque algunos consensos pedagógicos iniciales y empujan a repensarlos/nos. Pareciera que ya no alcanza, como hace 15 años, con nombrar una práctica represiva. Lo que habilita las preguntas: ¿Nombrar algo alcanza para enseñar?, ¿Nombrar algo alcanza para romper un silencio? O, incluso, ¿Nombrarlo permite comunicar sentidos concretos y compartidos? Los primeros años decidimos sólo nombrar: “tortura”, “prácticas de tortura”. Como un acuerdo, como un ensayo de respuesta a la interpelación a esos términos que pensábamos y sentíamos “transparentes”, tomamos como hábito distinguir entre “tortura física” y “tortura psicológica”. Ya que visibilizábamos que, mientras la primera contaba con una profundidad en su significación, la segunda no tenía tanta problematización. Los estudiantes entendían la práctica de la tortura física del interrogatorio, pero no llegaban a comprender el sistema completo de secuestro/tortura/desaparición en términos de tortura psicológica. Como un mantra repetíamos: “no reproducir la literalidad del horror” y si se insistía con la pregunta, recomendábamos algunos libros o documentales que describen “literalmente”, que muestran o narran esas prácticas represivas. ¿Fue una decisión que tuvo que ver con una elección pedagógica, con un posicionamiento ético-político o, quizás, no queríamos ser nosotros la cadena de transmisión de ese horror?

Atendiendo a este interrogante podríamos hacer un propio ejercicio de memoria en relación a nuestras prácticas en los cientos de recorridos educativos realizados en los Espacios para la Memoria, en los diálogos que entablamos con las jóvenes generaciones que recorren el lugar, que son destinatarias de las propuestas que allí desarrollamos. Quizás hemos resignificado el “mandato” con respecto a la literalidad, pero sin preguntarnos profundamente qué está ocurriendo en los sentidos que ponemos en juego y la forma en que los explicitamos y, por sobre todo, qué nuevos sentidos son elaborados en los recorridos por esas nuevas generaciones.

Quizás el gran desafío de los recorridos hoy está puesto en volver a escuchar, atender qué temáticas son las que interpelan y movilizan a los jóvenes y, con mayor profundidad, a sus demandas en términos de qué se habla, cómo se habla, con qué grado de profundidad (¿literalidad?) para que esos sentidos que estructuran los recorridos realmente se pongan en tensión, se repregunten, se reconstruyan y se resignifiquen. Pero sin correrse del lugar de especificidad, que es, precisamente, el eje central de lo que demandan docentes y estudiantes: el contenido y la pregunta específica en torno a: ¿Qué fue un Centro Clandestino de Detención (CCD)?

Se hace preciso revisar que quienes desarrollamos políticas de memoria en algún momento de nuestra formación hemos leído, escuchado y analizado la crudeza de los testimonios de sobrevivientes y familiares, amigos y compañeros de personas detenidas-desaparecidas. Esa escucha nos ha producido diversas emociones y empatías y nos ha conectado con esas personas que atravesaron con sus cuerpos y mentes el terror del CCD. Hemos problematizado los procesos de politización, nos hemos preguntado por sus historias de vida y por las historias de las organizaciones que construyeron. Percibimos el sufrimiento por los sueños y proyectos rotos, por los compañeros caídos y por sus ausencias. En ese entrecruzamiento de emociones, formación, militancia y trabajo nos fuimos sintiendo parte de esa misma historia. Por lo tanto, ¿no será que el no atravesar esa “literalidad”, que contribuye a dicha sensibilidad, identificación y empatía, está generando mayor distancia histórica y abstracción en las nuevas generaciones que recorren los ex CCDs?

Finalmente, retomando estas preguntas, se puede revisar, en otros términos, uno de los propósitos centrales de la pedagogía de la memoria. Siguiendo la perspectiva de la “memoria ejemplar”, que nos invita a tomar los aspectos generales de un proceso pasado en pos de permitir un ejercicio comparativo que ilumine el presente, podríamos afirmar que uno de estos propósitos es problematizar las violencias de los Estados. O sea, que a partir de la profundización de la pregunta en torno a ¿qué fue un CCD?, desarrollada en el recorrido como un estudio de caso, proponemos desarrollar un ejercicio que permita a los visitantes reflexionar y poner en tensión la faz violenta y represiva de los Estados. Esta búsqueda reflexiva nos pone sobre la mesa un objeto de difícil aprehensión: el Estado (con E mayúscula y e minúscula), su violencia y su sagrada legitimidad. Y con ello, una catarata de teorías sociales retumban ante el desafío de la transposición didáctica.

Tracemos un aparente rodeo que nos devuelve a la pregunta inicial. Y nos permite revisar, desde otro ángulo, las dificultades para hablar sobre las prácticas de tortura y problematizar su lugar en la pedagogía de la memoria. Sugerentemente, en su ensayo en torno al “fetichismo del Estado”, el antropólogo australiano Michael Taussig (1995) comentaba cómo en 1886, Roberson Smith escribe una carta al editor de la Enciclopedia Británica, de la que era asesor editorial. En ella invitaba a revisar el lugar que se le daba en esta publicación a un tema de gran y creciente interés: el totemismo. Y como contraparte, porque el espacio físico siempre escasea en una publicación, proponía que: “el ensayo sobre la tortura, aunque es bueno, no es para nada necesario, pues la gente se puede informar sobre la tortura en otras partes, y el interés sobre el tema no aumenta, sino que está en decadencia” (Taussig, 1995:151).

Con alguna semejanza, muchos trabajadores de Espacios para la Memoria recomendamos informarse sobre la tortura en otras partes, porque hay otras cosas más importantes que abordar: el contexto histórico previo a 1976, el proyecto económico de la dictadura, los efectos del disciplinamiento social, la enseñanza de los DDHH, la estructura de funcionamiento del CCD, las historias de vida de las personas detenidas-desaparecidas o las historias de las organizaciones políticas, sindicales y estudiantiles, la vinculación del CCD con la comunidad circundante, entre muchos otros tópicos realmente importantes para el abordaje de dicho período histórico. Pero, en ese ejercicio ¿no olvidamos, un poco, que los estudiantes están recorriendo un ex CCD? ¿No olvidamos que somos convocados por docentes en el marco de una planificación mucho más amplia? Como en la enciclopedia británica en 1886, se degrada un ensayo sobre un tema que puede ser crucial para entender, ni más ni menos, que algunos de los cimientos fundantes del estado moderno: la práctica concreta de la violencia, la violencia que trasciende e, incluso, funda, la propia violencia legal y legítima. La violencia que, articulada con la razón de estado, fundan lo sagrado del Estado. Y, elevado al lugar de lo sagrado (y oculto), dificultan su comprensión.

La pregunta que habilitamos, es si no estamos favoreciendo una fetichización del poder del Estado al dejar intacto el secreto de la violencia más descarnada que el Estado desarrolló. Y si con sólo nombrar la “tortura”, no estamos propiciando una fetichización del término en sí, donde la representación adquiere más importancia que lo representado. Recordando que, tanto para Freud como para Marx, el mecanismo del fetichismo opera cuando el significante depende de su propia significación, pero, al mismo tiempo, la borra (Taussig, 1995).

Volviendo a Taussig, con su particular tono provocativo, propondrá su tesis en una pregunta retórica: “¿Podría ser, entonces, que no fueran las verdades básicas, ni el Ser, ni las ideologías del centro, sino las fantasías de los marginados sobre el secreto del centro, lo que se convierte en lo más importante políticamente para la idea del Estado y, por lo tanto, para el fetichismo del Estado?” (1995:171). O sea, si el fetiche surge de algo oculto, secreto, la apariencia (al menos cierta parte del estado: el Estado de Derecho) no estaría encubriendo una realidad oculta. Más bien, la apariencia estaría ocultando la inexistencia de una realidad: el secreto en torno a la tortura y la desaparición oculta la inexistencia constitutiva de un “Estado puro de Derecho”.

Si la clandestinidad, el ocultamiento y la ilegalidad de la práctica represiva fue uno de los andamiajes constitutivos de las transformaciones sociales que produjo la última dictadura ¿no deberíamos prestar fuerte atención a cómo estamos abordando dichos “secretos”? Y si, precisamente, uno de los propósitos de la pedagogía de la memoria sea desacralizar el poder del Estado problematizando su faz violenta ¿no deberemos revisar qué fetiches producen nuestros tabúes? Quizás sea necesario asumir que somos los trabajadores de las políticas de la memoria, junto con los docentes, los expertos que pueden profundizar y complejizar esa “literalidad” en pos de una “memoria ejemplar” que no se quede en el regocijo de lo morboso. Somos, por lo tanto, quienes contamos con los recursos para potenciar esa sensibilidad, articulando y atravesando los testimonios, las producciones artísticas y las fuentes históricas para canalizarlos en problematizaciones sobre nuestro presente y el de los estudiantes.

Bibliografía

Alonso, Mariel; Boland y Castilla, Jimena; Butto, Ana; Portos, Joan y Staropoli, Laura (2005). Un abordaje sobre el terrorismo de estado a partir del caso Mansión Seré. Una Propuesta Pedagógica. En *Primer Congreso Latinoamericano de Antropología (ALA)*, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Capra, Matías; Fessia, Emiliano y Minatti, Agustín (2013). Los Espacios para la Memoria como espacios educativos: construyendo una pedagogía de la memoria. En *IV Jornadas Espacios, lugares y marcas territoriales de la violencia política y la represión estatal. Construcciones, usos y apropiaciones de los espacios de memoria sobre el terrorismo de Estado*, Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Buenos Aires.

Cerrutti, Isabel, Méndez, María José y Potos, Joan. (2008). Experiencias educativas y visitas al ex CCDTyE "Olimpo". En *Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio "Olimpo"* (pp 58 - 64). Buenos Aires: Instituto Espacio para la Memoria.

Crocchia, Mariana; Guglielmucci, Ana y Mendizábal, María Eugenia (2008). Patrimonio Hostil: Reflexiones sobre los proyectos de recuperación de ex Centros Clandestinos de Detención en la Ciudad de Buenos Aires. En *IX Congreso Argentino de Antropología Social*, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

Feld, Claudia (2010). La representación de los desaparecidos en la prensa de la transición: el 'show del horror'. En Crenzel, Emilio (Coord.). *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008)* (pp. 25-41), Buenos Aires: Biblos.

Jelin, Elizabet y Lorenz, Federico (2004). *Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad*. España: Siglo XXI.

Garaño, Santiago (2013). Acerca de los puentes y de las formas de hacer memoria: una propuesta de educación en Derechos Humanos. En *Pasado Por-Venir*, N°5, pp. 257-274.

Goldberg, Cecilia y Lasa, Lorena (2018). Pedagogía de la memoria en construcción. La experiencia educativa en el Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio Olimpo en www.exccdolimpo.org.ar

Raggio, Sandra (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribirla historia en el aula. En *Clío & asociados. Historia enseñada*, N° 8, pp. 95-111.

Taussig, Michael (1995). Maleficium: el fetichismo del Estado. En Taussig, Michael. *Un gigante en convulsiones. El mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente*, (pp.144-180). Barcelona, España: Gedisa.

Todorov, Tzvetan (2008). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.



Joan Manuel Portos Gilabert es Profesor de Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Participa en Espacios para la Memoria desde 2002 desarrollando tareas educativas y de investigación. Integra proyectos de investigación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sus investigaciones abordan los procesos de memorias de la política y políticas de la memoria y estudios de historia reciente sobre los procesos represivos.

Matías Capra es maestro y Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba. Desde su experiencia como maestro participó del equipo de formación docente convocado por los organismos de DDHH de Córdoba, "¿Vivimos en el País del Nunca Más?". Desde el año 2009 integra el área de Pedagogía de la Memoria del Espacio para la Memoria "La Perla" e integra el equipo de Investigación: Militancias, dictaduras y DDHH en la historia reciente de Córdoba de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.