

2009



(SEM)

SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR

Memoria y Derechos Humanos en el

MERCOSUR

El Libro Común "Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR" es un trabajo compartido y participativo del sector educativo de la región, el cual desea servir de base para el desarrollo de un pensamiento diferente, crítico y reflexivo de la realidad de nuestros países, desde el compartir experiencias dolorosas, las cuales han marcado a sangre y fuego la historia de la región.

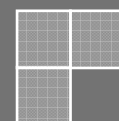
Ministerio de Educación (Argentina)

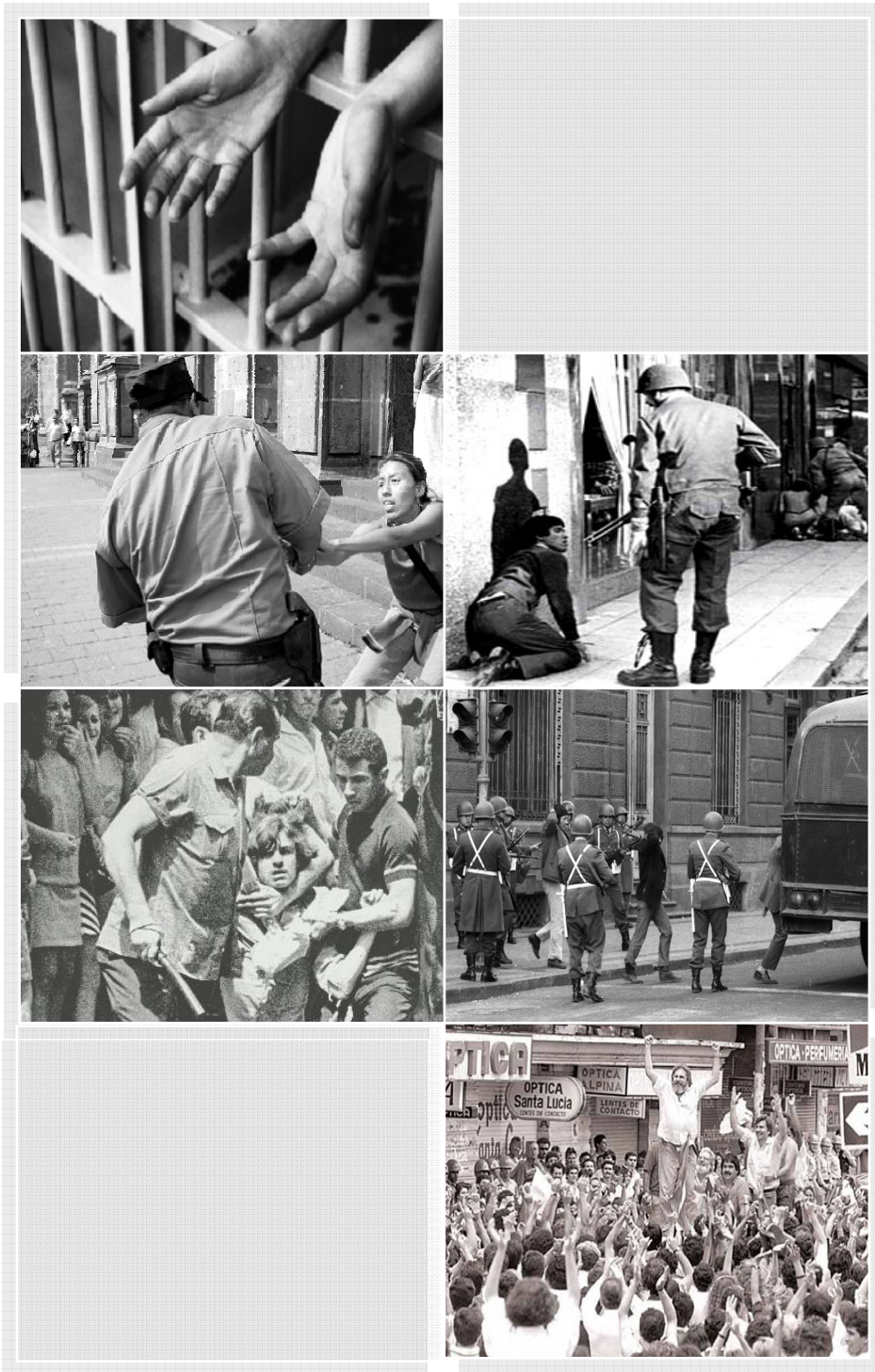
Ministerio de Educación (Bolivia)

Ministério de Educação (Brasil)

Ministerio de Educación y Cultura (Paraguay)

Ministerio de Educación (Uruguay)





Índice

I. Prólogo

II. Presentación

III. Objetos culturales de Memoria y Derechos Humanos

Argentina

Fotografía	“Esquina militarizada”, Archivo Clarín
Cine	<i>Papá Iván</i> de María Inés Roqué
Música popular	“La cantata de puentes amarillos” de Luís Alberto Spinetta
Narrativa	<i>Los pichiciegos</i> de R. E. Fogwill

Bolivia

Fotografía	“La militarización de los campamentos mineros”, Anónima “Mataron a 500, pero somos 5.000.000”, Anónima
Cine	Las películas del Grupo Ukamau
Música popular	Las cuecas del destierro
Narrativa	El cuento de la represión en Bolivia

Brasil

Fotografía	“Misa del séptimo día de Edson Luís”, Banco de Imágenes do Jornal do Brasil
Música popular	“A pesar de voce” de Chico Buarque
Narrativa	Parábola do jogo de xadrez Victor Giudice (in BOLERO - Editora Rocco, 1985)

Paraguay

Xilopintura	Manos a oscuras
Música Popular	“Pequeño Adrián” de Alberto Rodas

Narrativa

“Orden Superior” en, *Memoria sin tiempo* de Maybell Lebrón.

Uruguay

Cine

“1983” de Eduardo García y “Por esos ojos” de Gonzalo Arijón y Virginia Martínez

Narrativa

“Querido hijo”, en *Memoria para armar* de Elena Zaffaroni

“El maestro y el dictador”, testimonio de Selmar Balbi

IV. Perspectivas

Argentina

Bolivia

Brasil

Paraguay

Uruguay

V. Experiencias pedagógicas

Argentina

Bolivia

Brasil

Paraguay

Uruguay

I. Prólogo

La vigencia del respeto por los derechos humanos encuentra una herramienta insustituible en la valoración del ejercicio de la memoria colectiva y la enseñanza de la historia reciente. En esta línea, es especialmente valioso realizar una retrospectiva a las situaciones que han marcado el desarrollo de los pueblos del MERCOSUR.

La hermandad de las naciones del MERCOSUR está íntimamente ligada desde tiempos remotos a los acontecimientos históricos – políticos y su influencia en la región a escala nacional y transnacional. Por ello, es fundamental que las naciones mercosureñas interpreten a la luz del análisis histórico los eventos que han marcado la segunda mitad del siglo XX, partiendo de la premisa fundamental del respeto a la dignidad del hombre y la memoria para evitar repetir los errores del pasado.

En virtud de estas premisas el sector Educativo del MERCOSUR, inspirado en los más nobles ideales, presenta a la comunidad educativa de la región una publicación didáctico – pedagógica con la cual se pretende despertar la conciencia crítica sobre el pasado reciente, tener presente en la memoria los atropellos a la dignidad del hombre y plantear una discusión en todos los niveles y sectores sobre las deudas de la democracia.

El material común tiene por finalidad generar espacios de análisis y reflexión sobre temas puntuales de nuestra historia común, conocer los motivos que incidieron en la instauración de regímenes dictatoriales y las consecuencias arrastradas por nuestras sociedades hasta hoy. Cada uno de los países participantes propuso una serie de materiales en atención a su particular situación histórica y cultural, sin pretender la aprobación de los demás miembros, ni a la vez incidir en la decisión de estos. Se sostuvo la voluntad común de ofrecer ejercicios de memoria mercosureños que facilitarían la reflexión regional sobre una época que, con diferencias locales, atravesó a los distintos países del MERCOSUR.

El Libro Común “Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR” es un trabajo compartido y participativo del sector educativo de la región, el cual desea servir de base para el desarrollo de un pensamiento diferente, crítico y reflexivo de la realidad de nuestros países, desde el compartir experiencias dolorosas, las cuales han marcado a sangre y fuego la historia de la región.

Es todo un desafío para la región instalar el estudio, análisis y debate a cerca de la historia reciente.

Esperamos que con este aporte podamos contribuir al anhelo de nuestros mayores: la construcción de una patria sudamericana unida en la diversidad.

II. Presentación

Memoria del pasado reciente e historia común

Los distintos países del MERCOSUR atravesaron en diferentes momentos de la segunda mitad del siglo pasado algunos procesos semejantes: un período autoritario caracterizado por la violación sistemática de los derechos humanos por parte de los gobiernos militares, el uso de herramientas sofisticadas de violencia y prácticas definidas claramente como terrorismo de Estado, que se sustentaban en la llamada doctrina de la “seguridad nacional” (DSN). Desde el punto de vista represivo se destaca la conocida “Operación Cóndor”, que contó con la colaboración entre los aparatos represivos de los países del Cono Sur.

Es necesario reafirmar que jamás existieron dictaduras benevolentes, pues en todo proceso represivo las alteraciones de la vida cultural, política y social son producto de múltiples rupturas con diversos grados de intensidad de violencia política. Así, por motivos políticos podemos contar en cada país millares de muertos, un número considerable de desaparecidos, millares de torturados y un inconmensurable número de víctimas indirectas de la represión.

También pueden encontrarse semejanzas en los procesos de redemocratización, que en la mayoría de los casos fueron estimulados por diversos actores sociales (sindicatos, iglesia, movimiento por los derechos humanos, movimientos estudiantiles, gremios profesionales, etc.) y por el activismo ciudadano. Las diferentes transiciones políticas, aunque difieren en términos cronológicos, presentan como punto común de partida un contexto internacional favorable al reconocimiento de los derechos humanos. A partir de la institucionalización de los gobiernos democráticos, lentamente son superados los obstáculos para un proceso de mayor integración entre los países. En ese sentido, el Mercosur tiene entre sus fundamentos fortalecer valores universales de respeto a los derechos humanos dentro del contexto de globalización.

El inicio del siglo XXI, ante el clima político democrático favorable en la región, presenta una oportunidad particularmente significativa para reflexionar sobre lo

sucedido en el pasado reciente en cada uno de nuestros países. Somos convidados también a ampliar esa reflexión sobre nuestro papel político en los días actuales y acerca de *qué* futuro se desea para nuestras sociedades, considerando que las acciones dictatoriales indujeron a la formación de una cultura de terror que pasó a organizar y disciplinar la vida social. Las dictaduras produjeron, por la extrema violencia de sus acciones, eventos traumáticos y rupturas micro sociales. Por ello, es pertinente hoy, que vivimos un periodo de consolidación democrática, realizar un proceso de relectura del pasado, a fin de reelaborar los sentidos respecto de la construcción del derecho a la memoria y de la inclusión en el debate de la necesidad de las acciones de reparación y de justicia.

Educación, derechos humanos y las deudas de la democracia

Al final de la segunda guerra mundial y como consecuencia de los genocidios entonces practicados, la comunidad internacional comprendió sobre la necesidad de crear límites a la acción estatal con el propósito de proteger a las personas frente a los abusos del poder. Nació así la declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por unanimidad por la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 10 de diciembre de 1948, que establece que los derechos reconocidos, son inherentes a todos los seres humanos en cuanto tales por el simple hecho de serlo, sin distinción de raza, idioma, religión, nacionalidad, clase social o posición económica.

Los derechos humanos no dependen del reconocimiento de un Estado: son derechos fundamentales que establecen límites a poder de las autoridades respecto de las personas y de los pueblos y al mismo tiempo obligan a los gobiernos a satisfacer las condiciones necesarias para que la vida de las personas y los pueblos puedan desarrollarse en plenitud. Los Derechos Humanos son jurídicamente exigibles: ya que son reconocidos en las Constituciones nacionales y protegidos por la legislación internacional; universales: es decir, son inherentes a todas las personas en todos los sistemas políticos, económicos y sociales; irrenunciables e intransferibles: no es posible renunciar a ellos ni cederlos a otra persona; integrales, interdependientes e indivisibles: porque conforman un conjunto relacionado de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales; imprescriptibles: no se pierden con el paso del tiempo; jurídicamente exigibles: están reconocidos por los Estados en la legislación internacional y nacional, y progresivos: porque históricamente se amplía el número y contenido de los derechos protegidos como los medios para protegerlos.

La Declaración establece explícitamente que ningún Estado, grupo, o persona puede desarrollar actos que tiendan a suprimir cualquiera de los derechos y libertades en ella proclamados. Pese a tratarse de una Declaración, su carácter obligatorio ha ido consolidándose con el paso del tiempo, por el reconocimiento otorgado por los Estados.

El concepto de los derechos implica la posibilidad de reclamar por su ejercicio y disfrute, tornando a los Estados obligados a respetarlos y garantizarlos. La obligación de respetar se expresa tanto por la abstención del Estado de hacer algo que vulnere un derecho de un ciudadano como por la obligación de impedir que terceros obstruyan el ejercicio de los derechos de una persona o grupo de personas. La obligación de garantizar consiste en el deber por parte del Estado de adoptar las medidas y desarrollar las condiciones necesarias para permitir a todas las personas el goce pleno y efectivo de los derechos humanos; y de poner a disposición de la víctima de violaciones a sus derechos los mecanismos necesarios para las reparaciones debidas.

Los instrumentos internacionales han creado también los órganos y mecanismos para procesar las denuncias de violación de sus normas. En 1969, la Convención Americana de sobre los Derechos y Deberes del Hombre estableció los derechos civiles y políticos fundamentales y pocos años después se formalizó el Protocolo de San Salvador, también llamado Pacto de San José de Costa Rica, que incorporó los derechos económicos, sociales y culturales.

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Carta Constitutiva de la Organización de Estados Americanos (OEA) en nuestro continente, los derechos comienzan a ser realidad jurídicamente vigente y por tanto de exigibilidad inmediata y progresivamente han sido incorporados a los ordenamientos jurídicos de los Estados.

Paralelamente a este proceso de implementación jurídica de los derechos humanos y de su desarrollo institucional, cabe destacar que el soporte normativo y organizacional surge como resultado de un proceso de la movilización y emancipación social engendrados en el periodo de democratización, un ejemplo de esto es la emergencia de una multiplicidad de actores: mujeres, indios, negros, trabajadores rurales, etc. que cada vez más introducen nuevas dinámicas e innovación en el sistema jurídico.

El material que presentamos propone incluir en la pauta de la formación de los jóvenes, la aprehensión de nociones básicas de derechos humanos, por medio de registros históricos dentro de una diversidad metodológica, sea por la lectura de textos, exposición de películas o imágenes fotográficas que deben conducir a la reflexión en su utilización en sala de aula. Nuestro objetivo es contribuir para que los estudiantes de la región adquieran ciertas competencias y capacidades esenciales para la convivencia social en democracia, los induzca a desarrollar un pensamiento crítico, que permita tanto la comprensión de su propio contexto, bien como la percepción de las diferencias y semejanzas con otros países, así como, estimular el desarrollo de una acción responsable sobre su entorno.

Esperamos que los jóvenes puedan conocer y juzgar lo que ocurrió en la historia reciente de los países de la región, a la luz de los principios de los Derechos Humanos. Aspiramos a fomentar procesos pedagógicos en el ámbito escolar destinados a la construcción de la memoria del pasado reciente, la educación ciudadana y la educación para los derechos humanos y para la paz.

Con este material educativo nos proponemos propiciar el diálogo y contribuir a aproximar a las generaciones que vivieron y sufrieron en carne propia el terrorismo de Estado y las nuevas generaciones, nacidas ya en la democracia, pero cuyas vidas están sin duda marcadas por la herencia del autoritarismo. Sólo mediante el eslabón, expresión de la transmisión de valores, será posible unir el pasado y el futuro, invitando a “los nuevos” a protagonizar la historia y a imaginar mundos mejores.

Consideraciones metodológicas sobre los usos del material

Con el objeto de obtener el máximo provecho de este material, consideramos importante enunciar algunas orientaciones metodológicas para su utilización en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es importante considerar que la finalidad de la metodología está centrada en el alumno, lo que significa que es el alumno es quien deberá adquirir una mayor auto comprensión de la realidad que le es cotidiana, en vista de que el autoconocimiento es el resorte principal de la enseñanza y del desenvolvimiento de la cognición.

La presente metodología considera que es necesario reconocer aquello que el alumno puede traer de su experiencia personal, permitiendo que se exprese y reflexiones sobre sí mismo, así como de su interacción con la sociedad. Que en el uso de este material sea posible el diálogo con la diversidad, el escuchar con atención otras opiniones y aprender a aceptar contestaciones, así como convivir con esas contradicciones, resaltando que la práctica democrática presupone el contraste de las oposiciones y no del consenso continuo, la anulación o desautorización de los diversos argumentos o expresiones vertidas.

Para el trabajo con los educandos son importantes las técnicas participativas y grupales, debido a que este espacio privilegia la reflexión y análisis, aprendizaje colectivo e intercambio de ideas favoreciendo las relaciones humanas. El Debate puede constituir una de las técnicas utilizadas pues, permite recoger las opiniones, ideas y sentimientos de los participantes que implica reconocer la igualdad de los seres humanos en el respeto hacia la otra persona, contribuyendo así, de alguna manera, a la resolución pacífica de conflictos.

Para los debates se recomienda un previo planeamiento y la utilización de material audiovisual, pues es a través de él, que se busca estimular diversas reflexiones. Estas reflexiones deben contener una perspectiva comparativa, que permita establecer diferencias y semejanzas entre los países a respecto de la violación de los derechos humanos, con el intuito de establecer cierto nivel de generalizaciones sobre el tema. Es importante, también, trabajar el discernir sobre las diferencias entre un contexto autoritario y uno democrático o las diferencias entre un gobierno democrático e otro autoritario. Consideramos que el hecho de enunciar los diversos casos de violación de derechos humanos debe implicar necesariamente el inducir al desarrollo de un análisis crítico a los hechos ocurridos. Por ejemplo colocar algunas cuestiones: ¿Si podía ser diferente? y ¿Que deberíamos hacer para que no ocurra nunca más?.

Los diversos materiales audiovisuales presentados en este libro tienen como fundamento construir una línea de raciocinio común: que es el rescate de la memoria y la verdad en el Mercosur. Cada uno de los diversos objetos culturales (foto, película, canción, cuento o fragmento de novela) destaca los diversos escenarios propios de ser captados por cada herramienta, en la búsqueda de recrear dinámicamente, el mosaico de elementos dispersos que intentan representar el contexto definido.

Si la temática es la historia reciente, es interesante la observación de la realidad, con un abordaje que privilegia la percepción de los hechos reales por medio la visitas a los lugares donde ocurrieron los hechos, entrevistas con las víctimas, análisis de documentos, denuncias y fotos de época, entre otras posibilidades, de modo que sean estos que atestigüen lo que ocurrió en esos años y sean los alumnos quienes, luego de la concientización, emitan sus juicios de valor.

Sería extenso describir las diversas estrategias didácticas apropiadas para la educación en Derechos Humanos, una de ellas podría consistir en crear una sección de Derechos Humanos en la escuela, con los aportes de todos los estudiantes, donde puedan realizarse investigaciones biográficas, tertulias literarias, etc. Otra estrategia podría ser la creación de una pinacoteca u otro tipo de espacio de expresión artística visando aglutinar a los alumnos con esos intereses.

Si los crímenes de lesa humanidad corresponden a la actualidad, entonces, a partir de la observación y análisis de la realidad, se debería impulsar acciones tendientes a la participación ciudadana en los diferentes ámbitos y de diferentes formas, en pro de la concreción de los derechos humanos para todas las personas. Enseñar Derechos Humanos implica descolonizar el pensamiento, respetar la diversidad y la justicia, combatir los efectos negativos de la globalización y promover la utilización equitativa de los recursos del ambiente.

Finalizando, hablar de Derechos Humanos no es un simple proceso intelectual de aprehensión de contenidos, sino implica crear un ambiente donde se viva sobre esos principios. Por eso, no es suficiente hablar en derechos humanos u organizar actividades sobre esta temática, lo más importante es generar espacios de colaboración y respeto entre las personas en un contexto de dignidad.

I. Apresentação

Memória do passado recente e história comum

Os distintos países do MERCOSUL atravessaram em diferentes momentos da segunda metade do século passado alguns processos semelhantes: períodos autoritários caracterizados pela violação sistemática dos direitos humanos por parte dos governos militares, o uso de ferramentas sofisticadas de violência e práticas definidas claramente como terrorismo de Estado, que se sustentavam na chamada “Doutrina da Segurança Nacional” (DSN). Desde o ponto de vista repressivo, destaca-se a conhecida “Operação Condor”, que contou com a colaboração entre os aparatos repressivos dos países do Cone Sul.

É necessário reafirmar que jamais existiram ditaduras benevolentes, pois em todo processo repressivo, as alterações da vida cultural, política e social são produto de múltiplas rupturas com diversos graus de intensidade de violência política. Assim, por motivos políticos, podemos contar, na região, milhares de mortos, um número considerável de desaparecidos, milhares de torturados e um incomensurável número de vítimas indiretas da repressão.

Também podem se encontrar semelhanças nos processos de redemocratização, que na maioria dos casos foram estimulados por diversos atores sociais (sindicatos, igreja, movimento pelos direitos humanos, movimentos estudantis, grêmios profissionais, intelectuais progressistas, partidos políticos, movimentos camponeses indígenas, etc.) e pelo ativismo cidadão. As diferentes transições políticas, ainda que difiram em termos cronológicos, apresentam como ponto comum de partida um contexto internacional favorável ao reconhecimento dos direitos humanos. A partir da institucionalização dos governos democráticos, lentamente são superados os obstáculos para um processo de maior integração entre os países. Nesse sentido, o MERCOSUL e países associados têm entre seus fundamentos fortalecer valores universais de respeito aos direitos humanos dentro do contexto de globalização.

O início do século XXI, ante o clima político democrático favorável na região, apresenta uma oportunidade particularmente significativa para refletir-se sobre o sucedido no passado recente em cada um de nossos países. Somos convidados também a ampliar essa reflexão sobre nosso papel político nos dias atuais e sobre

qual futuro deseja-se para nossas sociedades, considerando que as ações ditatoriais induziram à formação de uma cultura de terror que passou a organizar e disciplinar a vida social. As ditaduras produziram, pela extrema violência de suas ações, eventos traumáticos e rupturas micro sociais.

Por isso, a experiência compartilhada por este projeto tem permitido pensar e debater o tema da memória e a forma como esta se insere na sociedade. Desde as visões culturais sobre a mesma, nas quais se pensa que se deve olhar ao passado para projetar-se ao futuro, passando pela necessária reflexão de que a memória é seletiva, recordando e olvidando de acordo a complexos processos mentais, chega-se à conceituação da memória como um direito. Esta memória não deve limitar-se a cumprir um compromisso com as vítimas da repressão política, senão que deve servir também para construir um futuro que, a partir do recordar, logre sanar e esquecer as feridas do passado, em um processo de maturação do exercício da cidadania.

Educação, direitos humanos e as dívidas da democracia

Ao final da segunda guerra mundial, e como conseqüência dos genocídios então praticados, a comunidade internacional compreendeu a necessidade de criarem-se limites à ação estatal com o propósito de proteger as pessoas frente aos abusos de poder. Nasceu assim a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada por unanimidade pela Assembléia Geral das Nações Unidas no dia 10 de dezembro de 1948, que estabelece que os direitos reconhecidos são inerentes a todos os seres humanos enquanto tais pelo simples fato de sê-lo, sem distinção de raça, idioma, religião, nacionalidade, classe social ou posição econômica.

Os direitos humanos não dependem do reconhecimento de um Estado: são direitos fundamentais que estabelecem limites ao poder das autoridades a respeito das pessoas e dos povos e ao mesmo tempo, obrigam os governos a satisfazerem as condições necessárias para que a vida das pessoas e os povos possam desenvolver-se em plenitude. Os Direitos Humanos são juridicamente exigíveis: já que são reconhecidos nas constituições nacionais e protegidos pela legislação internacional; universais: ou seja, são inerentes a todas as pessoas em todos os sistemas políticos, econômicos e sociais; irrenunciáveis e intransferíveis: não é possível renunciar a eles, nem cedê-los a outra pessoa; integrais, interdependentes e indivisíveis: porque conformam um conjunto relacionado de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais; imprescritíveis: não se perdem com o passar do tempo; e progressivos:

porque historicamente se ampliam tanto o número e conteúdo dos direitos protegidos, como os meios para protegê-los.

A Declaração estabelece explicitamente que nenhum Estado, grupo, ou pessoa pode desenvolver atos que tenda a suprimir qualquer dos direitos e liberdades nela proclamados. Pese a se tratar de uma Declaração, seu caráter obrigatório vem se consolidando com o passar do tempo, pelo reconhecimento outorgado pelos Estados.

O conceito dos direitos implica a possibilidade de reclamar pelo seu exercício e desfrute, tornando os Estados obrigados a respeitá-los e garanti-los. A obrigação de respeitar se expressa tanto pela abstenção do Estado de fazer algo que vulnere um direito de um cidadão como pela obrigação de impedir que terceiros obstruam o exercício dos direitos de uma pessoa ou grupo de pessoas. A obrigação de garantir consiste no dever, por parte do Estado, de adotar as medidas e desenvolver as condições necessárias para permitir a todas as pessoas o gozo pleno e efetivo dos direitos humanos; e de pôr a disposição da vítima de violações a seus direitos os mecanismos necessários para as reparações devidas.

Os instrumentos internacionais têm criado também os órgãos e mecanismos para processar as denúncias de violação de suas normas. Em 1969, a Convenção Americana sobre os Direitos e Deveres do Homem, também chamada Pacto de São José da Costa Rica, estabeleceu os direitos civis e políticos fundamentais, e poucos anos depois se formalizou o Protocolo de São Salvador, que incorporou os direitos econômicos, sociais e culturais.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Carta Constitutiva da Organização dos Estados Americanos (OEA) no nosso continente, os direitos começaram a ser uma realidade juridicamente vigente e, portanto de exigibilidade imediata e progressivamente tem sido incorporados aos ordenamentos jurídicos dos Estados.

Paralelamente a este processo de implementação jurídica dos direitos humanos e de seu desenvolvimento institucional, cabe destacar que o suporte normativo e organizacional surge como resultado de um processo de mobilização e emancipação social engendrados no período de democratização, um exemplo disto é a emergência de uma multiplicidade de atores: mulheres, indígenas, negros,

trabalhadores rurais, etc., que cada vez mais introduzem novas dinâmicas e inovações no sistema jurídico.

O material que apresentamos propõe incluir na pauta da formação dos jovens a apreensão de noções básicas de direitos humanos, por meio de registros históricos dentro de uma diversidade metodológica, seja pela leitura de textos, exposição de filmes ou imagens fotográficas que devem conduzir à reflexão em sua utilização em sala de aula. Nosso objetivo é contribuir para que os estudantes da região adquiram certas competências e capacidades essenciais para a convivência social em democracia, os induza a desenvolver um pensamento crítico, que permita tanto a compreensão de seu próprio contexto, bem como a percepção das diferenças e semelhanças com outros países, assim como estimular o desenvolvimento de uma ação responsável sobre seu entorno.

Esperamos que os jovens possam conhecer e julgar o que ocorreu na história recente dos países da região, à luz dos princípios dos Direitos Humanos. Aspiramos fomentar processos pedagógicos no âmbito escolar destinados à construção da memória do passado recente, a educação cidadã e a educação para os direitos humanos e para a paz.

Com este material educativo, propomo-nos propiciar o diálogo e contribuir para aproximar as gerações que viveram e sofreram em carne própria a violência das ditaduras e as novas gerações, nascidas já na democracia, mas cujas vidas estão sem dúvida, marcadas pela herança do autoritarismo. Somente mediante o elo, expressão da transmissão de valores, será possível unir o passado e o futuro, convidando “os novos” a protagonizar a história e a imaginar mundos melhores.

Considerações metodológicas sobre os usos do material

Com o objetivo de obter o máximo proveito deste material, consideramos importante enunciar algumas orientações metodológicas para sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem.

É importante considerar que a finalidade da metodologia está centrada no aluno, o que significa que é o aluno quem deverá adquirir uma maior auto-compreensão da realidade que lhe é cotidiana, em vista de que o auto-conhecimento é o resultado principal do ensino e do desenvolvimento da cognição.

A presente metodologia considera que é necessário reconhecer aquilo que o aluno pode trazer de sua experiência pessoal, permitindo que se expresse e reflita sobre si mesmo, assim como de sua interação com a sociedade. Que no uso deste material seja possível o diálogo com a diversidade, o escutar com atenção outras opiniões e aprender a aceitar contestações, assim como conviver com essas contradições, ressaltando que a prática democrática pressupõe o contraste das oposições e não do consenso contínuo, a anulação ou desautorização dos diversos argumentos ou expressões vertidas.

Para o trabalho com os educadores são importantes as técnicas participativas e grupais, devido a que este espaço privilegie a reflexão e análise, aprendizagem coletiva e intercâmbio de idéias favorecendo as relações humanas. O debate pode constituir uma das técnicas utilizadas, pois permitem recolher as opiniões, idéias e sentimentos dos participantes, que implica em reconhecer a igualdade dos seres humanos em respeito à outra pessoa, contribuindo assim, de alguma maneira, para a resolução pacífica de conflitos.

Para os debates, recomenda-se um prévio planejamento e a utilização de diversos materiais didáticos aqui sugeridos, pois é por meio deles que se busca estimular diversas reflexões. Estas reflexões devem conter uma perspectiva comparativa, que permita estabelecer diferenças e semelhanças entre os países a respeito da violação dos direitos humanos, com a intenção de estabelecer certo nível de generalizações sobre o tema. É importante também trabalhar o discernir sobre as diferenças entre um *contexto* autoritário e um democrático ou as diferenças entre um *governo* democrático e outro autoritário. Consideramos que o fato de enunciar os diversos casos de violação de direitos humanos deve implicar necessariamente o induzir o desenvolvimento de uma análise crítica frente aos fatos ocorridos. Por exemplo, colocar algumas questões: Poderia ter sido diferente?, ou o quê deveríamos fazer para que não ocorra nunca mais?.

Os diversos materiais apresentados neste livro têm como fundamento construir uma linha de raciocínio comum, que é o resgate da memória e da verdade na região. Cada um dos diversos objetos culturais (foto, filme, canção, conto ou fragmento de romance) destaca os diversos cenários próprios de ser captados por cada ferramenta, na procura de recriar dinamicamente o mosaico de elementos dispersos que tentam representar o contexto definido.

Os objetos culturais sugeridos prestam-se ao tratamento transversal dos temas de direitos humanos e memória, que envolvam as mais diversas disciplinas e saberes. Os professores estão convidados a encontrar os pontos de interesse e coincidência a partir de suas disciplinas, respeitando a liberdade de consciência e opinião dos alunos.

Se a temática é a história recente, é interessante a observação da realidade com uma abordagem que privilegie a percepção dos fatos reais por meio de visitas aos lugares onde ocorreram os fatos, entrevistas com as vítimas, análise de documentos, denúncias e fotos da época, entre outras possibilidades, de modo que sejam estes que testemunhem o que ocorreu nesses anos e sejam os alunos que emitam seus juízos de valor.

Seria extenso descrever as diversas estratégias didáticas apropriadas para a educação em Direitos Humanos, uma delas poderia consistir em criar uma seção de Direitos Humanos na escola, com os aportes de todos os estudantes, onde possam ser realizadas investigações biográficas, tertúlias literárias, etc. Outra estratégia poderia ser a criação de uma pinacoteca ou outro tipo de espaço de expressão artística buscando aglutinar os alunos a esses interesses.

Se os crimes de lesa humanidade correspondem à atualidade, então, a partir da observação e análise da realidade, dever-se-ia impulsionar ações tendentes à participação cidadã nos diferentes âmbitos e de diferentes formas, em prol da concreção dos direitos humanos para todas as pessoas. Ensinar Direitos Humanos implica respeitar a diversidade e a justiça, combater os efeitos negativos da globalização e promover a sustentabilidade sócio-ambiental.

Finalizando, falar de Direitos Humanos não é um simples processo intelectual de apreensão de conteúdos, senão implica em criar um ambiente onde se viva sobre esses princípios. Por isso, não é suficiente falar em direitos humanos ou organizar atividades sobre esta temática, o mais importante é gerar espaços de colaboração e respeito entre as pessoas em um contexto de dignidade.

III. Objetos culturales de Memoria y Derechos Humanos

Argentina

Foto: Esquina militarizada



Archivo Clarín

Muchos, quienes han visto esta fotografía por primera vez, comentaron haber pensado inmediatamente en el contexto de una ciudad militarizada. El hecho de que fueran soldados aquellos que están apostados en los distintos puntos de esa esquina le dio a pensar a más de un espectador de esta instantánea que se trataba quizás de la ciudad de Tucumán en pleno operativo independencia, o quizás de Santiago de Chile en los días cercanos al 11 de septiembre de 1973. Una ocupación del espacio público por parte del ejército. El *punctum* de esta fotografía, como Roland Barthes podría pensar, ese hombre con su bolsa de compras, indiferente, esperando para cruzar la calle, pareciera confirmar el cotidiano contacto con los soldados, la vida acostumbrada a convivir junto a las armas largas, los cascos y el verde de los uniformes.

El crítico de arte inglés, John Berger, nos ha dejado una cantidad de reflexiones acerca de la fotografía que bien cabría recordar para pensar en esta imagen. Si tuviéramos que pensar qué es lo que ocupaba las veces de la fotografía antes de que Fox Talbot en 1839 inventara la cámara; más que pensar en la pintura, en el grabado o en el dibujo, tendríamos que pensar en una respuesta aún más reveladora. La fotografía vino a hacer las veces de lo que antes del advenimiento de la modernidad estaba restringido únicamente a la facultad de la memoria. Aquello que la fotografía produce, antes de su invención, eran imágenes que quedaban atrapadas en el marco del pensamiento. Ninguna otra imagen visual está tan despojada de representación, imitación e interpretación; la pintura por más realista, hiperrealista o naturalista que fuera nunca deja de ser el producto de una forma construida a través del lenguaje de las líneas, los puntos y los colores. La cámara, en cambio, al igual que el ojo, registra por su sensibilidad a la luz una imagen a gran velocidad dejando constancia del acontecimiento que tiene frente a sí en un instante. La luz impresa en la película separa, arranca, del continuo del tiempo una experiencia y la retiene tanto tiempo como dure la película o el soporte digital donde hoy guardamos infinitas fotografías.

Hoy la imagen del pasado contenida en esta fotografía se nos vuelve a aparecer en el presente para que la interroguemos ¿Se trata de una ciudad militarizada?, ¿de una ciudad donde a la vista de todos las Fuerzas Armadas hacían y deshacían a su antojo? Podemos definir a la fotografía, nos propone el mismo Berger, como el resultado de una decisión humana: quien aprieta el botón de la cámara está diciéndonos que aquel acontecimiento u objeto que quedará en la foto vale la pena ser recordado.

¿Por qué vale la pena recordar lo que esta foto nos muestra?

Cuando la evidencia que mostraban las exhumaciones de las fosas comunes realizadas una vez vuelta la democracia en la argentina impidió la negación social de la desaparición forzada de personas, uno de los modos hegemónicos de procesar dicha negación fue la repetición incansable de una frase: “nosotros no sabíamos”. La reiteración de este “rumor social” contenía el supuesto de que el accionar del terrorismo de Estado se había restringido a una zona oscura de clandestinidad y secreto, marcada por la imagen de que los secuestros se realizaban a espaldas de la población, en la indeterminación de la noche. Esta fotografía fue realizada en septiembre de 1976 y la esquina que muestra a plena luz del día es la intersección de

la Av. Rivadavia y la calle Miró, a pocas cuadras del centro geográfico de la ciudad de Buenos Aires, en el barrio de flores a metros del límite con Caballito. Al autor de esta fotografía no lo conocemos, pero sabemos que ella pertenece al archivo de uno de los diarios más importantes de nuestro país.

Pilar Calveiro, quien fuera ella misma detenida desaparecida en el centro clandestino "La mansión Seré", produjo desde su exilio en México una serie de hipótesis fundamentales para pensar el terrorismo de Estado en nuestro país. En primer lugar propone una pregunta que pareciera ser muy simple: ¿cuáles son las condiciones necesarias para que en una sociedad existan campos de concentración y exterminio? No todas las sociedades los han producido, e indudablemente no fue en la argentina el único territorio donde tuvieron lugar.

En la argentina hubo más de 340 campos de concentración distribuidos a lo largo de, por lo menos, once provincias. Para comprender el fenómeno de los campos de concentración –dice Calveiro– es necesario pensar en las características de los actores que interactuaron en ellos, ya sea administrándolos, ya sea padeciéndolos. Desde su perspectiva es necesario analizar, entonces, las características previas de las Fuerzas Armadas y de las organizaciones guerrilleras. En este trabajo se va a ir buena parte de su investigación.

Las Fuerzas Armadas –señala Calveiro–, entre el gobierno de facto de 1930 y el de 1976, al calor de los distintos golpes militares, de los recurrentes llamados a los cuarteles para la representación de los intereses políticos de los sectores dominantes, fueron adquiriendo una autonomía política tal que, si en el '30 el ejército había intervenido simplemente para asegurar los negocios de una oligarquía golpeada por la crisis de 1929; hacia 1976, en cambio, habían llegado conjuntamente las tres armas para desarrollar una propuesta política propia, elaborada desde el interior mismo de la institución y con intereses específicos. La recurrencia constante al poder de las armas por parte de los sectores dominantes que no contaban con el poder de las urnas hizo que las propias Fuerzas Armadas elaboraran un programa relativamente autónomo de largo aliento. Pero, ahora bien, ¿qué es lo que entendían las Fuerzas Armadas acerca del ejercicio del poder?

“Las Fuerzas Armadas asumieron el disciplinamiento de la sociedad, para modelarla a su imagen u semejanza. Ellas mismas como cuerpo disciplinado, de manera tan brutal como para internalizar, hacer carne, aquello que imprimirían sobre la

sociedad. Desde principios de siglo, bajo el presupuesto del orden militar se impuso el castigo físico –virtual tortura- sobre militares y conscriptos, es decir sobre toda la población masculina del país. Cada soldado, cada cabo, cada oficial, en su proceso de asimilación y entrenamiento aprendió la prepotencia y la arbitrariedad del poder sobre su propio cuerpo y dentro del cuerpo colectivo de la institución armada”.

Por lo menos desde 1904, con la instauración del Servicio Militar Obligatorio, popularmente conocido como la Colimba (porque el conscripto corre, limpia y barre), las Fuerzas Armadas venían practicando lo que ellas entendían como el ejercicio del poder sobre la sociedad. Un tipo de disciplinamiento total, mediante mecanismos de tortura y terror, que, hacia 1976, volcarían desde el Estado hacia el conjunto de la sociedad.

Las tres Armas se propusieron a partir del 24 de marzo de 1976 realizar sobre la sociedad argentina una “cirugía mayor”, así es como ellos mismos la llamaron, debían extirpar del cuerpo social la enfermedad que la aquejaba. El quirófano, según el excelente análisis de Calveiro, no era otro que el campo de concentración y exterminio. No es casual, en este punto señalar, que “quirófano” era nombre que le adjudicaban a las salas de tortura dentro de los campos.

Más que pensar los campos de concentración como hechos marginales, como excesos perpetrados de manera excepcional, hay que pensarlos, dice Calveiro, como la norma. Únicamente, mediante la instauración de los campos de concentración y exterminio puede pensarse en lo que ella llama la lógica del poder desaparecedor. Los campos de concentración y exterminio, en tanto realidad negada-sabida, en tanto secreto a voces, fueron eficientes en la diseminación del terror. Nadie podía aducir el desconocimiento absoluto, ni tampoco el pleno conocimiento acerca de lo que sucedía en ellos. Los campos donde fueron a parar el mayor número de detenidos estaban en medio de los centros urbanos. Lo que produjo la parálisis de la sociedad, aquello que hizo realmente efectivo el mecanismo diseminador del terror fue más bien el “saber a medias” el hecho de que corrieran rumores –en muchos casos impulsados por los propios grupos de tareas- sobre la tortura y sobre los vuelos de la muerte; pero que no se conocieran estos acontecimientos en su real magnitud.

Vale la pena recordar lo que esta fotografía nos muestra porque, en buena medida, la acción de haber tomado esta instantánea se puede pensar como una resistencia al terror diseminado: en el ángulo inferior izquierdo de la imagen es posible

registrar un “error” en términos compositivos, la aparición de un primer plano, el del umbral de la ventana, o el borde de la terraza; ese primer plano nos indica que esta fotografía no fue tomada con absoluta libertad, se trata de una toma vertiginosa, marcada por el miedo a ser descubierto. Aquello que observamos no hace más que cuestionar el “nosotros no sabíamos”, la opción de mirar hacia otro lado, de negar los operativos militares, los secuestros y consecuentes desapariciones. Podemos pensar que el gesto de haber puesto el ojo en esa cámara para dejar constancia de la experiencia que esta foto nos trae al presente fue en el sentido inverso a la parálisis que impuso sobre la sociedad el accionar del terrorismo de Estado.

Cine

Papá Iván, de María Inés Roqué

FICHA TÉCNICA:

Mediometraje Documental, Argentina – México, 2000

Duración: 55 min

Blanco y Negro / Color

Dirección y guión: María Inés Roqué

Edición: Fernando Pardo

Fotografía: Hugo Rodríguez, Carlos Arango

Sonido: Lena Esquenazi

Música: Pablo Flores Herrera

Papá Iván es un film documental realizado por María Inés Roque a propósito de la muerte de su padre, Juan Julio “Iván” Roqué, dirigente de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y de Montoneros. La película se estructura a partir de la lectura de la carta que Iván les dejó a sus hijos en agosto de 1972, un tiempo después de pasar a la clandestinidad. Con la lectura de la carta se empalman las imágenes de archivo de la vida política de la Argentina de los años ´60 y ´70, las fotografías del álbum familiar y los testimonios de familiares, amigos y compañeros de militancia. El resultado es un mosaico narrativo en el que todos estos elementos son dispuestos en un sutil juego de contrastes, de oposiciones, desplazamientos y flexiones que configuran un penetrante ejercicio de memoria.

El film *Papá Iván* brinda la posibilidad de trabajar con dos grandes problemáticas actuales. En primer lugar, permite adentrarse en una pregunta que fue elidida en los inicios de la transición democrática y sobre la cual sólo se empezó a hablar a partir de la segunda mitad de la década de 1990. Nos referimos a la pregunta por la militancia política de los años sesenta y setenta. En particular, la película permite acercarse comprensiva y críticamente a los motivos y argumentos que sostuvieron quienes se volcaron a esa forma de la política revolucionaria que fue la lucha armada.

En segundo lugar, el film de María Inés Roqué ofrece la oportunidad de reflexionar sobre los procesos de *transmisión* y las relaciones entre generaciones. En particular, por lo que nos toca como sociedad, nos permite pensar la transmisión cuando la sucesión entre las generaciones se ha visto conmovida por la irrupción de violencias sociales y políticas que producen fracturas, y que alteran la cadena de transmisión entre generaciones. En nuestro caso, las desapariciones forzadas ejecutadas desde el Estado en los años '70, la violencia extrema y el régimen de terror han interrumpido esos procesos de transmisión. Es en estos casos, dice el psicoanalista egipcio Jacques Hassoun, que la tarea de transmisión se vuelve más urgente y necesaria, y se presenta como un trabajo, como un problema del que debemos ocuparnos socialmente.¹

Papá Iván compone un relato sobre la militancia setentista, y en este sentido, su temática lo ubica como parte del espacio construido en la última década por las narrativas sobre aquella experiencia. Dentro de ese campo, tiene la peculiaridad del lugar desde el cual dirige su mirada, pues se trata de un examen sobre el pasado político y familiar compuesto por la generación de los hijos e hijas de aquellos que fueron protagonistas políticos de los años '70 en la Argentina. Estructurada más por preguntas que por afirmaciones, *Papá Iván* constituye una exploración cuyos rasgos la inscriben en un espacio de intervención que se expande más allá de los lenguajes del cine. Ese específico universo abarca formas de intervención muy variadas, como la misma formación de la agrupación H.I.J.O.S. (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) en 1995, la práctica de los escraches, los emprendimientos artísticos (como los del Grupo de Arte Callejero), o películas como las de Albertina Carri, Natalia Bruschtein, Andrés Habegger o Lucía Cedrón entre otras expresiones.

¹ Cfr. Jacques Hassoun, *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

Se trata de acciones y/o narraciones que buscan intervenir sobre el abismo que ha separado el presente de la Argentina de su pasado reciente.

El film trabaja sobre un aspecto específico de ese abismo: la pregunta por quiénes fueron las víctimas del Terrorismo de Estado. Al introducir esta pregunta debe desafiar los dos relatos construidos hasta entonces. Por un lado, aquellas reconstrucciones que presentaron a quienes sufrieron el terror estatal sólo en su carácter de víctimas. Por otro lado, la película debe también confrontar las versiones de la militancia sostenidas en la pura heroicidad y el sacrificio. Volver sobre la pregunta por la militancia implica volver sobre la pregunta por la política, y en el caso de los años setenta, por la política revolucionaria. La directora instala esta cuestión sin eufemismos, sin rodeos. Varios testimoniantes exponen la elección de Iván por la lucha armada, y su foto en un entrenamiento militar refuerza esta decisión de la directora de mostrar claramente las dimensiones de la elección de su padre.

La película aborda los años que van de principios de la década de 1960 al 29 de mayo de 1977, día de la muerte de Iván Roqué. Se refiere, entonces, a una etapa precisa de la historia argentina reciente, signada por dos procesos: un Estado crecientemente autoritario y represivo, y su respuesta: la también creciente movilización social y participación política.

Desde el golpe de 1930, pero sobre todo desde el golpe de 1955, para Pilar Calveiro se desarrolla en la Argentina un proceso de militarización del Estado y la política que será la base del *poder desaparecedor*. “El bombardeo de la Plaza de Mayo, repleta de civiles antes del golpe, y los fusilamientos de José León Suárez contra peronistas —que intentaban su propio golpe de Estado— después, marcaron nuevos rangos de la violencia política. La proscripción del peronismo fue algo más que su exclusión electoral y comprendió un verdadero proceso de desaparición: el secuestro del cadáver de Evita, la prohibición de toda mención al nombre de Perón, la exclusión de la simple palabra ‘peronista’, que se estableció en octubre del mismo año del golpe, todo tendía a sugerir que el poder podría *desaparecer por decreto* aquello que no podía controlar. El uso de una violencia inusitada y el desconocimiento liso y llano de un grupo ostensiblemente mayoritario favorecieron una visión binaria, ya añeja, que se expresó ahora bajo la supuesta antinomia entre peronistas y

antiperonistas”.² Con el golpe de 1966 se buscó fortalecer este derrotero, pues el gobierno militar decretó “el agotamiento democrático, reiterando el mecanismo de *desaparecer* lo inmanejable. Ante la imposibilidad de desaparecer al peronismo, que reaparecía en las alianzas políticas y la lucha sindical, se optaba por *desaparecer la democracia e incluso la política*” .³

Este proceso autoritario y represivo encontró una respuesta hacia fines de los años sesenta. Dice Calveiro: “Las gigantescas movilizaciones de protesta del Cordobazo, en mayo de 1969, reunieron la fuerza del sindicalismo combativo con la del movimiento estudiantil. ‘Obreros y estudiantes, unidos y adelante’, la vieja consigna de la izquierda se hacía realidad en las calles de Córdoba. Una verdadera insurrección popular, con combates que duraron dos días. (...) La política *desaparecida*, cuya vida había subsistido sólo de manera *subterránea, reaparecía*, a pedradas y a tiros. *Reaparecía*, además, *mutada* en otras formas de politización y organización. La violencia militar comenzaba a reproducirse y encontrar respuesta, también violenta, desde otros sectores de la sociedad” .⁴

Tanto la política autoritaria y represiva, como la respuesta popular -por cierto también violenta- aparecen en el film de María Inés Roqué a partir de las imágenes de archivo que interrumpen, como noticias -y de hecho la directora apela al noticiero cinematográfico de la época, *Sucesos Argentinos*-, el despliegue narrativo articulado en torno a los testimonios y la lectura de la carta. Pero antes que elementos que sirvieran a una reconstrucción plena del contexto, funcionan más bien como elementos de un diálogo -pleno de roces- con los argumentos de la carta y de los testimoniantes. Los hechos seleccionados hablan todos de la violenta historia de aquellos años: golpe de 1966, la Noche de los Bastones Largos, el Cordobazo.

La película *Papá Iván* se despliega, entonces, en un período de la historia argentina caracterizado por un vasto y profundo movimiento de activación política y social y de contestación cultural, que implicó una ampliación de los espacios de intervención pública. En opinión de la mayoría de quienes han investigado el período, dicho proceso de movilización político-social tuvo como signo distintivo la confluencia entre distintos sectores sociales y políticos, en particular entre los trabajadores y la juventud universitaria, y entre importantes sectores del peronismo y la izquierda. La

² Pilar Calveiro, *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*, Buenos Aires, Norma, 2005, p. 28.

³ *Ibidem*, p. 30.

⁴ *Ibidem*, p. 37.

heterogeneidad y la multiplicidad de formas de movilización fueron, de ese modo, rasgos destacables de aquellos años.

La trayectoria del padre de la directora, Julio Roqué ejemplifica este signo de la época, la inquietud social y la creciente preocupación política. También expresa esos encuentros entre sectores sociales y políticos que hasta entonces se habían enfrentado, y la radicalización de los grupos contestatarios. Todo ello en un contexto en el que crecen la represión y el autoritarismo, en especial desde el golpe militar de junio de 1966, contexto que aparece en varios pasajes del film, sea a través de los relatos de sus compañeros de militancia, sea por medio de los pasajes que la directora-hija lee de la carta que les dejara. Militante universitario de izquierdas (anarquista primero, de la izquierda marxista luego), para fines de los años ´60 Julio Roqué forma parte de los grupos estudiantiles de choque que se enfrentan a las fuerzas de seguridad durante las movilizaciones antidictatoriales; inmediatamente participa de la fundación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), un grupo con concepciones marxistas pero que se identifica con el peronismo y que, años después, se fusiona con Montoneros. En esta última organización, Roqué llega a integrar la conducción nacional hacia 1976-1977.

La directora establece una secuencia entre las imágenes de archivo de la política represiva y las explicaciones que Iván esgrime para justificar su elección de la lucha armada y su pase a la clandestinidad: “Es que cuando caducan todos los subterfugios y todos los engaños porque el pueblo los ha conocido todos, cuando todas las trampas y mentiras han sido agotadas aflora la verdad. Y la verdad del sistema capitalista es la violencia”, lee María Inés de la carta de su padre mientras se suceden las escenas de la represión política.

Música popular

El rock nacional y la sensibilidad de una época

El rock nacional en la Argentina puede ser revisitado para encontrar en sus canciones buena parte de la sensibilidad de las juventudes que supieron protagonizar los años sesenta y setenta. De entre las variadas opciones de aquellos jóvenes que se propusieron romper amarras con las generaciones

precedentes, hubieron en Argentina quienes se volcaron a la política y quienes se plegaron a distintas formas de contracultura entre las que el rock tuvo un lugar destacado.

«Aunque me fueren yo nunca voy a decir que todo tiempo por pasado fue mejor / mañana es mejor».

La frase pertenece a la canción de Luis Alberto Spinetta «La cantata de puentes amarillos» incluida en el disco *Artaud* de Pescado Rabioso (1973). Este disco presenta una variedad de relaciones intertextuales con la literatura. En primer lugar, como su nombre lo indica, está dedicado al poeta francés Antonin Artaud (1895-1948). Las obras del poeta que influyen al disco son *Heliogábalo* y *Van Gogh, el suicidado por la sociedad*. En segundo lugar, la canción «Por», como el mismo Spinetta reconoce, en la enumeración de sustantivos reproduce los ejercicios de escritura automática propios de los surrealistas. A su vez, buena parte de las imágenes de «La cantata de puentes amarillos» están extraídas de *Cartas a Theo* de Vincent Van Gogh.

Por otro lado, la frase que reproducimos puede ser pensada como la antítesis de cierta actitud melancólica de la música popular rioplatense, en particular del tango (recuérdese, si no, el pesimismo de «Siglo veinte cambalache»). En este mismo sentido, invierte los versos que cierran la primera estrofa de Manrique en las *Coplas por la muerte de mi padre*: «Recuerde el alma dormida, / avive el seso y despierte /contemplando / cómo pasa la vida, / cómo se viene la muerte, / tan callando, cuán presto se va el placer, / cómo después de acordado, / da dolor; / cómo, a nuestro parecer, / cualquiera tiempo por pasado fue mejor».

A mediados de los años '60, Almendra la primera banda de Spinetta –junto a bandas como Manal y Los Gatos– dieron origen al rock nacional. En su mayoría los temas de Almendra son baladas intimistas. En «Toma un tren hacia el sur» la banda de Spinetta, Molinari, del Guercio y García llama a soltarse de las tradiciones y de la gran ciudad, a partir de una solución que fue llevada a la práctica por muchos jóvenes de aquella generación: «Toma el tren hacia el sur / que allá te irá bien». La opción propia del movimiento *hippie* de

fundar comunidades –varias de ellas en el sur– fue llevada a la práctica como forma de transformar los estilos de vida heredados y de cuestionar los esquemas culturales de las generaciones precedentes y los modelos consumistas imperantes.

En el mismo sentido, en 1969, tres muchachos que hacía poco tiempo habían terminado la escuela secundaria graban «No pibe». Manal, integrada por Alejandro Medina, Claudio Gabis y Javier Martínez era su nombre y «No pibe» se convertiría en una de los temas emblemáticos de la juventud argentina de aquellos años. Quizás este haya sido su destino, porque se trató de una letra dirigida sin rodeos a un pibe no muy distinto a ellos y que sostiene, a través de sucesivas negaciones y como si se tratara de un consejo, que el amor genuino –como todo ideal por el que vale la pena esforzarse– no se alcanza mediante la acumulación de bienes materiales ni de mentiras. «No hay que tener un auto / ni relojes de medio millón / cuatro empleos bien pagados, / ser un astro de televisión. / No, no, no, no pibe.»

Narrativa

Los Pichiciegos, de R. E. Fogwill

La narrativa contemporánea argentina ha vuelto sobre nuestro pasado reciente en más de una oportunidad. Como señala Beatriz Sarlo, cuando todavía se había escrito muy poco acerca de la dictadura, aún antes de que el discurso sociológico e historiográfico apuntara sus armas hacia la interpretación de aquel período; fue la narrativa quien primero se preguntó cómo contar y pensar los años del terrorismo de Estado. En medio del vacío de la escritura acerca el golpe, la literatura ocupó un lugar en casos tan develadores como los de *Respiración artificial* de Ricardo Piglia, *Nadie nada nunca* y *Glosa* de Juan José Saer, o *En esta dulce tierra* de Andrés Rivera, *El vuelo del tigre* de Daniel Moyano y *La casa y el viento* de Héctor Tizón. Narrativas que, como sostiene Sarlo, frente a la ausencia del discurso historiográfico asumieron para sí la necesidad de la interpretación. La pregunta por la violencia política encontraba en el origen de nuestra tradición literaria la marca de una constante: el primer cuento argentino, "El matadero" de Esteban Echeverría, contaba el relato de una violación perpetrada por un grupo de federales a un romántico unitario, y *Facundo* de Sarmiento intentaba entender y explicar un crimen político.

¿Quién escribirá *Facundo*? se preguntaba Ricardo Piglia en los años ‘80 pensando en un texto que explicara el crimen del poder desaparecedor. Durante la dictadura, entonces, la literatura no estuvo ausente, se publicaron tanto en nuestro país como en el exterior novelas que intentaban asignarle una forma a la experiencia del terrorismo de Estado. Novelas que no sólo intentaban dejar pasar la denuncia y la crítica anuladas por la censura y la persecución, sino que también intentaron interpretar el período. Como señala María Teresa Gramuglio, la marcas propias de las novelas escritas durante la dictadura abundaban en procedimientos que hacían de la ambigüedad y el enrarecimiento, en sintonía con las tendencias literarias de la segunda mitad del siglo XX, uno de los registros centrales. Se trataba de narrativas oblicuas, alusivas, fragmentarias que negaban las convenciones de la mimesis y la representación realista. Es emblemático el caso de *Respiración artificial* de Ricardo Piglia, una novela donde el personaje central es un desaparecido que está ausente a lo largo de todo el relato y que en ningún momento de la trama se alude a su condición de manera explícita. Se trató de una novela, al igual que otras del período, que les propuso a sus lectores un verdadero ejercicio de desciframiento, de lectura entre líneas.

Tanto la investigación de la Conadep (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) como el Juicio a las Juntas –acontecimientos publicados en el *Nunca Más* y en el *Diario del Juicio* respectivamente-, llevados adelante una vez vuelta la democracia, establecieron un corte en los modos de representación de la experiencia argentina bajo el terrorismo de Estado. Ante una audiencia masiva pusieron primero en la voz, y luego en el papel, el testimonio directo de quienes habían sobrevivido a la experiencia concentracionaria. La inmensidad del horror dejaba de ser un secreto a voces para convertirse en la prueba directa que inculparía a los responsables directos de la represión. “Nadie que lo haya visto –recuerda Gramuglio- podrá olvidar el impacto de la sesión inaugural del Juicio, con las cúpulas responsables en el banquillo de los acusados”.

Con la vuelta a la democracia el 10 de diciembre de 1983, entonces, con la investigación de la comisión parlamentaria, y el juicio llevado adelante por el poder ejecutivo, se habría un nuevo capítulo. Aún antes de estos acontecimientos, ya en el ocaso del gobierno de facto, Miguel Bonasso escribe una novela testimonial dando cuenta de información detallada sobre el mecanismo de los campos de concentración. *Recuerdos de la muerte*, que fuera publicada en 1984, si bien registra una falta

importante de autocrítica por parte de los protagonistas y una evocación por momentos alarmante de una supuesta gesta gloriosa; fue sin lugar a dudas el relato que masivizó y puso en conocimiento público la vida en los campos de concentración y exterminio. Agotó en diez días una tirada de cinco mil ejemplares y llegó a vender un total de doscientos mil.

Con el fin de la dictadura se modificaron las condiciones discursivas para otras novelas que volvían sobre el período. En los años noventa, novelas como *Villa* de Luis Guzmán, llegarán incluso a caracterizar y darle voz a personajes cómplices y responsables de la puesta en marcha y funcionamiento de los campos. Gesto que luego Martín Kohan, tanto en *Dos veces junio* (2002) como en *Museo de la revolución* (2006) reiterará.

Beatriz Sarlo nos propone que pensemos a la literatura argentina del final de los '80 y de la década del '90, como una narrativa que, a diferencia de la producida durante la dictadura, más que interpretar el pasado se propone describir etnográficamente el presente. Como si la obsesión de la narrativa contemporánea – dejando a un lado, por supuesto, al género específico de la novela histórica- fuera el puro presente. Son, desde esta hipótesis, César Aira y Fogwill quienes vienen empujando esta tendencia desde los '80.

Y así como el *Nunca Más* y el *Diario del juicio* modificaron en el discurso social las condiciones para hablar y pensar la experiencia argentina durante el período del golpe militar; es una novela de Fogwill la que ocupa, al interior de la autonomía literaria, el lugar bisagra: *Los Pichiciegos*.

Esta novela tiene a la vez, según Sarlo, tanto una pretensión interpretativa como la obsesión por el puro presente que caracteriza a las novelas más contemporáneas. Escrita, según el autor, en 1982 y publicada en 1983, esta novela se permite, aun antes de que el relato de Bonasso se vendiera de a miles, hablar sobre la experiencia del estado de excepción al que fueron sometidos tanto los combatientes de Malvinas como los secuestrados en los campos de concentración y exterminio. Los secuestros, la tortura, el robo de bebés, los vuelos de la muerte parecieran ser parte de la atmósfera que se respira en la Pichicera. La supervivencia, o sobrevivencia – torción de la lengua necesaria desde la postdictadura en la argentina- es la materia de este relato que intenta proponer una hipótesis, *una forma*, capaz de dar cuenta del carácter de la vida en la más extrema marginalidad. Los Pichiciegos son un grupo de

soldados que deciden ir apartándose de las distintas posiciones en la isla para construir un espacio de pura supervivencia, una nueva posición donde se vuelven imposibles los ideales del heroísmo y la patria, donde lo único que impera es la ley de un mercado negro de bienes materiales. Desde la Pichicera se intercambia tanto con los ingleses y como con los argentinos, se conserva la vida en el más absoluto despojo.

Se trata entonces de un relato que funciona a la vez como hipótesis de aquella experiencia vivida entre 1976 y 1983 y como documento hiperrealista, no por vincularse con un referente concreto sino por tratarse de un relato de la guerra en clave de picaresca, que le da voz a esa misma experiencia. Interpretación histórica y puro presente en una misma novela.

Ficha técnica del equipo responsable por Argentina:

Juan Carlos Tedesco
Ministro de Educación

Alberto Sileoni
Secretario de Educación

María Inés Abrile de Vollmer
Subsecretaria de Equidad y Calidad

Marisa Díaz
Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Lic. Jaime Perczyk
Director Nacional de Políticas Socioeducativas

Equipo Programa Educación y Memoria

María Celeste Adamoli
Matías Farías
Cecilia Flachsland
Federico Lorenz
Pablo Luzuriaga
Violeta Rosenberg

Direcciones de Internet

<http://www.me.gov.ar/educacionymemoria/>
<http://www.cedinci.org/>
<http://www.memoriaabierta.org.ar/>
<http://www.revistalaintemperie.com.ar/>
<http://www.comisionporlamemoria.org/>
<http://www.nuncamas.org/>
<http://www.abuelas.org.ar>
<http://www.apdh.com.ar/>
<http://www.madres.org/>
<http://www.cels.org.ar/>
<http://madres-lineafundadora.org/>
<http://www.derechos.org/serpaj/>

Bolivia

Fotografía

Foto: Soldados en siglo XX. La militarización de los campamentos mineros



La crisis de la Revolución Nacional, marcada por la división en el partido de gobierno, el MNR y por el agotamiento de su política, permitió que la elección presidencial de 1964 fuera ganada por la dupla Víctor Paz Estenssoro –René Barrientos. Tres meses después, el flamante vicepresidente daba un golpe de Estado al viejo líder e iniciaba así el ciclo de los gobiernos militares en Bolivia.

El gobierno de Barrientos se caracterizó por una política de represión obrera, especialmente a los mineros. Bajo el discurso de la necesidad de racionalizar la producción minera, se estableció el llamado Plan Triangular, bajo la instrucción de Estados Unidos. Este plan implicaba el despido y la rebaja del salario de los trabajadores. Como consecuencia se organizaron huelgas en las minas que fueron reprimidas por el ejército. Una de las mayores acciones militares se produjo el 23 de junio de 1967, hecho conocido como la Masacre de San Juan.

Uno de los principales temas de tensión y lucha fue el de la militarización de los campamentos mineros. Los sindicatos, afiliados a la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia (FSTMB) y a la Central Obrera Boliviana (COB) se opusieron permanentemente a la presencia militar en las minas. Esta situación generó una tensión constante en los campamentos y un sistema de represión muchas veces

silencioso, pero no por eso menos efectiva. Muchos dirigentes fueron apresados, torturados, desterrados y asesinados.

Esta situación se mantuvo también durante los otros gobiernos dictatoriales. La militarización de las minas y la represión fue constante durante el gobierno de Hugo Bánzer. Muchos trabajadores mineros fueron apresados, desterrados o enviados a centros de detención en el extranjero. En 1980, los centros mineros fueron tomados por el ejército, produciéndose masacres en los centros mineros de Huanuni y Caracoles.

La fotografía que se presenta forma parte de la represión cotidiana. La presencia militar en el centro minero de Siglo XX. Frente a la presencia de los soldados armados en las calles y los ingenios se nos muestra la ausencia de los pobladores. Pareciera que los militares custodian ciudades muertas, vacías. La vida sindical, la resistencia, se halla en otro espacio: el subterráneo, en los socavones del interior de mina, donde los soldados nunca pudieron ingresar.

Foto: "Mataron 500 pero somos 5.000.000"



“Mataron 500 pero somos 5.000.000”. Es esto lo que dice uno de los carteles de la foto. Pero, ¿Qué significa el mensaje? Más allá de los signos y de las pancartas, es importante situar esta foto en su contexto, porque fue este uno de los momentos más dramáticos para la democracia boliviana.

René Zabaleta Mercado, uno de los intelectuales más importantes de nuestra historia, plantea en su artículo “Las masas en noviembre”, que fue en este preciso momento (noviembre de 1979) cuando el pueblo, las “masas”, olvidaron el miedo y salieron a las calles para defender la democracia. Para Zabaleta este hecho marcó un quiebre en la historia de los movimientos sociales porque de la lucha de clases, de la lucha armada, se pasó a la defensa del sistema democrático.

Empujado por la resistencia interna y el cambio de la política internacional en relación a los Derechos Humanos, Banzer tuvo que llamar a elecciones generales. Sin embargo, fueron elecciones fraudulentas, lo que provocó un golpe de Estado por parte de su propio candidato, el General Juan Pereda. A partir de este hecho se dio una etapa de inestabilidad que duró cuatro años en los que se sucedieron golpes militares, alzamientos abortados y presión civil para retornar a sistemas democráticos.

En octubre de 1979, se hallaba como presidente Walter Guevara Arze, quien detentaba el poder de forma interina debido a un empantanamiento en el Congreso que fue incapaz de elegir un presidente. Frente a la debilidad del gobierno, un grupo de militares, dirigidos por el Coronel Alberto Natusch Busch, aliado con algunos miembros del MNR dieron un golpe de Estado el 1º de noviembre. La reacción fue inmediata: la población de La Paz salió a las calles para oponerse al golpe, mientras que otros acudieron a los mercados para comprar víveres. Al mismo tiempo, Guevara y su gabinete se declararon en la clandestinidad y empezaron a promover la desobediencia. El gobierno militar de Natusch, desesperado por la falta de apoyo, inició una represión descontrolada. Helicópteros y tanquetas salieron para enfrentarse a la población que resistía. Hubo jóvenes que se enfrentaron a las tanquetas con piedras quitadas del empedrado de las calles paceñas. En El Alto, un helicóptero disparó a un grupo de mujeres que se hallaba en el mercado comprando víveres para sus familias. Este hecho pasó a la historia como “La masacre de Todos Santos”. Fue quizás uno de los hechos más irracionales de la represión, con un saldo de 500 entre heridos y muertos, y un número indeterminado de desaparecidos.

Esta violencia no logró quebrar la resistencia civil. Se sucedieron dos semanas de huelgas y marchas; las oficinas públicas y privadas, los bancos e inclusive las tiendas cerraron sus puertas. Las amenazas por parte del gobierno de despedir a los trabajadores y el pedido a la Central Obrera de cogobernar, no lograron romper la fuerza de las “masas en noviembre”. Quince días después, Natusch salió del Palacio de Gobierno luego de una negociación con el Congreso. Fue elegida presidenta Lydia Gueiler Tejada, los militares golpistas no fueron castigados. Esta nueva primavera democrática no duraría sino hasta julio de 1980, cuando otro golpe de Estado colocó nuevamente a los militares en el gobierno. No será hasta dos años después cuando se recuperó de forma definitiva la democracia.

La foto, entonces, muestra a esas “masas en noviembre” de 1979, a ese pueblo que superó el miedo y fue capaz de enfrentarse con piedras y luego con carteles a una dictadura que había ya reprimido a 500 personas, pero como dice el cartel, se mató a 500 pero éramos cinco millones.

Cine: Las películas del Grupo Ukamau

Al hablar de un cine comprometido con la realidad boliviana, no podríamos dejar de nombrar a la filmografía del Grupo Ukamau y a su director, Jorge Sanjinés. Películas como *Ukamau*, *Yawar Mallku*, *el Coraje del Pueblo* o *La Nación Clandestina*, forman parte fundamental del cine boliviano y más aún si tratamos el tema de los Derechos Humanos. En estos filmes se relata con maestría la historia sobre la realidad boliviana: el racismo o la intromisión extranjera, y también las formas de resistencia individuales y colectivas.

El grupo UKAMAU fue creado por Jorge Sanjinés y Oscar Soria en 1959 cuando el primero regresó a Bolivia recién graduado como director de cine en la Escuela Fílmica de la Universidad de Chile. Ambos fundaron la primera escuela fílmica boliviana teniendo como director a Oscar Soria y como subdirector a Jorge Sanjinés. Su primera película independiente fue *Revolución*, filmada entre 1961 y 1963.

Después vendrían numerosas películas, filmadas en medio de la represión, la prohibición de su trabajo y el exilio. A pesar de todas las dificultades, las películas del grupo Ukamau fueron reconocidas internacionalmente y muchas de ellas, como *Yawar Mallku* y *La Nación Clandestina* son hoy reconocidas como muestras de lo mejor del cine latinoamericano, habiendo ganado numerosos premios internacionales.

En esta ocasión hemos tomado en cuenta tres de las películas del grupo Ukamau dirigidas por Jorge Sanjinés, que son las que acercan más directamente al tema que nos convoca. Ellas son: *El Coraje del Pueblo* (1971), *Las Banderas del Amanecer* (1982) y *La Nación Clandestina* (1989).

El Coraje del Pueblo

FICHA TÉCNICA:

Largometraje, Bolivia, 1971

Color

Dirección: Jorge Sanjinés

Argumento: Oscar Soria

Guión: Jorge Sanjinés, Oscar Soria

Fotografía: Antonio Eguino

Música: Nilo Soruco

Es un relato de la masacre de la noche de San Juan durante el gobierno de René Barrientos. Dentro del contexto de la Guerrilla de Ñancahuazú, los mineros de Siglo XX se organizaron para apoyar al movimiento comandado por el Ché Guevara. La noche del 23 de junio de 1967, el ejército tomó el centro minero de Siglo XX, hecho que se conoce como la Masacre de San Juan. En la película son los mismos protagonistas de los hechos quienes relatan sus vivencias. Líderes sindicales como Domitila Chungara y dirigentes estudiantiles como Eusebio Girona se personifican a sí mismos; sin embargo, al igual que en otras películas de este grupo, el protagonista principal es el pueblo.

Las Banderas del Amanecer

FICHA TÉCNICA:

Largometraje documental, Bolivia, 1982

Color

Dirección: Jorge Sanjinés, Beatriz Palacios

Guión: Jorge Sanjinés

Fotografía: Jorge Sanjinés, Eduardo López

Cámara: Jorge Sanjinés, Eduardo López

Montaje: Jorge Sanjinés

Música: Marcelino Quispe

Es un largometraje de carácter documental que reconstruye minuciosamente los hechos acaecidos en Bolivia entre 1979 y 1982, años de lucha permanente entre posturas dictatoriales y respuestas de la sociedad civil, que llevaron, finalmente, a la instauración de la democracia en octubre de 1982.

A partir del testimonio de los protagonistas y de escenas captadas durante los hechos mismos, la película muestra los tres procesos electorales registrados en 1978, 1979 y 1980, el intento de golpe de Estado encabezado por el Coronel Alberto Natusch y la masacre de Todos Santos; las grandes movilizaciones obreras, campesinas, estudiantiles; el golpe del Gral García Meza; el asesinato de importantes personalidades políticas como Luis Espinal y Marcelo Quiroga Santa Cruz; la lucha en la resistencia y, finalmente, la reapertura del proceso democrático el 10 de octubre de 1982.

La Nación Clandestina

FICHA TÉCNICA:

Largometraje, Bolivia 1989

Color

Dirección: Jorge Sanjinés

Argumento: Jorge Sanjinés

Guión: Jorge Sanjinés

Cámara: César Pérez

Fotografía: César Pérez

Montaje: Jorge Sajinés

Música: Sergio Prudencio

Sonido: Juan Guaraní

Sebastián Mamani, un campesino renegado de su clase vuelve a su pueblo a pagar sus culpas por prestar servicio como represor durante la dictadura. La forma de reivindicarse consigo mismo y con su comunidad será bailando la danza del Danzanti hasta morir. Con ello, él espera borrar su pasado. Sebastián representa al colonizado, a esa población que ha perdido su identidad cultural; sin embargo, la película muestra la forma dramática como él mismo la va a ir recuperando, se va identificando con ella y se unirá finalmente por medio de la muerte. De esta manera, el baile del Danzanti representa al mismo tiempo la muerte del protagonista y el renacimiento de esa Nación Clandestina.

Música popular: Las cuecas del destierro

La cueca es uno de los ritmos de la música criolla surgida como consecuencia del proceso de colonización. No se tiene mucha certeza acerca de sus inicios, sin embargo se conoce que ya durante la última etapa colonial se la bailaba en saraos y fiestas de las principales ciudades de Charcas. Se tiene noticia de que durante el siglo XIX en los salones de fiestas y luego en las fiestas populares urbanas, la cueca adquirió un lugar central. Se puede decir que tiene un origen semejante al de la zamba, la chacarera y el gato argentinos y a la cueca chilena, es decir, un baile inicialmente de salón que se fue adentrando en las fiestas populares.

A fines del siglo XIX, la cueca, fundamentalmente anónima, fue tomando un cariz diferente. Poetas y compositores empezaron a escribir cuecas, generalmente con letras que hablaban de amores y desencuentros. Así, por ejemplo, son conocidas las cuecas de Simeón Roncal, para ser interpretadas con acompañamiento de piano. Otros compositores famosos de cueca son José Lavadenz y Miguel Ángel Valda. En los salones de la aristocracia se interpretaban cuecas como Vicuña, Huérfana Virginia o Soledad.

La Guerra del Chaco (1932-1935) modificó sustancialmente la esencia de la cueca. De acuerdo a Jenny Cárdenas, la música fue un gran intérprete en el frente de batalla, y dentro de este nuevo "nacionalismo musical", la cueca tuvo un lugar privilegiado. Las letras ya no buscaban transmitir la pena por el desamor sino la vivencia de los soldados bolivianos en un ambiente por demás hostil. La vida de los héroes populares, la sed y el hambre, el amor distante y otros temas fueron parte de la vida del frente y también de la sociedad que desde las ciudades y los pueblos seguía los avatares de la guerra. Son de esta época cuecas como "Infierno Verde", "La moza de Carandaití", "Destacamento 111" y muchas otras que aún resuenan en el acervo cultural criollo boliviano.

Entre estas cuecas, hay una que puede mostrarse como preludio de lo que se verá más adelante. Si bien el contexto de la Guerra del Chaco y el de la época de la represión militar de las décadas de 1960, 1970 e inicios de 1980 son diferentes, el tema recurrente de la partida, la separación y el anhelo del regreso son semejantes y son estos temas los que se manifiestan en la siguiente cueca anónima:

El deber me llama, me voy al Chaco, tal vez ya no vuelva
El último beso quede en tus labios eternamente.

Si un día triste quiere el destino tal vez separarnos
Nunca te olvides del que te quiso con toda el alma.

La despedida, el deber patriótico y el sacrificio por la Patria (el deber) se entrecruzan en la cueca y son temas recurrentes en las letras de la etapa del Chaco. De esta manera, el dolor por el país, la añoranza por la vida y el amor, así como el tema de la muerte serán elementos que, desde este período, se insertarán definitivamente en muchas letras de estas canciones. Estas cuecas son quizás las primeras “cuecas del destierro”, en este caso, el destierro del Chaco.

La crisis de la Revolución Nacional (1952 – 1964), que llevó en 1964 al primer gobierno militar dirigido por el General René Barrientos, asentó en el poder un sistema político centrado en los principios de la Doctrina de la Seguridad Nacional y el papel que tuvo en América Latina la Alianza para el Progreso. Bajo la premisa de acabar con el comunismo internacional y el peligro que entrañaba la Revolución Cubana, el gobierno de Barrientos llevó a cabo una política antiobrera. Bajo la influencia del Plan Triangular dirigido por Estados Unidos con la participación de Alemania y Bolivia, y la supuesta necesidad de racionalizar la producción minera, se inició un proyecto de represión sobre los centros mineros que se manifestó en muertes y desapariciones. Ya desde el golpe de Estado de 1964, se iniciaron sistemas de represión en las minas nacionalizadas en 1952. Como consecuencia de la nacionalización, los mineros y su organización tenían un sistema muy bien estructurado bajo la figura emblemática del Secretario Ejecutivo de la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia, Juan Lechín Oquendo, quien era además Secretario de la poderosa Central Obrera Boliviana. Como consecuencia de la represión del Estado a los grupos mineros se produjeron masacres como la de Oruro en 1964 y la de Siglo XX, el 23 de junio de 1967 (masacre de San Juan).

Otro frente de lucha fue el universitario. Bajo la influencia de grupos de izquierda, el movimiento universitario fue politizándose durante la década de 1960, dejando de lado sus afiliaciones tradicionales al gobernante Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) y a la oposición derechista de Falange Socialista Boliviana (FSB). Es en este contexto que se produce la Guerrilla comandada por Ché Guevara o

Guerrilla de Ñancahuazu, que provocó un terremoto en el pensamiento joven. Algunos de los dirigentes universitarios se afiliaron rápidamente al Ejército de Liberación Nacional (ELN), con profunda influencia guevarista, y se dirigieron resueltamente a enfrentarse con armas al sistema. En este ambiente, marcado además por la revolución juvenil de 1968 y los movimientos de la canción protesta, muchos de los jóvenes revolucionarios asumieron a la cueca como una vía para expresar sus propuestas políticas. En medio de la represión, y apoyados o secundados por un discurso oficial de reivindicación del nacionalismo, aparecieron cantautores que, bajo un manto de recuperación del folklore buscaban dejar un mensaje revolucionario. Encontramos así a figuras como Alfredo Domínguez, quien desde la guitarra y en compañía de Los Jairas inició un nuevo tipo de música, más ligada a las raíces andinas, con el uso de la quena y el charango.

Es también de esta época el cantautor Benjamín Inda Cordeiro, quien bajo el nombre de Benjo Cruz fue un importante animador de las peñas que en esa época iban surgiendo sobre todo en la ciudad de La Paz. En 1969, Benjo Cruz, su guitarra y sus cuecas dejaron los escenarios y se adentraron en las selvas de Teoponte, donde murió en la segunda guerrilla guevarista.

Es también de esta época la cueca, considerada hoy como “El segundo himno nacional”: Viva mi patria Bolivia, cuya letra dice:

Viva mi Patria Bolivia, una gran nación
Por ella doy mi vida, también mi corazón

Esta canción que yo canto, la canto con amor
A mi patria Bolivia, como la quiero yo

La llevo en mi corazón y le doy mi inspiración
Quiere a mi patria Bolivia como la quiero yo.

En esta letra sencilla y profundamente nacionalista, que se arraigó en el público de un modo contundente, se perciben los temas que ya habían aparecido durante la contienda del Chaco: el amor a la patria, un amor que duele y que obliga a cantar la cueca tanto como a luchar por ella. Benjo Cruz la cantaba y fue uno de los que la hizo más popular.

Luego de una etapa de gobiernos militares nacionalistas, entre 1969 y 1971, se produjo en agosto de ese año un nuevo golpe de estado, esta vez bajo la dirección del Coronel Hugo Bánzer Suárez. La represión retornó bajo la influencia de la Doctrina de Seguridad Nacional, que en la década anterior se había perfeccionado. Los sistemas de control de la población, información, seguridad del Estado y represión habían ya pasado la experiencia de dos guerrillas desarticuladas y un golpe de estado triunfante. Fue entonces que se institucionalizó la represión contra dirigentes sindicales de la Central Obrera Boliviana, estudiantes y otros sectores populares. Las cárceles de Chonchocoro y Achocalla, las celdas policiales de la DOP y algunos cuarteles militares sirvieron para la tortura de supuestos comunistas. Se instauraron sistemas de terror como la detención de familiares para presionar a dirigentes a entregarse y también la amenaza continua de muerte. Para la población civil se instalaron sistemas de excepción y estado de sitio, que permitían la requisa de casas y la detención de personas sin necesidad de órdenes judiciales.

Si bien esta represión no tuvo los ribetes de otras dictaduras del cono Sur, que determinaron la desaparición de miles de personas; esto no significa que no los hubiera. Bastan algunos datos, como la muerte y desaparición de estudiantes universitarios en Santa Cruz y La Paz, las muertes aún no aclaradas en las minas o el apresamiento de numerosos dirigentes políticos y su destierro. Esta posición se manifestó de forma más clara a partir de noviembre de 1974, cuando el gobierno rompió con los dos partidos políticos que lo habían apoyado –el MNR y la FSB- e instauró un gobierno de “reconstrucción nacional” exclusivamente institucional, es decir con el monopolio de las Fuerzas Armadas, ya inscritas definitivamente en la Doctrina de la Seguridad Nacional. Fue entonces cuando Bolivia participó en el Plan Cóndor, articulando acciones represivas con los otros miembros del siniestro plan.

La solidaridad fue la respuesta frente a la represión. No faltaron familias que acogieron a los perseguidos, sistemas de comunicación y redes familiares que impidieron en toda esta etapa una expansión mayor del miedo y la indefensión. Hay historias en las que inclusive algún miembro del mismo gobierno acogía en su casa a un dirigente de la oposición, ya sea por amistad o por deber familiar. Por otro lado, la organización sindical, a través de la FSTMB y los sindicatos clandestinos de base en los campamentos mineros, se constituyó como la base de la resistencia y la defensa. En torno a los Comités de Amas de Casa mineras se articuló un espacio en el cual se reproducían las ideas y las formas de lucha obreras, con reuniones en el interior de los socavones, lugar inaccesible para las fuerzas de represión.

Una de las mayores armas del gobierno para impedir una acción de los movimientos de oposición –liderados por grupos como mineros, obreros, maestros y estudiantes universitarios fundamentalmente- fue el destierro. Durante los años de la dictadura de Banzer, miles de personas tuvieron que emprender el camino hacia otros países. Inicialmente fue Chile el derrotero, en parte por la cercanía ideológica de los desterrados con el gobierno de Salvador Allende; luego, la diáspora continuaría hacia otros derroteros como la Argentina –donde murió asesinado el ex presidente Juan José Torres- Venezuela, Uruguay y Europa.

La dictadura de Banzer concluyó en 1978, no así la Doctrina de Seguridad Nacional ni sus seguidores. Luego de un primer intento por establecer un orden democrático, éste se rompió en noviembre de 1979 por el golpe de estado del coronel Alberto Natush Busch, que duró sólo quince días pero provocó más de 500 muertos en la célebre Masacre de Todos Santos en La Paz. Finalmente, el sector de derecha del ejército, dirigida por el General Luis García Meza y su ministro Luis Arce Gómez propició un nuevo golpe de Estado, apoyado por fuerzas represivas argentinas, el 17 de julio de 1980. En la sede de la Central Obrera Boliviana, donde se habían reunido las fuerzas democráticas para conjurar el golpe, fueron apresados casi todos los dirigentes políticos y sindicales y fueron muertos y desaparecidos el líder socialista Marcelo Quiroga Santa Cruz y dos dirigentes más. Luego, todos fueron llevados al Estado Mayor, torturados y encarcelados. Después de varios días, los principales dirigentes salieron una vez más al exilio.

Es en este largo contexto, que duró más de diez años (desde el golpe de Bánzer en 1971 hasta el retorno a la democracia en 1982), donde se compone una de las cuecas más representativas de la música del exilio, la cueca La Caraqueña, del compositor y dirigente del magisterio de Tarija, Nilo Soruco.

Desde el título de la cueca, tenemos ya el tema del exilio. La Caraqueña, no por el amor hacia una mujer de Caracas, como podría pensarse en otros títulos de canciones, sino por el lugar del exilio: Caracas, lugar hacia donde habían partido muchos de los dirigentes sindicales y políticos.

El ritmo de cueca tarijeña, diferente a la cueca de Chuquisaca y Potosí, más alegre y rápida, mostraba claramente a su autor: un profesor rural, músico tradicional y que conformaba el grupo musical “Los montoneros de Méndez”, en clara alusión al

grupo guerrillero que había peleado con el célebre Eustaquio, "El Moto" Méndez, durante las guerras de independencia. Los montoneros populares del siglo XIX y los montoneros del siglo XX. La cueca de Nilo Soruco comienza así:

Qué lejos estoy, que lejos estoy de mi ansiedad
Mi río, mi sol, mi cielo llorando estarán.

La añoranza por la patria, por el paisaje; pero al mismo tiempo, también la ansiedad por esa tierra propia que está llorando; el río, el sol y el cielo boliviano bajo la represión. Ya no se trata de la añoranza del soldado del Chaco por su terruño donde podría encontrar paz y tranquilidad, sino la ansiedad del desterrado por los suyos, personas y paisajes sometidos a la dictadura.

Pero he de volver, no llores mi amor, no llores mi amor
Nadie le pondrá murallas a nuestra verdad.

La idea del retorno es central en este pasaje. La esperanza del cambio y el consuelo a la amada. Pero se trata de una amada en la que confluye la mujer, la familia y también el país, ese país descrito más arriba como río, sol y cielo. "No llores mi amor...". La fuerza de la justicia y de la verdad como la base de esa esperanza del regreso. Ni los militares ni la injusticia podrán "poner murallas" a la verdad: la verdad de la justicia social y la reivindicación.

Finalmente la quimba, la tercera parte de la cueca, la que presenta una melodía diferente en la estructura A-A-B-A de la música, resume el mensaje, la fuerza del pueblo y la esperanza del triunfo. Dice así:

Nunca un mal duró cien años, no hubo pueblo que resista.
Ya la pagarán, no llores prenda, pronto volveré.

La resistencia del pueblo, el recuerdo de la fuerza de ese pueblo, tal vez de esos mismos montoneros de Méndez, de las fuerzas indígenas, mineras y sindicales. Un pueblo que se ha caracterizado por la resistencia a la opresión y al abuso, ese pueblo que seguirá resistiendo. Y luego, la esperanza del castigo a la dictadura. El "Ya la pagarán" señalando a los militares y dictadores, como si un destino los empujara a pagar por sus delitos. La letra original de este verso, esa que fue cambiada por el

romántico “no llores prenda” contenía tal vez la frase más directa referida a la dictadura. Decía: “Ya la pagarán, fachos de mierda...”.

La cueca concluye con un anhelo colectivo, el retorno del destierro pero también el retorno de un sistema democrático que se oponga a la dictadura. El triunfo de la justicia generado por la resistencia del pueblo boliviano. Y es que en Bolivia, la memoria de la dictadura está siempre ligada a la memoria de la resistencia, resistencia minera, campesina y popular que ha permitido fortalecer los movimientos sociales de forma permanente.

De más está decir que si bien la dictadura pudo controlar el movimiento de personas, cerrar las universidades o incluso establecer la censura a los medios de comunicación social, no pudo hacer nada para que esta cueca se incluyera en las reuniones, en las fiestas y guitarreadas de los jóvenes. Bastaba una guitarra y unas cuantas cervezas para que se empezara a cantar y en el repertorio no podía faltar “La Caraqueña”. Muchos quizás no tomaban conciencia de la letra y del fondo de su mensaje, pero la música pegajosa y la facilidad de aprenderla la convirtió en la cueca más interpretada por toda una generación. Tal es así que se cuenta entre las anécdotas, que se la cantaba inclusive en los centros de detención establecidos en algunos lugares del país y que la misma era coreada también por los soldados que estaban ahí con la misión de controlar y reprimir a los presos políticos. Hoy La Caraqueña es un hito en la música folklórica de toda una época.

Narrativa: El cuento de la represión en Bolivia

Dice Penélope González en su ensayo “El cuento contemporáneo de la represión en Bolivia” que podríamos llamar al cuentista como al “guerrillero”, no sólo porque la brevedad de su obra lo enfrenta a una verdadera lucha contra el tiempo, sino también porque el cuentista es por lo general un personaje profundamente preocupado por su realidad. “El mismo medio y la realidad socio-política boliviana han llevado al escritor a utilizar su obra como instrumento político y, más concretamente, como queja antimilitarista abierta”.

Este concepto nos llevará a analizar el modo como el cuento boliviano se inserta de una forma profunda en la vivencia de la represión y cómo esta misma represión es la que crea, a su vez, el accionar del escritor.

El objetivo de la dictadura, que se vivió en Bolivia de forma casi ininterrumpida desde 1964 hasta 1982, fue no sólo controlar el aparato estatal y político, sino también los cuerpos y las mentes de los bolivianos. Desde el estado de sitio y el toque de queda, por el cual se impedía la reunión de las personas y se limitaba la vida social en su conjunto, hasta la tortura, que implicaba un control total y absoluto de los cuerpos de los torturados, la dictadura implicaba un disciplinamiento de cuerpos y almas que buscaba impedir el pensamiento libre y contestatario. Había que acabar con el pensamiento libre para que los postulados de la dictadura se impusieran. Es por esto que uno de los objetivos de la dictadura, y no sólo de la boliviana sino de la dictadura en su conjunto, es mirar a los representantes de este pensamiento libre como peligrosos para la sociedad. Entre ellos se hallan los maestros, psicólogos, comunicadores, sociólogos, historiadores y escritores. Nada más peligroso para la dictadura que estos últimos, capaces de denunciar y acusar, representantes de la posibilidad de inventar mejores mundos.

La literatura de la década de 1960 se inició con obras marcadas en el contexto de la guerrilla, entre ellas, *Matías el Apostol Suplente* de Julio de la Vega. En esta obra el tema del conflicto, de la violencia y de la opción por la lucha armada se combina con una propuesta escritural nueva, que deja de lado un seguimiento lineal. El pasado y el presente, así como la memoria aparecen reflejados en esta obra que marcó el cambio en la historia de la literatura boliviana.

Pero será sobretodo en el cuento donde aparecería con más fuerza la literatura de la represión y, por lo tanto, también de la resistencia. Y es que al momento de escribir sobre la represión, sobre la tortura y el miedo, se está denunciando y en la denuncia surge la resistencia. Desde el momento en que un escritor logra plasmar en su obra el horror del asesinato, de la violencia, de la tortura y la desaparición, se acerca más hacia su propia liberación y la de toda su sociedad y esto es así porque ha logrado superar la barrera del miedo. Para estos escritores comprometidos escribir es denunciar, denunciar es resistir y resistir es empezar a caminar hacia la esperanza de la liberación.

Los cuentos de la represión, escritos por una generación que no sólo escribió sino también vivió y sufrió la persecución y el destierro, hablan de vivencias y valores, de temas como la solidaridad y el compromiso y también de la envidia y la venganza. Entre sus personajes no faltan los torturadores que aprovechan su puesto para

“quitarse la astilla” de las humillaciones sufridas por el torturado de turno, los policías que esconden su culpa en la falsa concepción de la “obediencia al superior”, el fanático que llega al absurdo, persiguiendo a todos los que se opongan a sus ideas. Pero también aparecen en los mismos los recuerdos de la libertad, los sueños, los amores. Como si los protagonistas de estas historias de terror se negaran a sucumbir ante el miedo, el peor de los enemigos.

Los espacios más fuertes de la resistencia, como fueron los espacios mineros, produjeron una riquísima literatura de la represión. El espacio libre en interior mina, las formas de sociabilidad minera, la memoria de la resistencia, fueron temáticas que se desarrollaron en muchos de los cuentos de la etapa de las dictaduras. Si las fuerzas de la represión pudieron atacar los campamentos, masacrar a los trabajadores en Catavi, Siglo XX, Huanuni o Caracoles, o militarizar las regiones; nunca lograron quebrar la solidaridad del socavón. Trabajadores desterrados, dirigentes en la clandestinidad, viudas y amas de casa siempre pudieron mantener espacios para la lucha sindical. Entre estos trabajadores del subsuelo, podemos encontrar a personas de carne y hueso que podrían escribir una novela sobre su vida. El niño de doce o trece años que trabaja en el partido llevando panfletos hacia y desde el campamento minero, la palliri viuda que al momento de la lucha se enfrenta a los tanques; las cuatro mujeres, esposas de presos políticos que a fines de 1977 iniciaron una huelga de hambre para exigir elecciones libres, hecho que marcó el principio del fin del gobierno de Bánzer; el locutor de una radio minera que terminó preso al sur de Chile como consecuencia del Plan Cóndor. Algunos de estos relatos se hallan en testimonios y memorias, entre las cuales podemos citar el de Domitila Chungara: *Si me permiten hablar*.

Y hablar de lucha sindical es hablar también de sus dirigentes, de aquellos que podían estar en más de dos lugares a la vez, que eran expertos en ocultarse en interior mina o en organizar la resistencia desde el exilio. Y al hablar de ellos no podemos dejar de poner en primer lugar a su mítico líder, Juan Lechín Oquendo; personaje que inspira el cuento de René Poppe: “No el líder, el masacrador”.

La trama del cuento se centra en la confusión entre dos personajes con el mismo nombre pero ubicados en los dos extremos del acontecer político. Las redes familiares en Bolivia, intrincadas como cualquier red en un país patriarcal, creaban relaciones de parentesco muy complejas. Parientes muy distantes en todo sentido: social, político e ideológico. De esa manera hubo en Bolivia dos Juan Lechín. El

primero, el líder, el Maestro, Juan Lechín Oquendo, Secretario de la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia. Carismático y práctico. Lechín Oquendo fue uno de los principales líderes del ala izquierda del Movimiento Nacionalista Revolucionario. Fue ministro de minas del primer gobierno de la Revolución Nacional e instigador de la nacionalización de las minas de los llamados Barones del Estaño. Fundador de la Corporación Minera de Bolivia, instituyó en ella el veto obrero y fortaleció bajo el cobijo oficial el sindicalismo minero. Ya en la década de 1960, luego de romper con el MNR creó su propio partido, el Partido Revolucionario de la Izquierda Nacional (PRIN), pero su verdadero poder se hallaba en el control de los sindicatos mineros y de la Central Obrera Boliviana. Durante las dictaduras sufrió la persecución, la cárcel y el destierro, pero, tal vez precisamente por ello, no perdió nunca su carisma y liderazgo frente a los trabajadores. Fue elegido Presidente de la Asamblea Popular y su lugar como Secretario General de la COB sobrevivió a toda la etapa de los gobiernos militares. Este es Juan Lechín, el “Líder”.

El otro Juan Lechín, Lechín Suárez, para diferenciarlo del anterior, medio hermano de Lechín Oquendo, es el militar del ala derecha del ejército y con mucho prestigio dentro de éste. Lechín Suárez fue una figura central en el área de la planificación durante los gobiernos militares. Ministro de minería de Barrientos y de Planificación con Bánzer, era considerado como el tecnócrata, llevando a cabo los proyectos desarrollistas que caracterizaron a los gobiernos militares de la dictadura. Es este el otro, el “Masacrador”.

El contexto del cuento se ubica en la década de 1960, más específicamente durante el gobierno del General René Barrientos Ortuño, durante el cual se estableció el llamado Plan Triangular (debido al apoyo estadounidense y alemán, además del gobierno boliviano) que buscaba la racionalización de la producción minera para compensar la caída de los precios internacionales y el aumento de los costos de producción. La respuesta al anterior problema fue el despido de miles de mineros y el recorte de sus salarios mientras que los de los empleados y técnicos se mantenían. Frente a esto se organizaron huelgas y marchas en los distritos mineros que fueron reprimidas por el ejército.

En este ambiente de tensión, los agentes de la represión, agentes enviados por el gobierno para infiltrarse en el movimiento sindical minero fueron quizás los hombres más odiados por los trabajadores. Y el tercer protagonista del cuento, el actor de la violencia, el símbolo del terror y la represión es, precisamente un Agente encubierto.

Los Juanes Lechines, el agente, la confusión y la ironía del destino son los elementos que juegan en este breve cuento de René Poppe. Quizás en su desarrollo se podrá encontrar las contradicciones de nuestra historia donde Líder y Masacrador se encuentran de una forma inesperada de las manos de un agente de los militares que se hace pasar por trabajador minero.

Brasil

II. OBJETOS CULTURAIS DE MEMÓRIA E DIREITOS HUMANOS

Misa del séptimo día de Edson Luís. 4 de abril de 1968



Banco de Imágenes do Jornal do Brasil.

Edson Luís de Lima Souto habría sido asesinado a las 18:30hs. con un disparo en el pecho por la Policía Militar en el comedor del "Calabozo"⁵, como denunciaron sus compañeros del Instituto Cooperativo de Ensino. Edson era natural de Belén de Pará, el mayor de ocho hermanos de una familia pobre, huérfano de padre que era un humilde labrador, pero cuyo nombre no consta en su certificado de nacimiento. En cuanto se preparaba para ingresar a la universidad en Rio de Janeiro, ejecutaba toda suerte de trabajos, que incluían desde el corte de pelo hasta el de lustrar zapatos. También servía el almuerzo en el comedor del Instituto. Sus colegas le ayudaban con propinas, libros, ropas y zapatos usados para poder mantenerse.

En ese día, el 28 de marzo de 1968, cuando los estudiantes se organizaban para realizar una marcha de protesta con la finalidad de reclamar por mejores condiciones en el comedor y por mejorar la comida, la policía invadió violentamente el

⁵ El lugar era llamado así, pues según se cuenta, en los tiempos de la colonia, habría sido una cárcel de esclavos. El restaurante que era para estudiantes pobres, presentaba pésimas condiciones higiénicas, así como servían comida en mal estado, lo que hacía justicia a su sobrenombre.

local con el objetivo de aporrearlos. En la lucha, Edson cayó herido y decenas de estudiantes, en la tentativa de salvarlo, lo llevaron, ya inerte, para la Santa Casa de Misericordia. Después de confirmada su muerte, sus colegas lo condujeron para la Asamblea Legislativa con el objetivo de denunciar la brutalidad policial.⁶

El estudiante masacrado, recibió los últimos sacramentos en el mismo local. Después de la autopsia y la emisión del certificado de defunción, su cuerpo fue cubierto por una bandera nacional, junto con rosarios, claveles y su cuaderno de geometría. Miles de personas desfilaban delante de la víctima, en un acto que recordaba el velorio del ex presidente Getúlio Vargas.

Después del asesinato del estudiante Edson Luís, una ola de repudio se desencadenó en todo Brasil. Rio de Janeiro quedó paralizado, y una gran tensión política tomó cuenta del Congreso Nacional. Mientras tanto, la Asamblea Legislativa del entonces estado de Guanabara, promovió la formación de una Comisión Parlamentaria de Investigación para investigar los hechos que provocaron la muerte del estudiante.

Las movilizaciones que ocurrieron después del episodio en todo el país representaban una abierta protesta contra el gobierno militar, que desde el golpe de Estado de 1964, procuraba someter todos los espacios sociales para mantener sobre control a la sociedad brasileña, practicando acciones encubiertas de represión y violencia selectiva, sobre las cuales se incrementaban otras acciones más brutales contra los ciudadanos de los diversos sectores de la sociedad.

Entre el día 29 de marzo y el día 4 de abril, las manifestaciones contra el gobierno se arrastraban por todo Brasil. Más de 100 misas fueron realizadas por la muerte del estudiante, las huelgas en varias capitales alcanzaron no sólo las escuelas y universidades, sino también teatros, cines y tiendas que cerraron sus puertas incentivando a los ciudadanos para movilizarse como un acto de protesta. Por otra parte sindicatos, gremios profesionales e intelectuales difundían sus manifiestos denunciando la violencia.

En la ciudad de Recife, el Arzobispo Hélder Câmara recomendaba que todos los templos de la ciudad abriesen sus puertas para amparar y proteger a los

⁶ Según el registro Nº 917 de la 3ª Sede de la Policía, establece que en el tiroteo ocurrido en el comedor del Calabozo otras seis personas también fueron heridas, siendo trasladadas al Hospital Souza Aguiar: Telmo Matos Henriques, Benedito Frazão Dutra (que falleció poco después), Antônio Inácio de Paulo, Walmir Gilberto Bittencourt, Olavo de Souza Nascimento y Francisco Dias Pinto.

estudiantes y ciudadanos perseguidos o emboscados por la policía. El 2 de marzo, en la ciudad de Goiânia, capital del estado de Goiás, un policía militar vestido de civil invadió el recinto sagrado de la Catedral Metropolitana disparando contra dos estudiantes. Durante la protesta, el ciudadano Ornalindo Cândido da Silva, de 19 años, fue cruelmente asesinado. Ya en Rio de Janeiro, mientras que la policía cazaba estudiantes en la ciudad, fueron muertos el escritor David de Sousa Meira y Jorge Aprígio de Paula, acusado de intentar penetrar en la residencia oficial del Comandante del I Ejército.

La violencia desproporcional afectaba a los estudiantes en todo el país, en Brasilia por ejemplo en la avenida W3, treinta estudiantes fueron heridos, entre ellos el alumno João Ferraz, baleado gravemente en el pecho. En Belo Horizonte, Recife, Fortaleza y San Paulo, también se contabilizaban decenas de heridos, así como centenas de estudiantes presos por el DOPS (Departamento de Orden Política y Social). Además de bombas lacrimógenas, varazos, chorros de agua y apaleamiento, se usaban indiscriminadamente armas de fuego. De esa forma, la Policía Militar procuraba impedir las manifestaciones de protesta por la muerte de Edson Luís.

Diversos órganos públicos, sindicatos y universidades convocaron a los ciudadanos para la Misa del Séptimo Día por la muerte del estudiante Edson Luís. La misma fue realizada el día 4 de marzo en la Iglesia Candelaria, en el centro de Rio de Janeiro. Advirtiendo que las misas en homenaje a Edson Luis solamente podrían ser realizadas dentro de las Iglesias, el Ministro de Ejército, General Aurélio Lira Tavares, y el General de División José Horácio da Cunha, Comandante Interino del I Ejército, expidieron una nota diciendo que las autoridades aplicarían de forma enérgica medidas para evitar tumultos en las Iglesias.

La tensión aumentaba en todo el país. Al amanecer del 4 de marzo, la ciudad de Rio de Janeiro fue ocupada por tanques y por las tropas del Ejército, Aeronáutica, Fusileros Navales, Policía Civil y por la Policía Militar, que se acantonaron en lugares estratégicos. En la inminencia de nuevas manifestaciones, fueron efectuados arrestos en toda la ciudad y fue emprendido un cerco militar y policial. En un sin número de templos donde no estaban oficialmente marcadas misas se dedicaron oraciones a las víctimas de la represión policial, entre ellas más de ochenta capillas de colegios, como las de los Colegios San Ignacio, San Vicente, Santos Ángeles y San Marcelo. Las escuelas suspendieron sus actividades para que los alumnos compareciesen a las Iglesias.

Mientras que los aviones de la Fuerza Aérea sobrevolaban el centro de Rio de Janeiro, la policía intentaba impedir que se llenara la Iglesia Candelaria. Cerca de 3000 personas consiguieron entrar, superando en número la capacidad del templo que era de 1500 fieles. Diez minutos antes de la realización de la misa, los policías arrojaron gas lacrimógeno obligando a los padres a cerrar las puertas y así evitar que se asfixien los fieles. El resto que se quedó fuera de la Iglesia siguió siendo agredido por la policía con bombas de gas.

A la hora de la celebración de la misa, a las 11:30hs. de la mañana, el pelotón de la Caballería de la policía masacró indiscriminadamente con sus sables a aquellos que se encontraban en la puerta, golpeando con brutalidad e hiriendo de gravedad a centenas de ciudadanos. Después que atacaron a los periodistas, los soldados pasaron a blandir sus sables contra la multitud, la cual estaba aplastada contra la puerta de la Iglesia. En uno de los patios de la Candelaria, la Caballería pisoteaba indiscriminadamente a centenas de personas ya derrumbadas por golpes de espadas, como el caso del ciudadano Hélio Miguel, quien terminó con la nariz casi arrancada por un sablazo.

Esa misma tarde, improvisadamente el Obispo Auxiliar de Rio de Janeiro el padre Castro Pinto realizó una misa más en homenaje a Edson Luís para cerca de 600 personas. Percibiendo el movimiento de la policía, que preparaba a sus gendarmes de retaguardia para lanzarse contra los ciudadanos cuando saliesen de la Iglesia, los padres en un acto de coraje salieron agarrados de las manos con los estudiantes para impedir la masacre planeada. A pesar del esfuerzo, en otros rincones de la ciudad decenas de estudiantes fueron objeto de la intolerancia y de la violencia creciente.

La fotografía presentada nos lleva a reflexionar sobre la violencia indiscriminada en el período autoritario en la tentativa del gobierno militar de acallar las voces de protesta ciudadana. La muerte de Edson Luís instaura al año 1968 como aquel en que la sociedad no estaba dispuesta a tolerar más atentados contra las libertades y los abusos del gobierno militar. La población procuraba salir a las calles para manifestar, mientras que la violencia sistemática del gobierno militar recrudecía. Edson Luís Souto fue apenas el primer estudiante en morir injustamente. A partir del episodio, los estudiantes pasaron a cargar más alto el estandarte de la lucha por la democracia, mientras que el gobierno deslegitimado y acorralado desvendaba finalmente sus planes de imponerse como gobierno de facto por medio de acciones cada vez más sanguinarias.

Música popular: A pesar de vos (Apesar de você), de Chico Buarque

I

Coro: *Mañana va a ser otro día* (Bis)
Hoy sos vos quien manda / Habló, esta hablado / No hay discusión / Mi gente hoy anda Hablando de lado / Y mirando para el suelo, ¿vivo? / Vos que inventaste este estado / Invento de inventar / Toda la oscuridad / Vos que inventaste el pecado / Te olvidaste de inventar / El perdón
Coro: *A pesar de vos / Mañana ha de ser otro día.*
Yo pregunto a vos / Donde se va a esconder / De la enorme euforia / Como vas a prohibir / Cuando el gallo insista / En cantar / Agua nueva brotando / Y la gente se amando / Sin parar / Cuando llegue el momento / Ese mi sufrimiento / Voy a cobrar con intereses, juro / Todo ese amor reprimido / Ese grito contenido / Esta samba en lo oscuro / Vos que inventaste la tristeza / Ahora, tenga a fineza / De des inventar / Vos vas a pagar y el doble / Cada lagrima derramada / En ese mi penar

II

Coro: *A pesar de vos / Mañana ha de ser otro día*
Todavía pago para ver / El jardín florecer / El cual vos no querías / Vos te vas a amargar / Viendo el día rayar / Sin pedirle permiso / Y yo voy a morir de reír / Que ese día habrá de venir / Antes de lo que vos piensas.
Coro: *A pesar de vos / Mañana ha de ser otro día*
Vos vas a tener que ver / La mañana renacer / Y derrochar poesía / Como vas a explicar / Viendo el cielo clarear / De repente, impunemente / Como vas a sofocar / Que nuestro coro cante / En su cara
Coro: *A pesar de vos / Mañana ha de ser otro día*
Vos te vas a dar mal / Etc. y tal.
Laiaraialaria / Laialaialará / Laialaralaia

I

Coro: *amanhã vai ser outro dia, (Bis)*
Hoje você é quem manda / Falou tá falado / Não tem discussão, não / A minha gente hoje anda / Falando de lado / E olhando pro chão, viu / Você que inventou esse estado / Inventou de inventar / Toda a escuridão / Você que inventou o pecado / Esqueceu-se de inventar / O perdão
Coro: *Apesar de você / Amanhã há de ser outro dia.*
Eu pergunto a você / Onde vai se esconder / Da enorme euforia / Como vai proibir / Quando o galo insistir / Em cantar / Água nova brotando / E a gente se amando / Sem parar / Quando chegar o momento / Esse meu sofrimento / Vou cobrar com juro, juro / Todo esse amor reprimido / Esse grito contido / Este samba no escuro / Você que inventou a tristeza / Ora, tenha a firmeza / De desinventar / Você vai pagar é dobrado / Cada lágrima rolada / Nesse meu penar.

II

Coro: *Apesar de você / Amanhã há de ser outro dia*
Inda pago pra ver / O jardim florescer / Qual você não queria / Você vai se amargar / Vendo o dia raiar / Sem lhe pedir licença / E eu vou morrer de rir / Que esse dia há de vir / Antes do que você pensa / Apesar de você
Coro: *Apesar de você / Amanhã há de ser outro dia*
Você vai ter que ver / A manhã renascer / Esbanjando poesia / Como vai se explicar / Vendo o céu clarear / De repente, impunemente / Como vai abafar / Nosso coro a cantar / Na sua frente
Coro: *Apesar de você / Amanhã há de ser outro dia*
Você vai se dar mal / Etcetera e tal
Laiaraialaria / Laialaialará / Laialaralaia

La canción "A pesar de você", de autoría y música de Francisco Buarque de Holanda, más conocido como Chico Buarque, es parte de una constelación de músicas emblemáticas del período de resistencia contra la dictadura entre 1964 y 1985. En la medida en que los militares iban consolidándose en el poder, estos se tornaban cada vez más intolerantes e implacables en contra de cualquier opinión contraria al régimen, principalmente a partir del 5 de diciembre de 1968, con la aplicación del Acto Institucional N° 5. El gobierno, finalmente, sobre los fundamentos

legales de preservar la Seguridad Nacional, intensificó la represión. Entre las víctimas estaban numerosos compositores y cantantes, quienes tuvieron que encontrar formas creativas y sutiles de confrontar a los diversos gobiernos militares durante los casi 10 años que duró la medida.

La política de censura de los militares pretendió disciplinar todo tipo de actividad cultural, social, política y comunicacional, llegando a proporciones casi totalitarias. En el caso de los vehículos de comunicación, las pautas debían ser previamente aprobadas y sujetas a inspección local por agentes autorizados del gobierno, en el caso de que se impusiese la censura, los periódicos publicaban trechos enteros en blanco, y en otros casos los espacios de los textos censurados eran substituidos por inusuales recetas de cocina. Esto con la intención de desinformar y ocultar las denuncias y la política de tortura, muerte y desapariciones por motivos políticos, situación que era desconocida por la mayoría de la población.

En el ambiente artístico, más allá de la censura previa, en el teatro y en el cine, la represión gubernamental también pasó a arrestar, torturar y deportar a diversos compositores y músicos, exponentes de la Música Popular Brasileña (MPB) que expresaban directa o indirectamente su disconformidad con el gobierno militar. La política de censura previa estaba sujeta a un conjunto de técnicos encargados de emitir juicios sobre la viabilidad de las letras en el Servicio de Censura de Diversiones Públicas (SCDP), y obligaba a toda letra de canción a pasar por el análisis de los censores antes de ser difundida en radios o grabada.

Cuando Chico Buarque retornó a Brasil en marzo de 1970, después de su exilio italiano, persuadido de que la situación en Brasil estaba "mejorando", descubrió que por el contrario había empeorado. "Apesar de você", grabada a fines de 1970, pretende exponer la opresión del régimen militar. Con todo, la canción consiguió superar el filtro de la censura previa. Bajo una metáfora que bien puede interpretarse como el final de un romance, en el que una de las partes habla con un sentimiento de despecho, Buarque formula una crítica abierta a la dictadura, la cual incluso conlleva un tono muy claro de advertencia: "Cuando llegue el momento /ese mi sufrimiento / voy a cobrar con intereses, juro". También contrapone la noche dictatorial al cielo clareado de la democracia donde los actos de los militares consecuentemente deberían ser juzgados: "Vos vas a tener que ver / La mañana renacer / derrochando poesía / cómo vas a explicar / viendo el cielo clarear / de repente, impunemente".

Para inicios del año 1970, en el auge de su difusión, esta samba-denuncia vendió más de cien mil copias en menos de dos meses. Cuando el órgano censor percibió el desliz, inmediatamente prohibió su ejecución en las radios. Los oficiales del gobierno invadieron la grabadora, los discos restantes fueron recogidos y destruidos y el compositor procesado e interrogado. A partir de ese momento, el SCDP pasó a reforzar con más personal la política de censura sobre Chico Buarque y también sobre otros artistas.

La política de censura llegó a proscribir muchos trabajos artísticos de Buarque y otros compositores, muchos vinculados a la MPB, incluso músicos populares como Adoniram Barbosa sufrieron censura por no encuadrarse en los “valores morales” de la sociedad. En 1974, Buarque llegó al punto de usar pseudónimos como el de Julinho de Adelaide y Leonel Paiva a fin de que sus composiciones del Long Play *Sinal Fechado* burlaran la censura. Nuevamente descubierto, los censores comenzaron a exigirles a los compositores que se identificaran con su documento de identidad y el registro de recaudación fiscal.

Cabe destacar que Chico Buarque no fue el compositor más censurado si lo comparamos con el compositor y músico Taiguara, a quien le censuraron más de 100 canciones. En esta constelación de músicas emblemáticas también podemos encontrar el caso de la canción “Pra não dizer que não falei das flores”, compuesta por Geraldo Vandré en 1968. Esta canción se volvió uno de los himnos que incitaban al pueblo a la resistencia contra la dictadura militar. Fue prohibida por “ofender” a la institución militar en uno de los fragmentos donde dice: “hay soldados armados, amados o no / casi todos perdidos de armas en la mano / en los cuarteles les enseñan antiguas lecciones / de morir por la patria y vivir sin razón”. A pesar de este periodo turbulento de la historia musical en el contexto autoritario, Buarque se destaca por la forma sutil y los recursos poéticos sofisticados como el uso de la metáfora (Vai passar), la ambigüedad (Cálice) y de las figuras de cuño popular como el fútbol (Meu caro amigo), que eludieron la censura en un contexto donde el silencio forzado estremecía a la vida cultural brasileña.

Narrativa: Parábola do jogo de xadrez

Victor Giudice (in BOLERO - Editora Rocco, 1985)

- E daí? O rei mata os enxadristas, mas não mata o xadrez. E eu digo isso porque a coisa aconteceu de verdade, e foi o que acabou de uma vez por todas com a Sétima Monarquia, a pior que já se viu por aqui. Felizmente não é do meu tempo, mas minha avó me contava. Perto daquele rei, o diabo era uma velha fritando peixe. Um dia, cismou que o campeão de xadrez estava contra o regime, só porque o sujeito teve a infelicidade de dizer que nenhum rei ficaria de pé se um peão atingisse a sétima casa. Ele tinha acabado de ganhar um final de partida duríssimo contra um mestre estrangeiro. Quando o rei da Sétima tomou conhecimento, foi a conta. Achou que o negócio era com ele, que sétima casa queria dizer Sétima Monarquia, enfim, misturou tudo e achou que devia executar todos os enxadristas da Cidade. Sabe quantos eram? Treze. Pois morreram todos. O mais velho estava com oitenta e nove anos, e o mais moço com quatorze. Agora eu pergunto: foram treze assassinatos inúteis ou foi a salvação da pátria? Mas a desgraça não parou aí. Depois que os treze foram fuzilados, começou a perseguição a tudo que tivesse ligação com o jogo. E você sabe que a burrice dos palacianos não faz por menos. Acendiam fogueiras na praça pública e queimavam tabuleiros junto com vestidos, camisas, blusas, toalhas, lenços, meias, desde que fossem de xadrez. Queimavam peças de verdade e também os piões que os meninos giravam no chão ou os cavalinhos de pau. O bispo da Cidade foi rebaixado, as carruagens passaram a ser puxadas pelas éguas, as torres da igreja foram transformadas em cúpulas, as damas da corte eram tratadas de alteza, pagamentos só em dinheiro vivo, nada de cheques, para não embaralhar com os xeques dos enxadristas. O próprio rei preferia ser chamado de soberano ou monarca, para evitar confusões desagradáveis. E pronto. A corte inteira pensou que depois dessas medidas o problema estivesse liquidado. Mas é como eu dizia, o rei mata os jogadores, mas não mata o jogo. Um dia, o pai do tal enxadrista de quatorze anos assassinado pela Sétima trancou-se no sótão com o filho mais novo, desenhou um tabuleiro numa folha de papel de padaria, recortou as trinta e duas peças num pedaço de papelão e ensinou ao moço as regras do xadrez. E não deixou de avisar: tome cuidado, não ensine esse negócio a ninguém que seu irmão morreu por causa disso. Mas você sabe como é a juventude. O rapaz ensinou o jogo à namorada e ela passou o segredo a um primo. Uma noite, os três se reuniram no sótão, acenderam uma vela e disputaram um campeonatozinho de mentira. O primo da moça ganhou e a partir daí ficou viciado. Queria jogar todos os dias e todas as horas. Uma tarde, foi à igreja visitar o tio, o tal bispo que tinha sido rebaixado, e mostrou a ele o movimento das peças. O padre se apaixonou pelo xadrez e ensinou a um fiel. O fiel ensinou a outro. O outro ensinou à mulher, a mulher ensinou à criada, a criada ensinou ao operário, o operário ensinou ao colega, o colega ensinou à prostituta, a prostituta ensinou ao bêbado, o bêbado ensinou ao sóbrio, o sóbrio ensinou ao ladrão, o ladrão ensinou ao policial, o policial ensinou à amante, a

amante ensinou ao artista, o artista ensinou ao médico, o médico ensinou ao doente, o doente ensinou ao morto, o morto ensinou ao verme, o verme ensinou à semente, a semente ensinou à terra, a terra ensinou ao vento e o vento ensinou à Cidade. Agora, havia cento e sessenta e nove jogadores prontos a enfrentar qualquer partida. Os primeiros campeonatos de verdade foram disputados na igreja. Enquanto o padre fazia uma prédica sobre o evangelho, os fiéis fechavam as portas, afastavam os bancos e armavam o tabuleiro nos ladrilhos pretos e brancos. As peças eram os santos dos altares: as virgens, os cristos, os apóstolos, os anjos, os centuriões. Mas um ano depois, o número de enxadristas aumentou para dois mil, cento e noventa e sete, e a igreja ficou pequena demais. Então, os jogadores tomaram coragem e se organizaram num grupo clandestino. Cada um levava no bolso um quadradinho de papelão branco ou preto. Quando estavam reunidos, formavam os tabuleiros. Dezesseis pontas de cigarro serviam como peões. Dois isqueiros eram os reis. Duas tampas de caneta, as damas. Os cavalos, quatro brincos. Os bispos, quatro moedas, e as torres eram representadas por quatro caixas de fósforos. E jogavam. Jogavam até sentir que a liberdade se resumia no prazer de um xeque-mate na estupidez monárquica. E o número de enxadristas aumentava. De manhã, se alguém passasse pelo parque ou pela praça da Cidade e visse as donas-de-casa com seus berços, sentadas nos bancos, contando as façanhas dos filhos ou trocando receitas, não perceberia que havia oito mães e oito berços de cada lado recebendo ordens de dois jogadores que fingiam passear pela praça. Às vezes, um deles se aproximava de uma das mulheres e se queixava do calor. A mulher trocava de lugar e a partida prosseguia. No final, a Cidade se transformara num gigantesco tabuleiro. Não havia um só habitante, pobre ou rico, preto ou branco, velho ou moço, que não conhecesse as regras do xadrez, com todas as aberturas, variantes, subvariantes e finais. Um povo composto de quatro milhões, quinhentos e vinte e seis mil, oitocentos e nove campeões.

Foi quando o rei descobriu tudo. Um oficial da Guarda ouviu palavras estranhas numa discussão entre dois auxiliares, achou que era um código e foi consultar um marechal-de-campo. O velho ficou apoplético: Isto é xadrez! Os dois auxiliares foram presos e confessaram que a Cidade era o tabuleiro do povo. Na manhã seguinte a notícia estava no ar. Os sessenta e quatro quarteirões que se estendiam em frente ao palácio real pareciam desertos. A cavalaria saiu para uma inspeção e percebeu que nas dezesseis quadras formadas pelas duas últimas ruas havia dezesseis jogadores imóveis, em posição de ataque. Ao ver os cavalos da Guarda, o enxadrista mais velho gritou: Peão quatro do rei! Os soldados não entenderam. Voltaram ao palácio e contaram o fato ao marechal-de-campo. O militar dispôs dezesseis oficiais na mesma posição dos enxadristas e pensou: vamos ver quem joga melhor. E ordenou: Peão quatro do bispo da dama! Montou a cavalo, galopou até o ponto em que se encontrava o soldado que correspondia ao peão da dama, ergueu a espada e soltou uma descompostura: Você, seu idiota! Trate de marchar esta quadra, saltar a outra e se colocar lá adiante, na seguinte! O oficial obedeceu. Quando o campeão do povo tomou conhecimento da jogada real, não teve dúvidas: jogou cavalo três do bispo do rei. O marechal-de-campo respondeu com cavalo três do bispo da

dama e a partida não parou mais. Duraram treze dias. Os jogadores da Cidade, que representavam as peças brancas, viram tombar três peões, dois bispos e a dama. Porém, o exército da Sétima Monarquia, que jogava com as pretas, perdeu quatro peões, um bispo, um cavalo, a dama e a partida. Depois do xeque-mate, o corpo do rei foi sepultado sem as honras de praxe.

No dia seguinte, o povo inteiro jogava xadrez nos botequins, praças e bordéis, enquanto cantava em altas vozes: O céu da República será mais azul.

Os anos 60 foram marcados pela Guerra Fria. Nesse contexto, uma retórica elitista e nacionalista gradativamente ampliava seu espaço, convencendo a sociedade da eminência de uma convulsão social: o comunismo. A polarização entre classes e o confronto entre partidos indicavam o conflito. Como forma de impedir uma suposta ascensão do comunismo no Brasil, foi instaurado em 1964 o regime ditatorial, por meio de golpe militar, instituindo uma nova ordem política no país.

Nesse período, a liberdade, pressuposto inalienável dos Estados democráticos, foi reinterpretada, relativizada e, a seguir, suprimida em vários aspectos. O medo ao governo militar se generalizou e esteve cada vez mais presente nas cores, imagens, músicas, livros, discursos, etc. Apesar deste contexto de repressão, florescia criativamente um volume de composições musicais, produções teatrais e, sobretudo, publicações literárias, especialmente obras do gênero de ficção, que procuraram refletir e questionar o drama da realidade brasileira.

A narrativa do conto "Parábola do jogo de xadrez", da obra *Bolero*, de Victor Giudice, nos remete a esse período. Essa obra é considerada uma ficção antecipatória, como explica Bastos (2000), projeta situações insólitas, aterradoras, que podem servir de alerta para as pessoas de hoje onde não é a tecnologia, senão a apocalíptica visão de um quadro de dominação impessoal, homens enquadrados por uma vontade superior e sufocante. Assim o uso de alegorias no conto cria um cenário cuja existência assemelha-se à realidade política e social brasileira da ditadura. O próprio uso da parábola para falar

dessa época pode ser entendida como uma forma de burlar a censura. No romance fala-se de um sistema monárquico cujo rei – que por sua vez é

também o palhaço chamado Eusebius – ninguém vê. Ele representa o poder impessoal e o fato de nunca ser visto evidencia a artificialidade e a conotação de ilusão em que se sustenta o poder político.

Na parábola nos deparamos com um jogo de situações que podem ser interpretados no duplo sentido, é possível fazer várias reflexões que permitem diferenciar os fundamentos do poder político entre um regime democrático e outro autoritário. No conto, percebe-se a concentração do poder político na figura do Rei da Sétima Monarquia, expressos no capricho de suas arbitrarias e insólitas medidas, que demonstram uma compreensão equivocada da realidade e o medo de ver ameaçados os frágeis alicerces nos quais se fundamenta seu poder político. Sua fonte de poder é a força estatal, a violência e a intimidação.

Num regime democrático, o poder político está desconcentrado em diversos órgãos e instituições, e não dependem da vontade de um só indivíduo, partido ou junta militar. A fonte do poder é baseada nas crenças de uma sociedade que reconhece que os mais altos cargos públicos de um país se fundamentam na representatividade legitimada pelo sufrágio, a qual é temporal e submetida à lei constitucional e democrática. A democracia pode ser entendida como um pacto social que possibilita que o poder político seja exercido por meio do consenso, da tolerância, do reconhecimento da pluralidade de idéias, permitindo o convívio harmônico entre os cidadãos e garantindo-lhes a liberdade, a preservação da segurança e da vida digna.

Outra reflexão que se desprende do texto, tem a ver com os atos do governo, naquilo que se denomina *razão de Estado*. Num regime autoritário, o detentor do poder pressupõe que a política pode ser tratada fora das considerações morais. Por exemplo, quando o rei manda assassinar os treze enxadristas e o narrador pergunta: “foram treze assassinatos inúteis ou foi a salvação da pátria?”, isto leva a refletir que num estado democrático de direito,

o Estado não é contra o indivíduo e o assassinato de pessoas pelo governo é considerado crime, pois não há justificativa que fundamente a morte de pessoas.

Outro ponto interessante a ser percebido nessa parábola é a questão do jogo de xadrez. Muito além de ser um instrutivo passatempo, limitado a um tabuleiro, ele apresenta a metáfora da luta pelo poder e as conseqüências que esta gera nas relações entre as pessoas. A partir da compreensão equivocada, por parte do rei, das palavras ditas pelo campeão de xadrez da cidade, comenta o narrador: “o sujeito teve a infelicidade de dizer que nenhum rei ficaria de pé se um peão atingisse a sétima casa” foi o bastante para que o rei achasse que “o negocio era com ele, que sétima casa queria dizer Sétima Monarquia, enfim misturou tudo e achou que devia executar todos os enxadristas da cidade”. Desencadeia, então, feroz “perseguição a tudo que tivesse ligação com o jogo”. As conseqüências desta decisão demonstram a natureza totalitária do governo que estendeu o poder do Estado a todos os níveis e aspectos da vida pública e privada dos cidadãos.

Ao mesmo tempo, é possível perceber a organização do povo contra os imperativos do ditador. O ideal de liberdade torna-se mais forte que o medo da repressão, promovendo entre as pessoas um sentimento de solidariedade e uma ação de resistência com o objetivo de mudar o regime, manter a liberdade de expressão e retomar os demais direitos de cada cidadão. Como se vê na parábola, o autocrata pode matar os homens, mas nunca as idéias.

É importante destacar sobre a necessária disposição dos cidadãos para participar nas decisões políticas fundamentais. Se entendermos que a política é o espaço de conflito e cooperação sobre a administração, distribuição e reprodução dos recursos que permitem o desenvolvimento da vida, isto implica que é de competência exclusiva dos cidadãos elegerem a forma de governo que melhor responde aos seus anseios e acompanhar os trabalhos das instituições políticas, procurando criar uma sociedade baseada em valores de justiça e respeito aos direitos humanos.

A parábola do jogo de xadrez é, portanto, uma contribuição pedagógica para refletir a partir de uma ética dos direitos humanos, sobre os diversos tipos de repressão, aquela que sufoca a força do imaginário e o fluxo do desejo, assim como aquela que diminui o valor da liberdade e dos homens por meio da violência.

Sugestões para o uso deste texto em sala de aula: Este material didático não tem como prerrogativa expor todos os aspectos referentes ao Regime Militar, o qual deverá ser trabalhado com os alunos por meio de

bibliografia específica e objetiva auxiliar e dinamizar as aulas, promovendo o debate sobre questões relativas aos direitos humanos, tendo como mote o período ditatorial. Sendo assim, a partir do texto apresentado, sugere-se introduzir a discussão sobre os seguintes conceitos e idéias: *ditadura, democracia, soberania, nacionalismo, relações de poder, cidadania, comunidade, partidos políticos, Atos Institucionais, repressão, tortura, ideologia, resistência, transformação no comportamento dos cidadãos, transformação no uso dos espaços da cidade e do campo, relações interpessoais*, entre outros.

Para o desenvolvimento de dinâmicas em sala de aula após a leitura sugere-se que o professor faça algumas atividades didáticas com os alunos, por exemplo: que os alunos procurem palavras ou frases que não entenderam no texto. Sem o uso do dicionário debaterá o significado das palavras ou frases. O professor também poderá dividir a turma em duplas, onde um dos alunos fará uma pergunta a partir do texto e o outro responderá segundo o texto, tentando interpretar seu significado. Exemplo: o que quer dizer “o rei mata os enxadristas, mas não mata o xadrez”? Sugere-se também uma pequena encenação a partir do texto com o objetivo de apresentar as diferenças entre as atitudes autoritárias das democráticas.

Narrativa: PARÁBOLA DEL JUEGO DE AJEDREZ

Víctor Giuduce (en BOLERO - Editora Rocco, 1985)

- ¿Y? El Rey mata a los ajedrecistas pero no mata el ajedrez. Y digo eso porque la cosa sucedió de verdad, y fue lo que acabó con la Séptima Monarquía, la peor que ya se vio por aquí. Felizmente no fue de mi tiempo, pero mi abuela me contaba. Estar próximo de aquel Rey, el Diablo era una vieja friendo pescado. Un día, el Rey se aterrorizó creyendo que el campeón de ajedrez estaría contra el régimen. Sólo por que el sujeto tuvo la infelicidad de decir que ningún rey se quedaría en pie si un peón consiguiese llegar a la séptima casilla. Él había terminado de ganar una partida durísima contra un maestro extranjero. Cuando el Rey de la Séptima tomó conocimiento, lo tomó a pecho. Y creyó que el problema era con él, que séptima casilla quería decir Séptima Monarquía, en todo caso, confundió todo y pensó que debía ejecutar a todos los ajedrecistas de la ciudad. ¿Sabe cuántos eran? Trece. Todos murieron. El mayor tenía ochenta y nueve años, y el más joven catorce. Ahora, yo pregunto: ¿fueron trece asesinatos inútiles o fue la salvación de la patria?

Pero la desgracia no paró ahí. Después que los trece fueron fusilados, comenzó la persecución a todo lo que estuviese relacionado con el juego. Y usted sabe que la burricie de los palacianos no era menor. Encendían fogatas en plaza pública y quemaban tableros con vestidos, camisas, blusas, toallas, pañuelos, medias, con figuras de ajedrez. Quemaban piezas de verdad y también los caballitos de palo. El Obispo de la ciudad fue rebajado de cargo pues su gorro recordaba a los alfiles, los carruajes pasaron a ser jalados por yeguas, las torres de la iglesia fueron transformadas en cúpulas, y las damas de la corte eran tratadas de alteza, los pagos sólo podían ser en efectivo, nada de cheques, para evitar la confusión de pronunciar los jaques de los ajedrecistas. El propio Rey prefirió ser llamado de soberano o monarca para evitar confusiones desagradables. Y listo. La corte entera pensó que después de tomar esas medidas el problema estaría resuelto. Pero como yo decía, el Rey mata a los jugadores, pero no mata el juego. Un día, el padre del ajedrecista de catorce años que fuera asesinado por la Séptima, se encerró en el sótano con su hijo menor, dibujó un tablero en una hoja de papel de la panadería, recortó las treinta y dos piezas de un pedazo de cartón y le enseñó al joven las reglas del ajedrez. Y le advirtió que tome cuidado y que no lo enseñe a nadie que su hermano murió por causa de eso. Pero usted sabe como es la juventud. El muchacho le enseñó el juego a la enamorada y ella le pasó el secreto a un primo. Una noche, los tres se reunieron en el sótano, prendieron una vela y disputaron un pequeño campeonato de mentirillas. El primo de la chica ganó y a partir de eso se quedó extremadamente encandilado. Quería jugar todos los días y a toda hora. Una tarde, fue a la iglesia a visitar al tío, el Obispo que había sido rebajado, le mostró el movimiento de las piezas. El Cura se apasionó por el ajedrez y le enseñó a un fiel. El fiel le enseñó a otro.

El otro le enseñó a su mujer, la mujer le enseñó a la criada, la criada le enseñó al obrero, el obrero le enseñó a un colega, el colega le enseñó a la prostituta, la prostituta le enseñó al borracho, el borracho le enseñó al sobrio, el sobrio le enseñó al ladrón, el ladrón le enseñó al policía, el policía le enseñó a

la amante, la amante le enseñó al artista, el artista le enseñó al médico, el médico le enseñó al paciente, el paciente le enseñó al muerto, el muerto le enseñó al gusano, el gusano le enseñó a la semilla, la semilla le enseñó a la tierra, la tierra le enseñó al viento y el viento le enseñó a la ciudad. Ahora, había ciento sesenta y nueve jugadores listos para enfrentar cualquier partida. Los primeros campeonatos de verdad fueron disputados en la iglesia. Mientras el padre hacía una prédica sobre el evangelio, los fieles cerraban las puertas, arrinconaban los bancos y armaban el tablero en las losetas negras y blancas del piso de la iglesia. Las piezas eran los santos de los altares: Las vírgenes, los cristos, los apóstoles, los ángeles, los centuriones. Pero un año después, el número de ajedrecistas aumentó para dos mil ciento noventa y siete, y la iglesia quedó demasiado pequeña. Entonces, los jugadores se encorajaron y se organizaron en un grupo clandestino. Cada uno llevaba en el bolsillo un cuadradito de papel blanco o negro. Cuando estaban reunidos, formaban los tableros. Dieciséis colillas de cigarro servían como peones. Dos encendedores eran los reyes. Dos tapas de lapicero, las damas. Los caballos, cuatro aretes.

Los alfiles, cuatro monedas, y las torres eran representados por cuatro cajas de fosforo. Y jugaban. Jugaban hasta sentir que la libertad se resumía en el placer de un jaque mate en la estúpida monarquía. Y el número de ajedrecistas aumentaba. De mañana, si alguien pasaba por el parque o por la plaza de la ciudad y viese a las amas de casa con sus cunas, sentadas en los bancos, contando las hazañas de sus hijos o intercambiando recetas, no percibirían que habían ochos madres y ocho cunas de cada lado recibiendo ordenes de los jugadores que fingían pasear por la plaza. A veces, uno de ellos se aproximaba a una de las mujeres y se quejaba del calor. La mujer cambiaba de lugar y la partida continuaba. Al final, la ciudad se transformó en un gigantesco tablero. No había un solo habitante, pobre o rico, negro o blanco, viejo o joven, que no conociese las reglas del ajedrez, con todas las aberturas, variantes, subvariantes y finales. Un pueblo compuesto de cuatro millones, quinientos veintiséis mil, ochocientos nueve campeonos.

Fue cuando el Rey descubrió todo. Un oficial de la Guardia escuchó palabras extrañas en una discusión entre dos auxiliares, creyó que era un código y fue a consultar al Mariscal de Campo. El viejo se quedó apoplético: ¡Esto es ajedrez! Los dos auxiliares fueron presos y confesaron que la ciudad era un tablero del pueblo. A la mañana siguiente la noticia estaba en el aire. Las sesenta y cuatro cuadras que se extendían en frente al palacio real parecían desiertos. La caballería salió para una inspección y percibió que en las últimas cuadras formadas por las dos últimas calles había dieciséis inmóviles, en posición de ataque. Al ver los caballos de la Guardia, el ajedrecista de más edad gritó. ¡Peón cuatro del rey! Los soldados no entendieron. Volvieron a palacio y le contaron el hecho al Mariscal de campo.

El militar dispuso dieciséis oficiales en la misma posición de los ajedrecistas y pensó: vamos a ver quien juega mejor. Y ordenó: ¡Peón cuatro del alfil de la dama! Montó a caballo, galopó hasta el punto en que se encontraba el soldado que correspondía al peón de la dama, blandió su espada y soltó una descompostura: ¡Tú, so idiota! ¡Trata de marchar esta cuadra, salte a la otra y se coloca adelante, en la siguiente! El oficial obedeció. Cuando el

campeón del pueblo tomó conocimiento de la jugada real, no tuvo dudas: jugó caballo tres del alfil del rey. El Mariscal de Campo respondió con caballo tres del alfil de la dama y la partida no paró más. Duró trece días. Los jugadores de la ciudad, que representaban las piezas blancas, vieron caer a tres peones, dos alfiles y la dama. No obstante, el ejército de la Séptima Monarquía, que jugaba con las negras, perdió cuatro peones, alfil, un caballo, la dama y la partida. Después del jaque mate, el cuerpo del Rey fue sepultado sin honras oficiales.

Al día siguiente, el pueblo entero jugaba ajedrez en los bares, plazas y burdeles, mientras cantaban en voz alta: El cielo de la República será más azul.

Los años 60 fueron marcados por la Guerra Fría. En ese contexto, una retórica elitista y nacionalista gradualmente ampliaba su espacio, convenciendo a la sociedad de la eminencia de una convulsión social: el comunismo. La polarización entre clases y la confrontación entre partidos indicaban el conflicto. Como forma de impedir una supuesta ascensión del comunismo en Brasil, fue instaurado en 1964 el régimen dictatorial, por medio de un golpe militar, instituyendo una nueva orden política en el país.

En ese período, la libertad, presupuesto inalienable de los estados democráticos, fue reinterpretada, relativizada y, a seguir, suprimida en varios aspectos. El miedo al gobierno militar se generalizó y estuvo cada vez más presente en los colores, imágenes, músicas, libros, discursos, etc. A pesar de este contexto de represión, florecía creativamente un volumen de composiciones musicales, producciones teatrales y, sobretodo, publicaciones literarias, especialmente obras del género de ficción, que buscaban reflexionar y cuestionar el drama de la realidad brasileña.

La narrativa de la "parábola del juego de ajedrez", de la obra *Bolero*, de Víctor Giudice, nos remite a ese periodo. Esa obra es considerada una ficción anticipatoria, como explica Bastos (2000), proyecta situaciones insólitas, aterradoras, que pueden servir de alerta para las personas de hoy donde no es la tecnología, sino la apocalíptica visión de un cuadro de dominación impersonal, hombres encuadrados por una voluntad superior y sofocante⁷. Así

⁷ BASTOS, Alcmeno (2000): "A história foi assim: o romance político brasileiro nos anos 70/80" Editora Caetes. Rio de Janeiro.

el uso de alegorías en el cuento crea un escenario cuya existencia se asemeja a la realidad política y social brasileña de la dictadura. El uso de la propia parábola para hablar de esa época puede ser entendida como una forma de burlar la censura. En el romance se habla de un sistema monárquico cuyo rey – que por al mismo tiempo es el payaso Eusebius- nadie ve. Él representa el poder impersonal y el hecho de nunca ser visto evidencia la artificialidad y la connotación de ilusión en que se sustenta el poder político.

En la parábola nos deparamos con un juego de situaciones que pueden ser interpretados en doble sentido, es posible hacer varias reflexiones que permiten diferenciar los fundamentos del poder político entre un régimen

democrático y otro autoritario. En el cuento, se percibe la concentración del poder político en la figura del rey de la Séptima Monarquía, expresados en el capricho de sus arbitrariedades e insólitas medidas, que demuestran una comprensión equivocada de la realidad y el miedo de ver amenazados los frágiles andamios en los que se fundamenta su poder político. Su fuente de poder es la fuerza estatal, la violencia y la intimidación.

En un régimen democrático, el poder político está desconcentrado en diversos órganos e instituciones, y no dependen de la voluntad de un solo individuo, partido o junta militar. La fuente del poder esta se fundamenta en las creencias de una sociedad que reconoce que los más altos públicos de un país se fundamentan en representatividad legitimada por el sufragio, la cual es temporal y sometida a la ley constitucional y democrática. La democracia puede ser entendida como un pacto social que posibilita que el poder político sea ejercido por medio del consenso, de la tolerancia, del reconocimiento de la pluralidad de ideas, permitiendo la convivencia armónica entre los ciudadanos y garantiéndoles la libertad, la preservación de la seguridad y de la vida digna.

Otra reflexión que se desprende del texto, tiene que ver con los actos del gobierno, en aquello que se denomina *razón de Estado*. En un régimen autoritario, el detentor del poder presupone que la política puede ser tratada fuera de las consideraciones morales. Por ejemplo, cuando el rey manda asesinar a los trece ajedrecistas y el narrador pregunta ¿fueron trece asesinatos inútiles o fue la salvación de la patria?, esto nos lleva a reflexionar que en un estado democrático de derecho, el Estado no es contra el individuo y

el asesinato de personas por el gobierno es considerado crimen, pues no hay justificativa que fundamente la muerte.

Otro punto interesante a ser percibido en ésta parábola es la cuestión del juego de ajedrez. Mucho más allá de ser un instructivo pasatiempo, limitado a un tablero, el presenta la metáfora de la lucha por el poder y las consecuencias que esta genera en las relaciones entre personas. A partir de la comprensión equivocada, por parte del rey, de las palabras dichas por el campeón de ajedrez de la ciudad, comenta el narrador: "el sujeto tuvo la infelicidad de decir que ningún rey se quedaría en pie si un peón consiguiese llegar a la séptima casilla" fue bastante para que el rey creyese que "el problema era con él, que séptima casilla quería decir Séptima Monarquía, en todo caso, confundió todo y pensó que debía ejecutar a todos los ajedrecistas de la ciudad". Desencadena, entonces, feroz "persecución a todo que tuviese ligación con el juego" As consecuencias de esta decisión demuestra la naturaleza totalitaria del gobierno que extendió el poder de los estados a todos los niveles y aspectos de la vida pública y privada de los ciudadanos.

Al mismo tiempo, es posible percibir la organización del pueblo contra los imperativos del dictador. El ideal de libertad se torna más fuerte que el miedo a la represión, promoviendo entre las personas un sentimiento de solidaridad y una acción de resistencia con el objetivo de mudar el régimen, mantener la libertad de expresión y retomar los demás derechos de cada ciudadano. Como se ve en la parábola, el autócrata puede matar a los hombres, pero nunca las ideas.

Es importante destacar sobre la necesaria disposición de los ciudadanos para participar en las decisiones fundamentales. Si entendemos que la política es el espacio de conflicto y cooperación sobre la administración, distribución y reproducción de los recursos que permiten el desarrollo de la vida, esto implica que es de competencia exclusiva que los ciudadanos escojan la forma de gobierno que mejor responde a sus anhelos y acompañar los trabajos de las instituciones políticas, buscando crear una sociedad sobre la base de valores de justicia y respeto a los derechos humanos.

La parábola del juego de ajedrez es, por tanto, una contribución pedagógica para reflexionar a partir de una ética de los derechos humanos, sobre los diversos tipos de represión, aquella que sofoca el imaginario y flujo

de deseo, así como aquella que disminuye el valor de la libertad y de los hombres por medio de la violencia.

Sugerencias para el uso de este texto en sala de aula: Este material didáctico no tiene como prerrogativa exponer todos los aspectos referentes al régimen militar, el cual deberá ser trabajado con los alumnos por medio de bibliografía específica y objetiva auxiliar y dinamizar las aulas, promoviendo el debate sobre cuestiones relativas a los derechos humanos, teniendo como referencia el periodo dictatorial. Siendo así, a partir del texto presentado, se sugiere introducir la discusión sobre los siguientes conceptos e ideas: *dictadura, democracia, soberanía, nacionalismo, relaciones de poder, ciudadanía, comunidad, partidos políticos, actos institucionales, represión, tortura, ideología, resistencia, transformación en el comportamiento de los ciudadanos, transformación en el uso de los espacios de la ciudad y el campo, relaciones interpersonales*, entre otros.

Para el desarrollo de dinámicas en sala de aula después de la lectura se sugiere que el profesor haga algunas actividades didácticas con los alumnos, por ejemplo: que los alumnos busquen palabras o frases que no entendieron en el texto. Sin el uso del diccionario debatirá el significado de las palabras que no entendieron en el texto. El profesor también podrá dividir a los alumnos en grupos de dos, donde uno de los alumnos hará una pregunta a partir del texto y el otro responderá según el texto, intentando interpretar su significado. Ejemplo que quiere decir ¿el rey mata a los ajedrecistas, pero no mata el ajedrez?. Se sugiere también una pequeña teatralización a partir del texto con el objetivo de presentar las diferencias entre las actitudes autoritarias de las democráticas.

Paraguay

Xilopintura: Manos a oscuras (Pablo Méndez Frutos)



Siguiendo orientaciones del docente, nos disponemos a realizar las siguientes actividades:

1. Nos reunimos en pequeños grupos de tareas y observamos detenidamente la obra "Manos a oscuras" de Ramon Mendez Frutos.
2. Describimos la técnica plástica empleada y analizamos la obra de arte siguiendo este patrón:
 - a) El mensaje que transmiten los gestos de las manos.
 - b) La relación con la realidad actual de la sociedad entorno a los Derechos Humanos.
3. Elaboramos un informe en el cual se reflejen los puntos a y b del ejercicio 2.
4. Utilizamos diversos lenguajes artísticos, musicales, corporales o plásticos para traducir el mensaje de la obra estudiada.
5. Compartimos la experiencia presentando en plenaria las vivencias grupales con relación a nuestra percepción sobre los Derechos Humanos en nuestra realidad más próxima.
6. Evaluamos objetivamente los trabajos presentados a nivel de grupos, destacando los logros y dificultades.

Música Popular: Pequeño Adrián

Letra y música: Alberto Rodas

Yo quiero una canción muy suave para vos
pequeño Adrián, hijo de una mujer sin voz,
que vuele entre los rascacielos fríos,
que prenda velas en las tinieblas.
Yo quiero una canción muy suave para vos.

Yo quiero un firmamento nuevo para vos
de pan y libros para que sepas quién sos;
que nos enseñe a ver mejor el camino,
que nos enseñe a creer un poco en nosotros mismos.
Yo quiero un mundo, un mundo nuevo para vos.

Pequeño Adrián, pequeño Adrián,
tu historia siempre irá conmigo.
Pequeño Adrián, pequeño Adrián,
al menos yo seré tu amigo.

La celda, el juicio y tu parto en el Buen Pastor
que el juez firmó por una "orden superior".
La celda, el juicio y naciste en el Buen Pastor.
Algunos dicen que con vos no existió Dios.
Yo quiero un mundo, un mundo nuevo para vos.

Pequeño Adrián, pequeño Adrián,
tu historia siempre irá conmigo.
Pequeño Adrián, pequeño Adrián,
al menos yo seré tu amigo.

Una obra artística como reacción social

"Pequeño Adrián" se constituye en un ejemplo de tantas producciones artísticas cuyo autor ha encontrado un motivo de inspiración en la cruda realidad de una época difícil y dura en la historia reciente del Paraguay.

La canción nos plantea la historia de un juicio injusto, en la que la intervención de una "orden superior" fue la clave para que una mujer paraguaya fuese a parar en el Buen Pastor (la más importante cárcel de mujeres en el Paraguay). Allí, nace una nueva vida, el pequeño Adrián, que simboliza, además de la madre, el sufrimiento a causa de la injusticia y la falta de independencia del Poder Judicial, que se presenta influido por otras circunstancias: la "orden superior". Con esta denominación se conoce, en la época de la dictadura (1954-1989), a las órdenes que provenían de los superiores, y que, por lo tanto, no podían ser discutidos y debían ser cumplidos tal cual.

El niño nacido en una cárcel simboliza la esperanza, una nueva vida en medio del ambiente tan corrompido, triste y negro; una luz en medio de tanta oscuridad.

Guía de análisis

1. "Pequeño Adrián" es una canción creada durante la época de la dictadura. Recurre a materiales bibliográficos y a otras fuentes para informarte más acerca de esta época.
2. El título del texto es "Pequeño Adrián", ¿qué habrá querido resaltar el autor con el adjetivo "pequeño"?
3. Luego de leer o escuchar atentamente el texto, resuelve los siguientes ejercicios:
Presta atención a la agrupación de vocablos:

suave	firmamento	celda
mujer	mundo nuevo	sin voz
hijo	camino	tinieblas
amigo		orden superior
pan		Buen Pastor
libros		
velas		

Analiza la relación que tienen estos vocablos y luego explica los posibles significados connotativos de cada uno dentro del contexto de la canción y su relación con los demás vocablos de la misma columna.

Luego de analizar los vocablos, define en pocas palabras el tema de la canción.

Explica las siguientes expresiones textuales:

“...una canción muy suave...”:

“...una mujer sin voz...”

“...un firmamento nuevo...”

“...ver mejor el camino...”

Describe la intención del autor de la canción en relación con el niño a partir de expresiones textuales.

Explica, según tu parecer, cuál es la intencionalidad del autor de la canción. Las siguientes preguntas te pueden ayudar: ¿cuál habrá sido la intención del autor al crear el texto?, ¿qué le habrá empujado a escribir un texto como éste?, ¿qué será que espera de sus receptores?

Analiza al autor del texto. Explica los sentimientos que tiene, su estado de ánimo, su manera de reaccionar ante una dura realidad. Utiliza algunas expresiones textuales para consolidar tu explicación.

Describe los rasgos de la sociedad que nos presenta el autor con su texto. Extrae expresiones textuales para justificar tus afirmaciones.

Redacta un comentario personal. Utiliza el formato de un artículo de opinión en la que manifiestes tu postura sobre la situación planteada en la canción.

Reflexiona sobre el rol que representa este tipo de obras en una sociedad como la paraguaya. Luego, prepara un discurso oral para abordar el siguiente tema: El respeto a los derechos humanos en el marco de la construcción de una cultura de paz. No olvides preparar al menos un esquema o los puntos principales de tu discurso, practicar mínimamente dos o tres veces, corregir todos los detalles y ya estarás listo o lista para compartir tus ideas a través de un discurso.

**Narrativa: Orientaciones sobre cómo abordar la Historia
Reciente del Paraguay, en el contexto de la Literatura**

Texto seleccionado: Memoria sin tiempo

Cuento seleccionado: Orden Superior

Autora: Maybell Lebrón.

Localización del texto

Este relato fue escrito por Maybell Lebrón. Ella nació en la ciudad de Córdoba, Argentina en 1923. Actualmente, es considerada como una de las plumas femeninas más destacadas de la literatura paraguaya. En esta gran escritora se puede apreciar la grandilocuencia y la capacidad de fotografiar a través de las palabras toda la historia que se encierra en una sociedad sumergida, aún, en el oscurantismo de la época del régimen del autoritarismo.

Si tuviéramos que mencionar toda la prolífera producción de la escritora, no terminaríamos de esbozar toda su producción, pero si podemos citar algunas de sus obras tales como: la novela Pancha, la antología de textos narrativos Puente a la luz y Memoria sin tiempo.

En qué contexto escribe el cuento "Orden Superior" Maybell Lebrón

Casi todas las obras se enmarcan en la tendencia realista y en algunos casos se basa en la historia para recrear aquellos sucesos vividos tal como lo fue la época de la dictadura. La escritora se inspira en situaciones de opresión y de angustia en las que la sociedad paraguaya estuvo, y tal vez siga, sumergida. Vale recalcar que el cuento seleccionado ubica al Paraguay bajo el régimen del autoritarismo y esta situación es descrita con gran maestría por la autora.

La narración que se ha seleccionado corresponde al subgénero cuento. En ese relato se describe una situación basada en un hecho real en donde un grupo de personas quienes eran consideradas subversivas fueron reprimidas. "Orden Superior", como su nombre lo dice, es una dicotomía entre el deber de cumplir un encargo o resistirse sabiendo que se está violentando la vida humana. Esta era la angustia por la que pasaba un conscripto llegado recientemente del campo quien dependía de un alto militar de la época de la dictadura.

Para que puedas valorar el contenido del cuento, te proponemos la siguiente propuesta de análisis y comprensión.

Se recomienda incorporar una foto del momento en que son reprimidos durante acto en la explanada de la catedral.

Consignas

- ✓ Observa la siguiente imagen.
- ✓ Plantea preguntas que se refieran al contenido de la misma:
- ✓ Intercambia con tu compañero las preguntas y luego contéstalas.
- ✓ Explica brevemente cómo se plantea el tema del abuso del poder en las acciones visualizadas.
- ✓ Construye enunciados que remitan a elementos que sirvan para crear un breve relato a partir de la ilustración. Para el efecto, considera el siguiente cuadro:

Personajes ¿Quién es?	Acción ¿Qué hace?	Espacio ¿Por dónde se mueve?	Tiempo ¿Cuánto tiempo transcurre?

- ✓ Completa el siguiente formato a partir de la construcción de los enunciados del cuadro anterior.

Título.....

Aquel mundo de gente, tan sufridaestaban.....



En ese momento, se produjo..... y por eso.....

.....

Después.....

Luego tuvo que.....

Finalmente.....

- ✓ Intercambia de nuevo tu producción para evaluar juntos lo realizado; para ello, ten en cuenta la siguiente rúbrica para evidenciar el nivel alcanzado en la elaboración de cuento.
1. Observa el título y plantéate las siguientes interrogantes:
 -  ¿De qué podría tratarse la historia?
 -  ¿Por qué el cuento se titula así?
 2. Escribe un breve texto en el que expreses tu acuerdo o desacuerdo con el título.
 3. Extrae aquellas palabras que te resulten poco conocidas y búscalas en el diccionario, considera el sentido del texto.
 4. Menciona brevemente el argumento del cuento considerando las acciones que se van desarrollando y la trama que se va generando de manera progresiva gracias al personaje central.
 5. Identifica el lugar en donde ocurren los hechos, si es necesario extrae algunas expresiones del texto.
 6. Reconoce el tiempo en que van transcurriendo los hechos, si es necesario extrae palabras que te proporcionen datos tales como: día, hora, mes, año, época y otros indicios temporales.
 7. Retrata a los personajes centrales de la historia.
 8. Escribe el tema o los temas tratados en el cuento.
 9. Infiere las ideas que subyacen. Justifica con situaciones que se presentan en la historia.
 10. Relata brevemente cómo se ubica el relator de la historia: protagonista, testigo, narrador omnisciente (es decir aquel que puede describir cómo actúa y piensa el personaje).
 11. Escribe el tipo de recurso estilísticos empleados en las siguientes expresiones, te recomendamos observes en el texto su uso.

En la vida del pobre siempre hay más pies que zapatos.

El pecho abriéndose despacio para llenarse de un aire con aromas y sonidos misteriosos.

Miro la silenciosa columna de gente acercándose hacia la catedral.

Miles de garganta rompieron el silencio para rezar el padrenuestro.

Convertidos en fieras, golpeaban con saña.

12. Transforma el cuento en un guión para teatro. Recuerda cómo se estructura un texto para la representación: parlamentos, actos, escena, acotaciones.

Recuerda que los recursos literarios son herramientas efectivas que el autor utiliza para impactar estéticamente en el lector. Existen muchos recursos entre los que podemos citar: las imágenes, las comparaciones y las metáforas.

Otra orientación para mejor aproximación al texto:

1. Realizar una exploración del libro: estudiar la tapa, la contratapa: ¿qué datos contienen?, ¿tienen dibujos o fotografías?, y los colores, ¿qué función cumplen? Luego, revisar el índice del libro, ubicar los títulos de los cuentos: ¿cuántos cuentos contiene el libro?, ¿son significativos los títulos? Aplicar todos los conocimientos acerca del paratexto.
2. El cuento que será leído se titula “Orden Superior”. ¿Cuál es la ubicación de este cuento en el libro: es el primero, el segundo, el último?, ¿qué podría significar este título?
3. Leer en silencio el cuento completamente. Luego, releer con la profesora solamente los párrafos más significativos y tomar notas al pie de página o al margen como una estrategia para resaltar ideas claves, las acciones más importantes, los temas, etc.
4. Describir la estructura narrativa del cuento: ¿cómo comienza la narración?, ¿cómo sigue?, ¿existen saltos en el tiempo narrativo?
5. Estudiar el vocabulario: describir el tipo de vocabulario utilizado por el autor, identificar los vocablos desconocidos y tratar de aclarar, primero por el contexto, luego, con ayuda de un diccionario.
6. La autora adapta el lenguaje cuando presenta reproducciones textuales de los personajes. Identifícalas y extrae algunos ejemplos y analiza sus características: ¿qué tipo de mensaje transmiten?, ¿es incorrecta la expresión?, ¿cómo se puede decir lo mismo en castellano estándar? ¿Cuál es la razón por la que el autor habrá optado por poner este tipo de expresiones en el cuento?
7. Elaborar en tres o cuatro párrafos el argumento del cuento. Aplicar todos los conocimientos acerca de la síntesis y acerca de la manera de organizar las ideas para que el texto sea coherente.
8. Estudiar el estilo lingüístico de Maybell Lebrón en este cuento. Identificar los recursos utilizados, los efectos que producen en el lector. Caracterizar su estilo a través de una crítica en no menos de seis párrafos. Extraer ejemplos del cuento para enriquecer la crítica y justificar las posturas asumidas.

9. Describir el lugar donde han ocurrido los hechos narrados. Identificar fragmentos del texto y extraerlas para reforzar la descripción. Realizar un paralelismo del ambiente físico (lugar) y el ambiente psicológico (clima) que predomina en el cuento.
10. Estudiar el tiempo en que van transcurriendo los hechos, si es necesario extraer palabras que proporcionen datos tales como: día, hora, mes, año, época y otros indicios temporales.
11. Realizar un estudio psicológico del personaje central. Considerar sus acciones, sus palabras, sus motivaciones e impulsos, los hechos que influyeron en su vida para actuar de una forma determinada. Explicar cómo se siente en determinados momentos del cuento. Extraer citas textuales para justificar en análisis.
12. Describir el tipo de sociedad que aparece en el cuento: clase social, características sociológicas. Asimismo, identificar los rasgos y fenómenos sociales subyacentes como la represión en la época de la Dictadura.
13. Abordar con profundidad el estudio de las ideas presentes en el cuento: ¿cuál es el tema del texto?, ¿cuál es la importancia social de este tema?; ¿qué tipo de ideas aparecen en la historia? Extraer fragmentos del cuento y expresiones textuales de los personajes o del narrador para justificar las explicaciones.
14. Analizar con profundidad los siguientes temas:
 - El uso y abuso de poder.
 - El desarraigo.
 - La guerra y la paz.

En el proceso de análisis de los temas sugeridos, identificar situaciones concretas relacionadas con cada uno de ellos, mencionar dichas situaciones o extraer fragmentos para reforzar las explicaciones. Presentar el trabajo en forma de ensayo.

Otras actividades complementarias que podrían enriquecer este análisis son:

- Entrevista a personas que han pasado por situaciones de represión.
- Proyección de film referidos a la época del autoritarismo en la historia reciente del Paraguay.
- Visita al museo de las memorias próximo de su localidad.

Ficha técnica del equipo responsable por Paraguay:

Luis Alberto Riart Montaner
Ministro de Educación y Cultura

Diana Serafini
Viceministra de Educación para la Gestión Educativa

Luis Alberto Cáceres Brun
Viceministro de Educación para el Desarrollo Educativo

Héctor Valdéz Alé
Director General de Currículum, Evaluación y Orientación

Nancy Oilda Benítez Ojeda
Directora de Currículum

Equipo de Ciencias Sociales

Rolando Aníbal Candia Antúnez
María Estela Báez de Armoa
Guido Raúl González Martínez
Silveria Concepción Laguardia Viñalez
Rubén Darío Argüello Godoy

Equipo de Arte
Gerardo Waldemar Pfingst

Equipo de Lengua y Literatura Castellana

María Isabel Roa
Edgar Osvaldo Brizuela Vera

Equipo de Diagramación del Material Común

Guido Raúl González Martínez
Rolando Aníbal Candia Antúnez

Direcciones de Internet Temática Derechos Humanos:

www.codehupy.org.py
www.martinalmada.org
Comite de Iglesias tel. 493 381/2
ENLACE-DECIDAMOS 425 850/1/2
Mail. dirección@decidamos.org.py
comunicaiondecidamos.org.py
enlace@decidamos.org.py
Ñemongetara 558 629
pltaforma Internamericana DDHH democracia y desarrollo
regional@pidhdd.org
info@pidhdd.org

Uruguay

Cine:

1983

Mediometraje documental, Uruguay, 2009

Duración: 59 minutos.

Dirección y guión: Eduardo García

Idea: Dirección de Derechos Humanos – MEC

Producción: TV Ciudad

Asesoría histórica: Dirección de Derechos Humanos/ Área Memoria – Ministerio de Educación y Cultura.

1983 fue el año de las más grandes movilizaciones populares por la democracia y la libertad. Hacía 10 años que la sociedad uruguaya estaba bajo un sangriento régimen cívico militar que había intentado amordazar a su población. Miles de uruguayas y uruguayos pasaron por la tortura y la prisión política, otros tantos debieron marchar al exilio, cerca de 300 ciudadanos murieron y más de 200 fueron secuestrados y desaparecieron en operativos comandados por las fuerzas represivas.

A pesar de ello la resistencia fue en aumento y el 1º de mayo de 1983 por primera vez en 10 años los trabajadores salen a las calles y realizan un acto conmemorativo del día de los trabajadores.

En agosto 3 religiosos comienzan un ayuno reclamando libertades y plena vigencia de los derechos humanos culminando con un caceroleo gigante en todos los centros urbanos del país.

En setiembre los jóvenes estudiantes, en una cifra de 80.000 toman las calles y marchan por una enseñanza democrática dando culminación a una semana de debates reivindicativos.

Noviembre será un mes contradictorio, comienza con una brutal represión callejera a obreros y estudiantes y finaliza en la mayor concentración pacífica de la historia de Uruguay "Por un Uruguay sin exclusiones" 400.000 se dan cita en el centro de Montevideo y varios miles en diversas ciudad del país.

En el mes de diciembre se produce un emocionante reencuentro, un avión proveniente de España llega al día siguiente de Navidad con 156 niños/ as cuyos padres vivían el

exilio en Europa. Se los autoriza el ingreso al país por unos días provocando gigantescas manifestaciones de solidaridad y cariño. 60 de ellos visitan a sus padres alojados en las cárceles políticas.

El documental, de la mano de dos adolescentes, recorre estas páginas de la historia reciente del país tendiendo puentes entre presente y pasado, hurgando en los archivos de la Dirección Nacional de Información e Inteligencia y entrevistando a protagonistas de los hechos. Filmaciones de época acompaña el recorrido.

En 60 minutos se recrea dolor, terror y esperanzas de un pueblo que luchó por la democracia y la libertad contra el terrorismo de estado y triunfó. Hoy camina por la construcción de la memoria democrática, con verdad y justicia.

Por esos ojos

Testimonio de los esfuerzos realizados por María Esther Gatti de Islas, llevados a cabo a lo largo de casi dos décadas, para reencontrar a su nieta Mariana Zaffaroni Islas, secuestrada en Buenos Aires en 1976 por un integrante del SIDE (Servicio de Información del Estado) presuntamente vinculado a la desaparición de sus padres, los uruguayos Jorge Zaffaroni y María Emilia Islas, cuando la niña tenía apenas dieciocho meses.

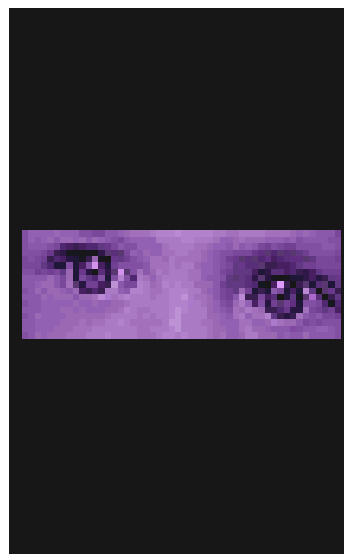
Uruguay/Francia, 1997.

Dirección y guión: Gonzalo Arijón y Virginia Martínez

Música: Juan José Mosalini

Producción: France 2 - Point du Jour - Tele Europe,
en colaboración con TV Ciudad - Montevideo.

Duración: 61 minutos.



La película nos relata el drama de la desaparición de una niña, una bebé secuestrada junto a sus padres en la ciudad de Buenos Aires durante la dictadura argentina. Su nombre: Mariana Zaffaroni Islas, sus padres: María Emilia Islas y Jorge Zaffaroni.

En esta película hay un racconto de la situación de Uruguay en las décadas del 60 y 70. En ese momento histórico se ubican Maria Emilia y Jorge. Hay datos importantes como los enfrentamientos entre la guerrilla y el ejército, las huelgas y manifestaciones estudiantiles, y en ese contexto estos dos jóvenes se insertan en esas luchas aferrándose al ideal de una sociedad distinta.

La abuela de Mariana y madre de Maria Emilia cuenta lo difícil que fue para ella aceptar de alguna manera esa entrega tan comprometida de su hija, que implicaba volver tarde a su casa y generar miedo en su familia. El relato sencillo nos acerca a la vida de estos dos militantes hasta el momento en que Maria Emilia le dice a su madre que encontró un objetivo de vida que hacía mucho, estaba buscando.

El año 1971 nos sigue ubicando en el contexto histórico, pues los militares asumen la conducción de la lucha antiterrorista. Allanan la casa de los Islas, lo que nos indica que la escalada represiva comenzó antes del año 1973. El allanamiento es la clara violación del domicilio y la intimidad de las personas, por lo tanto es uno de los elementos posibles de trabajar a nivel de aula.

En el año 1973, el 27 de Junio; se disuelven las cámaras y se clasifican a las personas en categorías diferentes de acuerdo a su ideología: otro avasallamiento de derechos de las personas. Violación al derecho a la expresión del pensamiento, a su libre opción política.

Otro punto interesante del cual la película brinda algunas referencias, es la emigración por causas políticas. El rastreo y análisis de información a propósito, por ejemplo de su volumen y edades; resulta muy pertinente para el abordaje de la dictadura y su contexto.

En ese exilio Maria Emilia y Jorge se van a Buenos Aires. Allí nace Mariana. En el año 1975, la Conferencia de Ejércitos Americanos establece lo que sería luego la operación Cóndor, o sea la acción represiva conjunta coordinada entre los ejércitos americanos. Otra vez, el contexto del secuestro del matrimonio Islas - Zaffaroni y su hija.

Mariana es secuestrada junto a sus padres en el marco de terrorismo de Estado. Pasan a ser detenidos desaparecidos y este es un buen momento para trabajar las declaraciones que hace irónicamente el dictador argentino Rafael Videla. Hay

declaraciones del ex - represor Scilingo argentino dónde con lujo de detalles dice como se tiraban vivos al Río de La Plata detenidos uruguayos y argentinos.

A partir de ese hecho se relata la lucha de la abuela que quiere recuperar a su familia.

Mariana aparece luego de una larga búsqueda de sus abuelas y de los pueblos uruguayo y argentino. La foto con ojos muy claros a los que hace alusión la película estuvo en afiches en los muros de Montevideo, clamando por su aparición.

El relato de la abuela nos va indicando el drama de esa búsqueda, lo más terrible es que Mariana está en manos de represores.

Nos permite también trabajar cómo los niños fueron algo así como un botín de guerra, así, por ejemplo, existía una lista de los militares que no tenían hijos y eran aspirantes a adoptar hijos de detenidos.

Cuando ubican a Mariana, se produce un segundo secuestro pues el militar que la tenía a su cargo huye con ella y su esposa durante siete años.

Al lograr ubicarla definitivamente, y frente al intento de llevar a juicio a los secuestradores, Mariana niega a su verdadera familia. Este dato es bueno para trabajar el por qué de dicha actitud que no fue igual en otros niños o adolescentes que fueron ubicados. Esta niña adolescente fue educada en una familia de represores con una ideología totalitaria y oscurantista que evidentemente generó en ella un sentimiento de indiferencia y un pensamiento negativo de reproche hacia un cierto abandono de sus padres verdaderos. En el juicio se lo reprocha a sus abuelas y tía, expresando la complejidad de sus sentimientos.

Daniela Furci fue el nombre, la nueva identidad que dan los represores a Mariana Zaffaroni. El juez que tiene el caso resuelve devolver la verdadera identidad. Escuchar las palabras del juez es muy importante porque desde ese acto administrativo que parece sencillo, él explica lo que significa para una persona la pérdida de la identidad: "es peor que la muerte" dice el juez Markevich,

Un día te llamas de una manera al otro día eres otra persona. Esto puede ser muy rico para reflexionar cuánto drama se desató, detrás del quiebre institucional.

El relato de la abuela, Maria Esther, años después, resulta por demás vívencial, ya que ella manifiesta la certeza de que su hija fue arrojada al mar, como se lo da a entender en forma macabra el propio secuestrador de su nieta.

Tiene una esperanza lejana: recuperar afectivamente a su nieta cuando ésta sea más madura y tenga otra visión de la vida.

En 1997 cuando se realizó el filme, Mariana decide seguir viviendo con sus padres adoptivos, represores, secuestrador de sus padres y de ella misma. No obstante, esta historia -como la Historia- se continua escribiendo...

En cuanto a las posibilidades de la película, ésta también configura un poderoso recurso didáctico, dado que posibilita diversas líneas de reflexión y varias situaciones para trabajar en el aula:

- Contexto histórico latinoamericano.
- Características de los gobiernos dictatoriales
- Coordinación represiva de los ejércitos americanos – Plan Cóndor.
- Violación de los Derechos Humanos.
- Acercamiento del drama a lo cotidiano, apropiarse del drama a través del relato de esa abuela que va envejeciendo sin reencontrarse con sus seres queridos.
- La solidaridad entre los pueblos, resaltando el trabajo de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo.

Narrativa: El uso del relato testimonial en clase

A continuación se presentan textos que nos parecen significativos para el trabajo en clase.

Si bien es un material muy extenso, consideramos que puede ser tratado en su conjunto o por separado, de acuerdo a los intereses del docente. Forma parte de un conjunto de testimonios de mujeres que presentamos a continuación, con algunos comentarios acerca de las posibilidades de su utilización en clase.

Memoria para armar

Se trata de una convocatoria de un colectivo de mujeres ex -presas políticas uruguayas (Taller de Género y Memoria – ex Presas Políticas) iniciada en noviembre

de 2000 con el objetivo de recoger testimonios de mujeres que vivieron durante la etapa del terrorismo de Estado y que quisieran escribir su historia.

La convocatoria no refirió a mujeres presas o exiladas, es decir "víctimas" del proceso de represión, sino a todas las mujeres (la única "condición" era ser mujer). Se recibieron cientos de relatos. Algunos (alrededor de 100) fueron publicados en tres tomos y los otros fueron entregados a la Universidad de la República para su archivo.

En este caso, se trata de una obra pionera en nuestro país, un trabajo serio, riguroso y que por esos motivos puede resultar de gran utilidad para el trabajo en una clase de historia. A su vez, su utilización así como su recomendación a los estudiantes permite hacerse nuevas preguntas, interpelarse desde otros lugares y volver a encontrarle validez.

Potencialidades y riesgos del uso del testimonio en clase

El testimonio es un pedazo de vida volcado en un papel, en el cual la/el protagonista reconstruye desde su presente un episodio del pasado. En este caso, de un pasado traumático, doloroso. Escribe sobre hechos sucedidos en otro tiempo y, a veces, en otro lugar⁸, pero escribe desde sí misma y desde su presente, o sea escribe desde el lugar que ocupa hoy pero escribe sobre el lugar que ocupaba hace 20 o 30 años.

En ese sentido la/el protagonista juega a hacer historia, se introduce en ese pasado, el suyo propio o el del entorno en el que vivió, selecciona los acontecimientos que quiere narrar y escribe.

Pero no es historiografía porque no organiza su relato desde una investigación rigurosa, no utiliza un método; no le interesa, al testimoniante, buscar todas las versiones posibles sobre los hechos, ni tampoco contrastarlas, indagar sobre otras interpretaciones, generar hipótesis de trabajo. El testimonio no es un relato histórico organizado, con presunción de cientificidad, ni de verdad absoluta.

Ese relato es memoria. Es, en parte, autobiografía. A veces, un retazo de intimidad que se asoma y, a través de la escritura, se hace público. Está lleno de certezas, más que de incertidumbres. También está lleno de olvidos, de grietas o huecos, al decir de E. Jelin.

⁸ Me refiero a la noción de lugar desarrollada por Michel de Certeau

“Es la imposibilidad de dar sentido al acontecimiento pasado, la imposibilidad de incorporarlo narrativamente, coexistiendo con su presencia persistente y su manifestación en síntomas, lo que indica la presencia de lo traumático. En este nivel, el olvido no es ausencia o vacío. Es la presencia de esa ausencia, la representación de algo que estaba y ya no está, borrada, silenciada o negada.” (Jelin, E., 2002: p.28)

La memoria es selectiva. Recordamos lo que queremos y/o lo que podemos. Recordamos desde un lugar y desde unos sentimientos. La memoria es la búsqueda del sentido del pasado, es el pasado que cobra sentido en el presente y está en función del futuro. El testimonio pone por escrito lo que la/el protagonista quiere, y en muchos casos puede, hacer público y así convierte una experiencia de vida en un relato compartido.

Ya el nombre de este trabajo, nos permite ofrecerle a los estudiantes una serie de significados interesantes: puede oficiar como una suerte de rompecabezas, se ofrece una serie de relatos, de vivencias y con ellas el lector, el profesor, el estudiante construye un sentido. Por lo tanto es una memoria incompleta, o mejor dicho, que sólo puede completarse en el trabajo colectivo.

Es un relato construido desde una experiencia de vida, por lo tanto es extremadamente subjetivo, cargado de sentimientos además, de odios y amores, de rencores, a veces, de resignaciones, de resentimientos y rabias.

La memoria nunca es neutral, ni es inocente, no puede serlo. “(...) el pasado recordado con intensidad puede transformarse en memoria mítica”, advierte Huysen, (2005, p. 145) lo cual, como veremos más adelante conlleva riesgos, “ya que puede llegar a volverse un obstáculo para las necesidades del presente, en lugar de abrir una vía regia hacia el continuum de la historia”.

¿Qué es, lo que hace pertinente el uso del testimonio en una clase? ¿Por qué es posible convertirlo en información documental, en fuente? En primer lugar porque rescata al individuo, al otro, que vivió un proceso histórico determinado y nos permite mostrar la historia desde la vida misma, desde sus verdaderos protagonistas, los hombres y mujeres de a pie, los de todos los días, los de la vida común y corriente. Nos permite, en cierto sentido, salir de la historia de los grandes protagonistas y analizar la de los individuos anónimos; pasar del acontecimiento a la cotidianidad.

Pero además nos ofrece la posibilidad de complejizar el estudio del pasado porque esas memorias convertidas en relatos no son homogéneas: son también ellas

memorias en conflicto. En este sentido, la advertencia de Huysen sobre la mitificación del pasado, se reduce, ya que la compilación de relatos de Memoria para armar, proviene de un llamado abierto y la selección de los mismos se hizo justamente con un criterio de mostrar distintas memorias, de ahí en parte, su nombre. De modo que como docente puedo ofrecer distintas vivencias y percepciones a través de los distintos relatos.

Esta amplitud de historias nos permite introducir en nuestra clase narraciones muy variadas y no exclusivamente historias de las "víctimas".

Y aquí se abre otra potencialidad del testimonio: permite mostrar la generalización de la política del terrorismo de Estado, la amplitud de la política represiva, pero sobre todo el impacto que de una u otra manera tuvo la experiencia de la dictadura en toda la población. Ayuda entonces también a terminar con el maniqueísmo históricamente insostenible de la teoría de los dos demonios, muestra con claridad diáfana que la represión no se lanzó sobre los grupos de guerrilleros sino sobre la población en su conjunto y que abarcó todas las franjas etarias y sociales.

El uso del testimonio en clase también puede implicar riesgos. Los mismos que conlleva el uso de cualquier otra fuente, pero en forma más agravada, en parte por tratarse de una fuente extremadamente subjetiva y también, en el caso al que estamos haciendo mención, por referirse a un período histórico que nos interpela muy de cerca.

El primer problema que hay que evitar es la idealización del pasado al confundir el relato memorioso con la investigación histórica y darle status de Verdad.

Ese relato debe estar contextualizado, eso significa que el testimonio debe presentarse como cualquier otro documento que se lleva a una clase, con todos los datos que se pueda obtener y sometido a los requisitos metodológicos que debo utilizar para trabajar con cualquier fuente, al decir de Aróstegui (2000: p.165). Esto implica poder explicitar la idoneidad de la misma, contextualizarla, contrastarla con otras fuentes, poner en discusión su fiabilidad, y sobre todo, hacerle preguntas. En este último aspecto radica una de las principales riquezas de la fuente y en el caso de la utilización en clase esa riqueza se multiplica ya que las preguntas no serán solamente las que el testimonio me puede provocar a mí como docente sino también todas las que puede disparar en los estudiantes.

Un riesgo más sutil del trabajo con el testimonio es el de caer en la idealización de la víctima y en la "malignificación" de los victimarios; en definitiva el caer en una simplificación del pasado y mostrar una visión maniquea, un juego entre buenos y

malos. Pero aquí, cabría la pregunta si eso es un riesgo del uso del testimonio en sí mismo o de la forma de concebir la historia y en definitiva, de la forma en la que el docente organiza su propio relato de clase.

Referencias bibliográficas

Aróstegui, Julio. (1995) La investigación histórica: teoría y método, Barcelona: Crítica

(2004) La historia vivida. Sobre la historia del presente, Madrid: Alianza

Huyssen, Andreas. (2001) En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Jelin, Elizabeth. (2002) Los trabajos de la memoria, Madrid: Siglo XXI

El maestro y el dictador. Selmar Balbi. 9

En el regimiento de Coraceros de Montevideo muere en la tortura Alvaro Balbi, militante comunista. Su padre el Maestro Selmar Balbi formula una denuncia ante el Juzgado de 5o Turno; impedido de actuar en el caso por ser reclamada la jurisdicción por la Justicia Militar.

Montevideo, 6 de agosto de 1975.

Sr. Presidente de la República Oriental del Uruguay

Don Juan María Bordaberry.

Sr. Presidente:

“Escribo a usted la carta mas difícil de mi vida. Y como se trata de un imperativo de razón y de conciencia, me propongo lograr la mayor y más fría precisión para pedir justicia. Me dirijo a usted en su condición de Presidente de la República y específicamente por su poder de decisión como Jefe Supremo de las Fuerzas Armadas. Quiere decir esto que no procuro condolencias, que no necesito palabras de consuelo. A diario me las prodiga el pueblo entero. No hay en esto la mínima exageración, debe usted creerlo (...) por su condición de jefe de Estado, señor Presidente, usted sólo puede contestarme con hechos y el hecho en ese caso horrendo –no único en el país desgraciadamente- es un castigo ejemplar y terminante,

⁹ En Martínez, Virginia. **Tiempos de dictadura 1973/1985. Hechos, voces, documentos. La represión y la resistencia día a día.** Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, 2005.

concreto y público, garantido y documentado como se reitera en forma frecuente a través de los medios de información (...) No acuso. Digo lo que puedo yo pensar y sentir. Todas las circunstancias muestran que mi hijo fue muerto en dependencias de las Fuerzas Conjuntas. A usted le toca determinarlo. Pero quiero decir lo siguiente: en el Uruguay, la pena de muerte no existe. Ni la más lata dignidad judicial, frente al mayor criminal y al más grave delito, pide condenar a muerte al peor de los reos. Nadie tuvo entonces derecho a matarme a mi hijo. Sólo la impunidad más absoluta pudo amparar el crimen, así fuera, como a veces se sugiere, porque se les fue la mano”.

Carta del maestro Selmar Balbi (fragmento) a Juan María Bordaberry por el asesinato de su hijo Álvaro.

Comentario

La carta de Selmar Balbi permite instalar el tema de las violaciones a los derechos humanos y la impunidad y permite por lo tanto mostrar, desde esa perspectiva la línea divisoria entre democracia y terrorismo de Estado.

Si bien este documento muestra un acontecimiento y unos sentimientos personales, y muestra todo el dolor de un padre cuyo hijo murió en prisión, pero puede ser utilizado para mostrar el alcance del terrorismo de Estado y la impunidad de quienes lo ejercieron, la ausencia de separación de poderes, la inexistencia de la justicia.

Es una oportunidad para mostrar los temas pendientes, las cuestiones a las que la democracia aún no ha dado respuesta.

En ese sentido puede ser interesante matizar esa oposición entre dictadura y democracia y mostrar como la democracia también debe ser profundizada, mejorada, completada. El pasado no es un capítulo cerrado, porque hay heridas que aún no han cicatrizado y mientras no se pueda llegar a la verdad será imposible llegar a la justicia.

Por otra parte esta carta habilita al docente a incentivar a sus estudiantes a realizar una pequeña investigación sobre los casos de violación a los derechos humanos que no han sido esclarecidos, investigación que, puede ser en clave comparativa, con los países de la región.

El trabajo en el aula, a partir de un hecho concreto, un caso con nombre y apellido, en donde el estudiante puede visualizar un padre, un hijo, una familia puede resultar de gran utilidad para, a partir de esa situación, trabajar el tema de las violaciones a los derechos humanos en toda su magnitud.

Afiche. NIÑA y PALOMA

Niña y Paloma fue realizado por Elbio Ferrario en el Penal de Libertad – EMR (Establecimiento Militar de Reclusión) N° 1 – en el fin de año de 1973, como diseño para una tarjeta postal que se imprimió por los compañeros presos políticos, en planograf. Dicha tarjeta postal fue repartida a todos los presos políticos del Penal de Libertad, que la enviaron a sus familiares para las fiestas del fin del año 1973.



Elbio Ferrario es arquitecto, artista plástico, dramaturgo y titiritero. Estudió en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad de la República, en la Escuela de Titiriteros de la Institución Teatral El Galpón y en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República. Fue preso político desde julio de 1972 a marzo de 1985.

Esta recopilación contiene obras de los/as siguientes autores/as:

Gonzalo Arijón.

Valeria Bentancor

Elbio Ferrario.

Eduardo García.

Virginia Martínez.

Juan Angel Urruzola.

Ema Zaffaroni.

Taller Género y Memoria de ex presas políticas.

Colaboraron en la selección y edición de este material:

Elida Aquino.

Mariángeles Caneiro.

Rosario Caticha.

Rita Cultelli.

Marina Cultelli.

Oscar Destouet.

Martín Prats.

Raúl Quintans.

Daina Varela.

Ema Zaffaroni.

Uruguay

Ficha Técnica

Ing. María Simon

Ministra de Educación y Cultura

Dr. Felipe Michelini

Subsecretario de Educación y Cultura

Dra. Panambí Abadie

Directora General de Secretaría

Mtro. Luis Garibaldi

Director de Educación

Dra. Ma. Elena Martínez

Directora de Derechos Humanos

Selección y edición del material:

Dr. Martín Prats

Director de Derechos Humanos de la Administración Nacional de Educación Pública

Prof. Élide Aquino

Prof. Mariángeles Caneiro

Prof. Rosario Caticha

Prof. Marina Cultelli

Prof. Rita Cultelli

Prof. Oscar Destouet

Prof. Daina Varela

Prof. Ema Zaffaroni

IV. Perspectivas

Argentina

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina desarrolla políticas educativas tendientes a dar unidad al Sistema Educativo Nacional, respetando sus características federales y las condiciones particulares de cada jurisdicción, con el objetivo de garantizar la igualdad de posibilidades de acceso a similares niveles de calidad de competencias, saberes y valores en cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo en todo el país y crear estrategias que permitan compensar las desigualdades.

Desde esta perspectiva, recuperar el mediano plazo como horizonte para la construcción de las políticas con renovados modos de intervención, constituye en la actualidad un camino para recolocar al Estado como referente político para la construcción de horizontes igualitarios para toda la sociedad.

Ello ha requerido recuperar la pedagogía como dimensión que habilita una intervención integral en las escuelas. Es decir, habilitar y poner en juego una dimensión pedagógica que supone, por un lado, incluir los saberes acumulados en nuestra historia y nuestra cultura alrededor de la transmisión, del encuentro entre generaciones, de la posibilidad de vincularse legítimamente y por otro, asumir que todo acto educativo implica una intervención política no exenta de prescripciones, de horizontes y de fines.

En una sociedad fracturada, con profundas brechas sociales que se traducen a su vez en desigualdades educativas, las escuelas y los docentes pueden y deben contribuir a la tarea de construir lazo social, de generar estrategias de inclusión y de fortalecer los procesos de transmisión cultural. Unir lo que está roto, vincular los fragmentos, tender puentes entre el pasado y el futuro, son tareas que involucran de lleno a los docentes como trabajadores de la cultura. La escuela es un espacio para la participación y la integración; un ámbito privilegiado para la ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.

El mundo contemporáneo presenta escenarios complejos y cambiantes, cuyas transformaciones atraviesan la docencia y la escuela misma, planteándoles el desafío de revisar el pasado en la historia y la cultura para encontrar los indicios de un presente y un futuro más justos. Consideramos que la inclusión no se agota en el

trabajo superador de las diferencias socioeconómicas. La inclusión es inclusión de las diferencias, de las culturas, del lenguaje, de las identidades regionales, de la "población especial", de todos aquellos rasgos que hacen a la riqueza de una cultura tan compleja, híbrida y extendida como la nuestra.

En este sentido es preciso revisar e interpelar las acciones educativas desde una política de la diferencia que no atente contra una política inclusiva, sino que amplíe y diversifique ese nosotros y lo recree desde el conjunto de las operaciones pedagógicas. Esta inclusión, de carácter eminentemente político y simbólico, deberá velar tanto por un presente distinto al interior de las prácticas educativas como por un horizonte más amplio para todos los habitantes del país.

Por ello, desde hace ya varios años, el Ministerio de Educación argentino lleva adelante múltiples iniciativas que procuran incidir en los procesos educativos de modo integrado. En las orientaciones estratégicas de política educativa que organizan los distintos programas y propuestas, tanto curriculares como extracurriculares de las distintas áreas de trabajo, se destacan las actividades centradas en la formación en derechos humanos, la memoria del pasado reciente y la construcción de prácticas educativas inclusivas desde una política de la diferencia.

De acuerdo con la nueva Ley de Educación Nacional Nro. 26.606, sancionada a fines de 2006, "los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

- v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación".

Desde esta perspectiva, y a más de 30 años del inicio de la última dictadura militar que gobernó a la Argentina, sabemos que el 24 de marzo de 1976, fecha del Golpe de Estado, 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.

La sociedad argentina de finales de los años sesenta y principios de los setenta había alcanzado una destacada vitalidad, que se expresaba, entre otros datos, 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. En otro espacio de la vida social, se desarrollaba una variada propuesta editorial y una intensa producción literaria, ensayística, musical así como múltiples 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 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.

La situación de la Argentina 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.

El terrorismo de Estado hirió y debilitó gravemente a la sociedad argentina. El terrorismo estatal que se desplegó sistemáticamente durante casi ocho años 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. Los 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; una afirmación que vale para la Argentina pero también para gran parte del mundo.

Es por eso que podemos pensar que entre el Golpe de Estado de 1976 y la época actual 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.

El último cuarto del siglo XX, que en la Argentina se inició con la desaparición forzada de personas, exacerbó la ruptura con el pasado, al punto de que éste pareció un trasto inservible. Es así como hasta hace muy poco tiempo se escuchaba decir que la historia había llegado a su fin, celebrado diagnóstico que buscaba naturalizar las injusticias que en ese presente de neoliberalismo se multiplicaban, así como las que seguían aquejando al pasado. Fuerzas sociales, fuerzas de la técnica, de la cultura y del mercado buscaron con no poco éxito que el pasado dejara de arrojar su luz sobre el futuro.

Pero las crisis de 2001 –la argentina y la internacional- pusieron de relieve que todos esos fines no eran tales y que menos aún podían ser festejados.

De esa convicción nació la decisión del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación argentino de impulsar en todas las instituciones educativas del país la reflexión alrededor de lo sucedido durante los años de la última dictadura militar y del terrorismo de Estado.

Desde la recuperación de la democracia, el paradigma de los derechos humanos como horizonte de construcción de ciudadanía atraviesa las diversas transformaciones educativas y procura orientar los contenidos curriculares, la gestión escolar, la transmisión cultural. En los últimos años, “el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa

del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” ha devenido uno de los ejes centrales de la política educativa, y debe formar parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones¹⁰.

La dificultad para entretener una narración que nos ligue al pasado es también la dificultad para encontrar nuevas y más ricas formas de vida en común que nos proyecten hacia el futuro. En tanto que educadores éste es un problema insoslayable: la tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo, entre las generaciones que nos precedieron y las nuevas.

Bolivia

DERECHOS HUMANOS EN EDUCACIÓN

Dra. Maria del Pilar Chavez Loza, Ph. D.

La Constitución Política del Estado aprobada el año 2008, que establece la refundación del nuevo Estado Plurinacional de Bolivia reconoce en el Artículo 13 que los Derechos Humanos, son inviolables, universales, interdependientes, indivisibles y progresivos. El Estado tiene el deber de promoverlos, protegerlos y respetarlosⁱⁱ.

El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, se fundamenta en el Derecho a la Educación que todos los bolivianos y bolivianas tienen. Este derecho a la educación resume la indivisibilidad e interdependencia de todos sus derechos.

La EDHⁱⁱ persigue fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, sobre la base de una construcción colectiva de valores, a fin de desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de dignidad humana.

Bolivia está encarando un proceso de transformación curricular en el marco del Proyecto de Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, donde el EDH es fundamental porque se aplica a todas las disciplinas, áreas y campos del Sistema Educativo Plurinacional y principalmente al eje articuladorⁱⁱⁱ de valores socio-comunitarios, que se orienta y fortalece la convivencia armónica y complementaria de las personas con la naturaleza, la comunidad y el cosmos. Su objetivo es desarrollar valores de reciprocidad, articulación, contribución, redistribución, respeto, justicia, libertad,

¹⁰ Ley de Educación Nacional, nro. 26.206, sancionada en el año 2006

solidaridad, paz, unidad, honestidad y otros. También plantea formar integralmente y equitativamente a varones y mujeres en función de sus necesidades, mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas.

Asimismo, busca cultivar y fortalecer los valores éticos y morales basados en la vida comunitaria, con la práctica de la complementariedad y reciprocidad, sobre la bases de una sólida formación de los Derechos Humanos tomando en cuenta conocimientos; valores, creencias y actitudes, fomento a la cultura, y adopción de medidas para defender los derechos humanos.

El Ministerio de Educación trabaja conjuntamente con instituciones gubernamentales como ser la Defensoría del Pueblo y los Ministerios de manera articulada en referencia al tema de Derechos Humanos, y para ello se firmaron convenios con organismos no gubernamentales que fortalecen de manera efectiva la práctica de los derechos.

El Gobierno del Presidente Evo Morales encara el respeto y promoción a los derechos humanos en todos sus Ministerios mediante la coordinación del Ministerio de Transparencia Institucional y Lucha Contra la Corrupción, instituyéndose en el Ministerio de Educación, una Unidad de Transparencia que también atiende denuncias que transgreden los derechos humanos en el ámbito educativo.

¹ Constitución Política del Estado – Estado Plurinacional de Bolivia

¹ EDH: Educación en Derechos Humanos

¹ Eje Articulador: Se entiende como instrumentos metodológicos que generan la articulación de saberes y conocimientos de los campos de conocimiento, áreas y disciplinas, con la realidad social, cultural, económica y política, en los procesos educativos de los subsistemas y niveles de formación del Sistema Educativo Plurinacional. Son de aplicación obligatoria y deben concretarse en la práctica, la teoría y la investigación. La implementación de los ejes articuladores en el currículo se da manera intra, inter y transdisciplinaria, en dos niveles: Uno de manera vertical y secuencial en los subsistemas, niveles y etapas de formación. Dos de manera horizontal en coherencia con los campos de conocimiento, áreas, disciplina y asignaturas.

Brasil

La política de Educación en Derechos Humanos en Brasil surge con la formulación del Programa Nacional de Derechos Humanos en 1995. El Programa que direcciona la política pública de derechos humanos estipula más de quinientas acciones programáticas, siendo algunas de estas direccionadas al área educacional a partir de dos perspectivas: la primera considera a la educación como un derecho humano, es decir, se debe garantizar el acceso a la educación de calidad, y la segunda considera el proceso de educación, propiamente dicho, direccionado a educar para una cultura de derechos humanos en los diversos ambientes sociales, y no restringido apenas a la educación escolar.

Al Programa Nacional de Derechos Humanos, después de una segunda revisión se le incluyó los derechos económicos, sociales, políticos y culturales, y es a partir de 2003 que el gobierno brasileño responde a la demanda de la Organización de las Naciones Unidas para implementar la Década de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos 1995-2004. Entre las tareas propuestas, fue la de constituir Comités representativos en el ámbito nacional que tuviesen como función primordial la elaboración de un programa específico direccionado a la Educación en Derechos Humanos para el país. En 2003, fue constituido el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (CNEDH), del cual participan trece personalidades destacadas en el área, representantes de órganos públicos y de la sociedad civil que trabajan con la temática, y un representante de un organismo internacional, en este caso, de la UNESCO.

Al inicio de su actuación, el Comité tuvo como misión primordial la elaboración del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH), cuya primera versión circuló por todo el país por medio de encuentros estaduais realizados en 26 estados de la federación. A partir de esos encuentros y de diversas consultas públicas, surgieron varias propuestas para el Plan, el cual fue concluido a fines de 2006 en su versión actualizada editada en portugués y español, convirtiéndose en referencia para las políticas públicas en esa área.

En el ámbito de la estructura de gobierno, la temática de los derechos humanos estuvo vinculada al Ministerio de Justicia hasta el año de 2002, bajo la coordinación de la Secretaría Nacional de Justicia. En 2003, la Secretaría fue elevada a la condición de

Secretaría Especial de Derechos Humanos (SEDH) como órgano vinculado a la Presidencia de la República, con la responsabilidad estratégica de organizar y articular las políticas de derechos humanos dispersa en diversos órganos de gobierno, por ejemplo, el Ministerio de Trabajo que desarrolla políticas de combate al trabajo esclavo, o el Ministerio de Educación que promueve políticas para mejorar la calidad de la educación. Así, el actual gobierno ha dado relevancia a la política de derechos humanos, constituyendo la SEDH como órgano que organiza y articula dichas políticas.

La SEDH y el Ministerio de Educación (MEC), en acuerdo con el Ministerio de Justicia y las Secretarías Especiales, además de ejecutar programas y proyectos de Educación en Derechos Humanos, son responsables de la coordinación y evaluación de las acciones desarrolladas por órganos y entidades públicas y privadas. Para la ejecución de la política de la SEDH fue creada la Coordinación General de Educación en Derechos Humanos (CGEDH) responsable directa de la coordinación de las acciones de implementación del PNEHD. Una expresión de articulación de estas políticas se destaca junto al Ministerio de Educación a través de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (SECAD), que posee una coordinación en derechos humanos con proyectos en el ámbito de la educación escolar. Con el Ministerio de Justicia, la articulación se da a través de la Secretaría Nacional de Seguridad Pública (SENASP) con el objetivo de capacitar agentes de seguridad y de administración de justicia.

La demanda de una política de Educación en Derechos Humanos en Brasil se fundamenta por el hecho de que Brasil ha vivido experiencias de intervalos democráticos, entre períodos de gobiernos autoritarios, esencialmente el último período militar (1964-1985), donde el gobierno durante 21 años, ejerció diversas formas de violencia social y política. Esta es nuestra historia reciente, cuya memoria necesita ser recuperada tanto para comprender el contexto en el que surgen los autoritarismos, como para combatir esas formas de organizar la política y la sociedad; no desde una postura de revanchismo o resentimiento, sino como una forma de aprendizaje y valoración del Estado Democrático de Derecho, con el objetivo de construir una cultura de paz y respeto a los derechos humanos, así como la eliminación del patrón de reproducción de la desigualdad social y la violencia institucionalizada.

En la última década, Brasil avanzó en la adopción e implementación de políticas públicas relevantes en el área de derechos humanos, se debe admitir que hay una tarea inacabada en la consolidación de esas políticas. En todo caso, si entendemos al Estado como una clase específica de asociación política que establece su jurisdicción soberana dentro de límites territoriales definidos y que impone su poder supremo sobre todas las demás asociaciones y grupos de la sociedad, sus leyes exigen obediencia de todos los que habitan dentro de su territorio. En un contexto autoritario, el Estado -en su configuración y por la forma como se impone- nos lleva a afirmar que el principal violador de los derechos humanos es el propio Estado. En un contexto de consolidación democrática es necesario sentar los cimientos sólidos para configurar un Estado de Derecho, principalmente en una sociedad capitalista en la cual la lógica por la cual se organiza la vida, se fundamenta sobre la base de la desigualdad, efecto que el Estado democrático debe combatir. Estos son los motivos por los que se vuelve imperiosa la necesidad de una política de Educación en Derechos Humanos.

En los últimos años, en Brasil, hay una intensa acción de combate a la violación de los derechos humanos, acompañada de una política pública asumida por el Estado de educar *en* y *para* los derechos humanos. El Brasil asume la propuesta de construcción de una cultura en derechos humanos que no se restringe a la vida escolar y que -al contrario- se extiende a otros ambientes, como la educación popular o la educación no-formal, la educación por medio de los medios de comunicación y la educación de los profesionales de los órganos de seguridad y justicia.

Una de las fuentes que orientan la política de Educación en Derechos Humanos se encuentra en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos que está fundamentado en diversos documentos internacionales y nacionales, demarcando la inserción del Estado brasileño en la historia de la afirmación de los derechos humanos fruto del compromiso del Brasil con los objetivos trazados en la Década de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos 1995-2004, en conformidad con el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos (PMEDH) y su Plan de Acción para la primera fase 2005-2007. Los objetivos directores del PMEDH son:

- a) Fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales;
- b) Promover el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana;

- c) Fomentar el entendimiento, la tolerancia, la igualdad de género y la amistad entre las naciones, los pueblos indígenas y grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- d) Estimular la participación efectiva de las personas en una asociación libre y democrática gobernada por el Estado de Derecho; y,
- e) Construir, promover y mantener la paz.

La Educación en Derechos Humanos en Brasil y definida en el PNEDH es entendida como un proceso sistemático y multidimensional que orienta la formación del sujeto de derecho, articulando las siguientes dimensiones:

- a) Aprehensión de conocimientos históricamente contruidos sobre derechos humanos y su relación con los contextos internacional, nacional y local;
- b) Afirmación de valores, actitudes y prácticas sociales que expresen la cultura de los derechos humanos en todos los espacios de la sociedad;
- c) Formación de una conciencia ciudadana capaz de hacerse presente en los ámbitos cognitivo, social, ético y político;
- d) Desarrollo de procesos metodológicos participativos y de construcción colectiva, utilizando un lenguaje y materiales didácticos contextualizados; y,
- e) Fortalecimiento de prácticas individuales y sociales que generen acciones e instrumentos en favor de la promoción, la protección y la defensa de los derechos humanos, así como de la reparación de las violaciones de los mismos.

Uno de los hechos más relevantes a nivel de gobierno para el área de Educación en Derechos Humanos es la constitución del Programa de Educación en derechos humanos dentro del Plan Plurianual (PPA) 2008/2011. La Educación en Derechos Humanos antes de este marco se constituía apenas como una *acción* dentro de un programa más amplio, pero a partir del PPA pasó a ser un *programa* con diversas acciones direccionadas a la capacitación, la constitución de comités estatales y municipales -replicando la experiencia del Comité nacional- la creación de Núcleos de Estudio e Investigación en las universidades, entre otras acciones.

Entre las acciones de la SEDH se encuentra la manutención del Premio de Derechos Humanos que Brasil otorga desde 1995, y que tiene como objetivo reconocer y oficializar las diversas experiencias más relevantes en derechos humanos y que está subdividido en diversas categorías como: la *Educación en derechos*

humanos, el Combate al sub registro civil de nacimiento, el Combate al trabajo esclavo, el Combate a la explotación de niños y adolescentes, la Seguridad pública, etc.

Recientemente se instituyó el Premio de Educación en Derechos Humanos en asociación con el Ministerio de Educación y la Organización de Estados Iberoamericanos, orientado para el área escolar (educación básica y superior). Por medio de un concurso público serán seleccionadas las experiencias más exitosas de buenas prácticas, en el campo curricular, de gestión escolar e investigación universitaria. A partir de esa identificación se premiarán las mejores prácticas y se constituirá un libro que servirá de referencia para otros espacios institucionales.

En el ámbito de la seguridad pública, y en asociación con el Ministerio de Justicia, están siendo organizados cursos de especialización para agentes de seguridad pública en todo el país. La acción está incluida en la Red Nacional de Especialización en Seguridad Pública que posee más de 60 Instituciones de Enseñanza Superior (IES) acreditadas por la Secretaría Nacional de Seguridad Pública (SENASP/MJ) y tiene como objetivo difundir entre los profesionales del área un nuevo modo de hacer seguridad pública en compromiso con la ciudadanía. Las IES ofrecen cursos adecuados al contenido programático de la Matriz Curricular Nacional (MCN) en la cual se incluye la disciplina de derechos humanos.

En cuanto al rescate de la *Memoria y la Verdad*, la SEDH, por medio de una asesoría orientada específicamente para esta área y en asociación con la CGEDH, viene desarrollando acciones de Educación en Derechos Humanos. Recientemente la SEDH publicó un libro sobre la biografía de los *Muertos y Desaparecidos* en el período de la dictadura militar, a partir de un detallado levantamiento de documentos y relatos. En esta misma dirección la SEDH viene realizando una exposición itinerante por todo el país sobre esta temática, promoviendo la creación de memoriales en cada Estado donde se destaquen los hechos ocurridos en cada región.

Dentro de la esfera de implementación del PNEDH, la CGEDH viene desarrollando una articulación permanente con las diversas universidades públicas, junto a las Pro-Rectorías de Extensión para la Constitución de Comités Estadales en Educación en Derechos Humanos como un foro de la sociedad civil sobre la temática.

Está en curso, también, un diálogo con el Consejo Nacional de Educación, órgano responsable de formular y evaluar la Política Nacional de Educación, celar por la calidad de la enseñanza, velar por el cumplimiento de la legislación educacional y asegurar la participación de la sociedad en el perfeccionamiento de la educación brasileña. Este diálogo visa a estudiar la pertinencia de elaborar una directriz nacional curricular de Educación en Derechos Humanos, que incluya en el sistema de enseñanza Básica y Superior, la temática de los derechos humanos en las matrices curriculares.

Paraguay

En las diferentes sociedades del mundo, en particular el MERCOSUR, se hace imperiosa la necesidad de abordar la temática de los derechos humanos, en una región que, hasta la actualidad, se ve convulsionada por actos de *lesa humanidad*, en especial en las zonas fronterizas. Estas circunstancias y otras como los indicios de la permanencia de residuos dictatoriales–autoritarios heredados de nuestra historia reciente común y la débil memoria histórica de la comunidad nacional que tienden volver a repetir los errores del pasado, hace que los países aúnen esfuerzos para la construcción de un Estado social y democrático de Derecho.

En el Paraguay uno de los hitos a favor de los Derechos Humanos que siguió a la caída de la dictadura, fue la promulgación de una nueva Constitución en 1992 que contempla la existencia de instituciones encargadas de la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos, las cuales han actuado críticamente en todo este proceso histórico de transición hacia la democracia.

La modificación de la Carta Magna contribuyó al replanteamiento del sistema educativo, dando origen a la Reforma de la Educación en 1994. En la actualidad la Educación Paraguaya contempla en el curriculum de todos los niveles los Derechos Humanos. Así mismo, se incluye como disciplina en el plan optativo de Educación Media y en la transversalidad de la educación en valores.

El Componente del Currículum se refiere a los conocimientos, actitudes y valores relacionados con la Educación Democrática, Educación Familiar y Educación Ambiental, que impregna transversalmente el Currículum y demanda un tratamiento desde todas las áreas. No se desarrollan en un espacio y tiempo determinado del

programa de estudios, es decir, se hacen presentes en el trabajo de aula como fuera de ella.

Dentro de la Educación Democrática podemos encontrar la incorporación de los Derechos Humanos que propende a la creación de una cultura de respeto a la dignidad de la persona humana y no queda reducida al conocimiento, sino a la práctica constante de los/as estudiantes, construyendo y reconstruyéndose permanentemente.

Las Áreas Curriculares hacen referencia a los núcleos de conocimientos denominados de modo diferente por nivel, en donde pueden encontrarse capacidades que tienden a la concreción de los Derechos Humanos. Como contenidos específicos aparecen en los distintos grados de la Educación Escolar Básica y en la Educación Media. Como Disciplina son abordados en el espacio curricular denominado Plan Optativo en la Educación Media.

A pesar de los esfuerzos por analizar el tema de los Derechos Humanos, aún existen esbirros de autoritarismo y dictadura manifestados en muchos ámbitos de la vida, inclusive en el educativo, en circunstancias de comportamiento contrarias al respeto de los Derechos Humanos. Confiamos que, a mediano plazo, crezcan los brotes desde las semillas de la educación y con la concientización de las generaciones presentes y el cambio en las futuras, se vayan superando las ataduras de la ignorancia y la dominación ideológica. Ese es nuestro compromiso como institución rectora de la política educativa.

Sólo luego de haber superado el régimen de dictadura, Paraguay es llamado a integrarse al bloque regional y plenamente a la comunidad internacional conforme a los requerimientos de la ONU y la OEA, en cuanto al respeto y protección de los Derechos Humanos.

Uruguay

En 1985, luego de once años de dictadura cívico-militar, Uruguay recuperó las libertades civiles y políticas para sus ciudadanos en el marco de la Constitución de 1967. Para que ello fuera posible, primero, la ciudadanía derrotó en un plebiscito la propuesta de una nueva Constitución que recortaba los derechos individuales y proponía someter al poder civil a la tutela militar.

Luego, fueron las luchas democráticas de los partidos, sindicatos, gremios estudiantiles, cooperativas y organizaciones de DDHH, las que tras años de protestas pacíficas empujaron la transición hacia la democracia.

Desde la recuperación democrática, los sucesivos gobiernos han continuado ratificando y apoyando la negociación de los principales instrumentos internacionales para la promoción y protección de los derechos humanos y, no sin las diferencias y los debates propios del sistema democrático, han ido ampliando los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de la ciudadanía en su conjunto, así como de los colectivos en situación de vulnerabilidad y promovido su respeto.

De la misma forma en el entendido que el derecho humano a la educación es un derecho cuyo efectivo goce viabiliza y potencia el ejercicio de los demás derechos, se ha comprendido que la educación debe comprender una educación en derechos humanos, como garantía y promoción de estos y como escuela de democracia. Principios estos que fueron recogidos especial y expresamente en la nueva Ley de Educación N° 18.437 aprobada el 10 de diciembre del 2008.

Esta Ley establece puntualmente que "La Educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional" (artículo 4) y coloca a la educación en derechos humanos como una de las líneas transversales del Sistema Nacional de Educación "La educación en derechos humanos tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las Actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales. Se considerará la educación en derechos humanos como un derecho en si misma, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos" (artículo 40.1)

Igualmente, ya desde antes de la aprobación de este nuevo marco legal, los objetivos ya trazados por la actual conducción educativa no se agotan en garantizar el acceso a

la educación, sino que incluyen, dentro de los límites de la legislación vigente, la necesaria construcción de canales de expresión y participación de los actores directamente involucrados y de la sociedad en su conjunto para construir un sistema educativo más democrático, más participativo y de mejor calidad.

En este sentido se orientaron, tanto a nivel del Poder Ejecutivo- Ministerio de Educación y Cultura, como dentro de la Administración Nacional de la Educación Pública, en el ejercicio de su autonomía, la creación de sus respectivas Direcciones de Derechos Humanos, demostrando con ello el interés de ambos organismos, de desarrollar políticas públicas de Derechos Humanos.

Entre estas políticas se encuentra la de promover el pleno ejercicio del derecho individual y colectivo a la verdad, a la memoria y al acceso a la información pública sobre las violaciones a los derechos humanos.

En la conciencia de ser este un período histórico que aún suscita polémicas y cuyas consecuencias aún se sienten en la política y sociedad uruguaya, se ha considerado importante extender y profundizar la enseñanza de la historia contemporánea — segunda mitad del siglo XX— por considerarla esencial para que los niños y jóvenes comprendan la compleja realidad en la que viven. Particularmente clave es el estudio del pasado reciente uruguayo, período en el cual la crisis y posterior consolidación de los valores de la democracia y los derechos humanos resultan elementos fundamentales para la construcción de nuestra identidad nacional.

Al significar un derecho de nuestros jóvenes acceder a todas las fuentes de información validadas mediante una rigurosa metodología científica, el CODICEN de la ANEP encomendó a los subsistemas (Primaria, Secundaria, Técnico Profesional) la adecuación de los programas vigentes, y la instrumentación de cursos y materiales académicos para la actualización de maestros y profesores.

Para ello la ANEP elaboró el programa “Medio Siglo de Historia. Uruguay y el Mundo 1945-2004. Programa coordinado por el Prof. José Pedro Barrán, quien en su presentación señaló:

“Se considera a este estudio extremadamente relevante desde el punto de vista pedagógico por versar sobre la contemporaneidad de los educandos, obvio interés de ellos y sus familias y porque el conocimiento de esa Historia es esencial para

comprender los cambios ocurridos en la sociedad, la economía, la política y la cultura que han vertebrado el mundo actual, al grado que omitirlos es volver incomprensible la realidad.

Además, ese conocimiento histórico es clave en el caso de la Historia Uruguaya signada en esa segunda mitad del Siglo XX por la crisis y la recuperación de los valores de la democracia y los derechos humanos, acontecimiento este último que alude a nuestra identidad como nación.

A comienzos del Siglo XXI ya es posible abordar con bases científicas el estudio de esa Historia Contemporánea en virtud de la acumulación de conocimientos que la investigación académica ha producido, como lo demuestran el abundante material bibliográfico existente sobre ese período y los aportes de todas las Ciencias Sociales.

Es cierto que el estudio histórico de la contemporaneidad se presta al ejercicio de las pasiones políticas, pero debemos recordar las palabras del mayor de nuestros historiadores y primer presidente de este Consejo en 1985, el Prof. Juan E. Pivel Devoto, dichas en la sesión del CODICEN del 18 de abril de 1988:

“La defensa de la laicidad no puede conducirnos, ni por asomo, a la adopción de medidas que excluyan de los programas los últimos 50 años de la Historia Universal. Los más cercanos a la hora que vivimos pueden enseñarse en las aulas, en sus grandes líneas, sin abrir juicios definitivos. El alumno debe estar habilitado para defenderse de la información o interpretación tendenciosa que le proporcionen ex - cátedra. En todo es aconsejable no confundir el laicismo con la asepsia y la objetividad con el oscurantismo...”

“...De su lado, el CODICEN no pretende que... sea la “historia oficial” ni una exposición de la “verdad”. Sus integrantes saben que el conocimiento científico del pasado siempre se está recreando y que sólo la investigación libre de cualquier clase de presiones es la capaz de acercarse a lo que aconteció...”.

Para este estudio del pasado reciente la ANEP confeccionó, gracias al aporte de prestigiosos docentes e investigadores, una guía de apoyo al Docente “Medio Siglo de Historia. Uruguay y el Mundo 1945-2004” presente en la página Web de la ANEP y recientemente, tanto en Enseñanza Primaria como en Secundaria, se han reformulado los programas de estudio para integrar en ellos al mismo.

La Dirección de Derechos Humanos del Ministerio de Educación y Cultura, órgano rector de las políticas públicas en derechos humanos del estado uruguayo, fue creada por Ley Nacional de Presupuesto en el año 2006. Impulsó desde su creación diferentes programas de educación en y para los derechos humanos a nivel nacional, como por ejemplo el programa "1000 Promotores en Derechos Humanos" que sobrepasó el objetivo inicial llegando con cursos de sensibilización a más de 2000 personas y cientos de proyectos de exigibilidad en diferentes rincones del país.

En su aporte a la construcción de una memoria democrática basada en la búsqueda de verdad y justicia, diversos han sido los programas de promoción, educación y difusión desarrollados desde el 2005 a la fecha, así como el impulso de investigaciones en archivos oficiales de inteligencia rompiendo uno de los secretos mejor guardados de la represión.

En el 2008 al cumplirse 25 años de las grandes movilizaciones por la democracia y la libertad contra el terrorismo de estado se montó, con la cooperación del Instituto de Diseño de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República, una exposición de documentos, fotografías y videos documentales recreando lo vivido. Tuvo la particularidad de incluir las miradas de la resistencia y del espionaje secreto del estado así como el accionar de la solidaridad internacional y la repercusión en la prensa. En la ocasión se homenajeó a distintos referentes sociales e instituciones que lucharon por la libertad, ejemplos éticos de una memoria democrática.

En la búsqueda de verdad se rescató 6.700 libros requisados por la policía y personal militar en allanamientos a domicilios particulares y de organizaciones políticas a principios de la década del 70, que ahora pasaron a constituir la Biblioteca de la Memoria alojada en el Centro Cultural y Museo de la Memoria. Este último iniciativa del Municipio de Montevideo con el cual el Ministerio de Educación y Cultura mantiene una fluida colaboración.

Desde la Presidencia de la República se ha encarado la investigación sobre el destino de los detenidos desaparecidos para lo cual se ha ingresado a predios militares en búsqueda de sus restos de acuerdo a informaciones recibidas. Al momento se han localizado dos osamentas de detenidos desaparecidos. En el mismo sentido se encomendó a la Universidad de la República una investigación histórico sobre los

hechos que recopila información relevante sobre los casos denunciados basándose en testimonios y material de archivo de las fuerzas intervinientes.

En definitiva, dentro de sus competencias, las distintas autoridades de la educación nacional y el Gobierno Nacional mismo se han propuesto como objetivo que toda la población acceda a toda la información posible sobre nuestro pasado reciente, para que de acuerdo a la perspectiva que cada una de ellas puede aportar, cada hombre y cada mujer de este país pueda formar su conciencia crítica sobre el mismo.

Materiales como los que integran este trabajo no pretenden agotar las distintas visiones ni las distintas construcciones de la memoria que se puedan "armar". Solo pretende ser un aporte más, a través del trabajo y conocimiento sobre distintos productos culturales, surgidos justamente en este pasado reciente, para que todos y todas podamos reflexionar sobre el mismo. Claro que podría haber habido otros que reflejaran otros aspectos del período, pero los presentados quieren ser solo ejemplos de cómo a través de objetos culturales podemos pensar lo que fuimos y lo que somos, lo que se vivió y lo que se vive. La muestra entonces, podrá ser considerada por algunos como incompleta pero la idea es abrir caminos.

V. Experiencias pedagógicas

Argentina

Hacia mapa nacional de la memoria: el proyecto "A 30 años del golpe. Entre el pasado y el futuro: la transmisión de la experiencia argentina reciente", como política de Estado.

Toda narración, dice el filósofo alemán Walter Benjamin, tiene derecho a formular la pregunta "¿y cómo sigue?". A continuación narraremos una política de Estado que se propuso incidir en el modo de transmitir el pasado reciente de la Argentina.

Durante 2005, a un paso de los treinta años del inicio de una dictadura que modificó radicalmente el entramado social, la actividad política y la construcción de identidades, desde el Ministerio de Educación de la Nación procuramos construir espacios de intercambio para pensar en un escenario colectivo sobre aquel período e indagar en los modos posibles de su transmisión en las instituciones educativas.

En este sentido podríamos afirmar que si el período de terrorismo de Estado que se abrió en el país a mediados de los años setenta se propuso desarticular la trama social, nuestro proyecto, como parte de una política mayor, apuntó a colaborar con el rearmado de determinadas zonas de ese lazo. Y lo hizo a través del ejercicio de la memoria y de la producción de conocimientos sobre ese pasado todavía tan cercano, a partir de las condiciones materiales y simbólicas que deja entrever la Argentina de este comienzo de siglo.

El siguiente relato se propone entonces contar la concepción, el origen y el desarrollo del proyecto "A 30 años del golpe. Entre el pasado y el futuro: la transmisión de la experiencia argentina reciente". De acuerdo con la apreciación que establece que una transmisión lograda es aquella que abre la herencia a nuevas interpretaciones, también nosotros, en esta narración, aspiramos a que estas palabras, lejos de resultar definitivas, convoquen a pensar y decidir cómo seguir.

A mediados de 2005 empezamos a delinear un proyecto con vistas a pensar cómo transmitir el pasado argentino reciente a las nuevas generaciones. El programa

era en el primer momento una iniciativa de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, y se comenzó a diseñar a partir de antecedentes cercanos que existían en el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, y prestando la mayor de las atenciones a las discusiones que, desde los años ochenta en adelante, atravesaron el campo de los derechos humanos, las ciencias sociales, y los procesos de conformación de la memoria colectiva. En suma, colocamos el foco de atención en las discusiones que giraron alrededor de las preguntas acerca de qué, cómo y para qué recordar.

Concebido el proyecto como una intervención en el marco de las conmemoraciones de los treinta años del golpe de 1976, teníamos la pretensión, quizás desmedida, de incidir en la movilización de memorias, ideas y cuerpos que iba a tener lugar en esa ocasión, con el objetivo manifiesto de extenderla más allá de los rituales conmemorativos. Mientras que estos rituales, tan caros a la cultura moderna, no poco contribuyeron al congelamiento del pasado, la apuesta que empezábamos a diseñar buscaba construir un espacio de reflexión sobre el pasado reciente argentino que no por ser tal se desentendiera de las pasiones que despertó y aún hoy despierta. Una perspectiva que estuviera atenta a los lazos que vinculan al pasado con el presente y que posibilitara abrir preguntas, incluso inquietantes, acerca del futuro. No limitarnos al marco de la efeméride, pero tampoco despreciarla más aún cuando se trataba de una fecha "redonda" que, ubicada tras la crisis de 2001, parecía abierta a nuevos significados. Al mismo tiempo, éramos concientes de que nuestro particular modo de incidir en las conmemoraciones que en 2005 se podían adivinar, tendría su componente fundamental en que iba a estar relativamente situado: se trataría de intervenir en el ámbito del sistema educativo, con los límites de visibilidad mediática y pública que esto conlleva pero también con una fertilidad no tan explorada desde iniciativas de este tipo.

A su vez, en tanto educadores no podíamos sino reconocer que uno de los fenómenos que caracteriza al mundo actual es la dificultad de vincular las experiencias contemporáneas con las del pasado, sobre todo con el que nos es cronológicamente cercano. Sobre esta dificultad, que se vive a diario en las aulas, nos advierte Eric Hobsbawm en la introducción de Historia del Siglo XX cuando cuenta que un estudiante universitario le preguntó durante una clase si la expresión "Segunda Guerra Mundial" hacía referencia a que había existido una primera o cuando dice que la guerra de Vietnam es para sus alumnos un episodio de la prehistoria. A pesar de ser conscientes de este obstáculo para establecer una relación vital con el pasado,

también sabíamos que en la Argentina el terreno de la memoria colectiva estaba abonado por las luchas de los movimientos sociales -sobre todo por la lucha de los organismos de derechos humanos,- por la intervención de la justicia y por producciones estéticas que a esta altura describen ya un amplio arco temporal, temático y de géneros. Algunos de los puntos centrales de esa memoria colectiva por su intenso grado de condensación conformaban una suerte de "piso" para este proyecto. En este mismo sentido y dado la relevancia política de estas marcas, el *Nunca Más*, el Juicio a las Juntas y la política de derechos humanos implementada por la gestión del Presidente Néstor Kirchner definieron las coordenadas a partir de las cuales desenvolver nuestra tarea de pensamiento y transmisión.

En aquella primera etapa se discutieron algunas cuestiones decisivas: ¿qué significaba hablar del terrorismo de Estado desde el Ministerio de Educación de la Nación? ¿Qué implicaba revisitar la militancia política de los años sesenta y setenta? Desde este lugar de enunciación, ¿cuáles eran los límites respecto de la transmisión de ese pasado con los que nos encontraríamos y cuáles las potencias a descubrir? En el diseño y desarrollo de nuestro programa nos enfrentamos a la situación de promover el abordaje de la cuestión del pasado reciente en general, y del terrorismo de Estado en particular, desde un Estado que estuvo comprometido, hace tan sólo tres décadas, con esas políticas. Esta situación, por lo menos paradójica e inquietante, nos acompañó y todavía nos acompaña en nuestro trabajo como uno de esos acicates que permiten que no perdamos de vista la pregunta por las condiciones que hicieron posible el horror.

Al poco tiempo de lanzado nuestro proyecto cobró forma la decisión de trabajar con los Institutos de Formación Docente de todo el país. Esta elección, fundante para el rumbo que tomamos, se sostuvo en la necesidad de que los docentes interroguen la época que les toca transitar para enriquecer su tarea. Creemos que en tanto los docentes logren interpretar las claves del mundo contemporáneo -y el pasado reciente con la fuerza de olvido que sobre él pende es una de ellas- encontrarán un mayor sentido para su función. Alejandra Birgin, responsable de nuestro proyecto, analizaba algunas de las razones de esta apuesta: "Como nos preocupa el modo en que estos temas llegan a la escuela, consideramos que primero hace falta trabajar el peso de estas cuestiones en la formación de los propios docentes. No desde el lugar moralista o reivindicatorio sino en la valoración del docente como quien tiene que intelectualmente interrogar a la época para poder pensar mejor su transmisión. Este para mí es el plus, el valor agregado del proyecto". De este modo, la decisión de

trabajar con los IFD se inscribía en una larga tradición que, desde la primera mitad del siglo XX, convirtió a estos espacios en "usinas pedagógicas" de las ciudades y pueblos de provincia.

Asimismo estábamos convencidos de que la única posibilidad de incidir en el proceso de formación radicaba en apostar a un trabajo sostenido en el tiempo. De ahí que, además de los encuentros regionales que compartimos con los institutos, hayamos buscado otras estrategias para mantener y desarrollar el vínculo con los IFD. El intercambio –a través de correos electrónicos, llamados telefónicos, el envío de materiales solicitados y las visitas de integrantes del equipo para realizar jornadas de trabajo- se mantuvo en función de dos tareas principales: el desarrollo de una investigación sobre lo acaecido durante el terrorismo de Estado en cada localidad que llevaban adelante los estudiantes con los docentes y que nosotros acompañábamos, y la promesa de la realización del Seminario nacional a fin de 2006. Estas mediaciones permitieron que realizáramos un seguimiento sobre el trabajo de los distintos IFD y que afianzáramos las relaciones con los docentes que oficiaban de tutores de los estudiantes.

Otra de las apuestas del trabajo con IFD fue la idea, probablemente osada en sus inicios, de realizar un trabajo conjunto entre docentes y estudiantes. Creíamos que si nuestro objetivo era interrogarnos sobre el pasado reciente argentino con vistas a transmitirlo a nuevas generaciones era central disponer una escena en la que existiera el cruce generacional. No alcanzaba con decir "los jóvenes de hoy piensan esto", era necesario que los jóvenes estuvieran allí, sentados a la par de los adultos, cada uno con sus funciones pero en un espacio común.

Esta apuesta al futuro, el formar a los que iban a educar a los nuevos, nos obligaba a dialogar con una generación que tenía distancia con la historia que nos proponíamos revisar. Teníamos que prepararnos para escuchar preguntas inauditas y por qué no, incómodas, que se traducían en intercambios a veces tensos entre estudiantes y profesores. Dolores Fleitas, integrante del equipo de formación docente que acompañó buena parte de nuestro trayecto, nos recuerda una imagen en la que sintetiza la ambigüedad de esos cruces. "Me acuerdo que en Entre Ríos, Javier (Trímboli) leyó un fragmento de Operación Masacre y una profesora dijo: 'el problema es que los jóvenes toman el fragmento porque están globalizados y pierden el sentido integral...'. Un chico la interrumpió, pero bien, con respeto, y le dijo: 'ustedes son los que nos educaron a nosotros. Si somos así es porque ustedes así nos enseñaron'. Y

agregó: 'no te desligues'. Y la profesora le dijo: 'sabés qué, tenés razón, disculpame'. En mi vida de educadora fue la primera vez que escuché un diálogo así".

Que los destinatarios centrales de estas actividades fueran los estudiantes de los IFD de todo el país se vinculaba, por un lado, con la importancia que le otorgamos a formar a los docentes del futuro inmediato. Pero por el otro, con la necesidad de abrir una reflexión sobre acontecimientos y procesos que dejaron su huella duradera en todo el país pero que, sin embargo, no suelen tener un escenario nacional que permita elaborar colectivamente los modos en que fueron vividos estos acontecimientos por las diferentes comunidades.

En ese sentido, con el tiempo nos fuimos dando cuenta de que todo el dispositivo que habíamos diseñado estuvo organizado para dar lugar a relatos muchas veces silenciados o desconocidos, para colaborar con la emergencia de historias locales, experiencias personales y colectivas, que pudieran ir inscribiéndose en una historia social que nos pertenece a todos.

El recorrido que había empezado con aquellas primeras reuniones del 2005 tenía un horizonte que se nombraba una y otra vez: la concreción de un Seminario Nacional que posibilitara un encuentro entre estudiantes y docentes de IFD de todo el país, que nos permitiera convocar a intelectuales y artistas que trabajaran en relación con estos temas, y que pudiéramos recorrer la ciudad de Buenos Aires para analizar las marcas que el terrorismo de Estado dejó en su geografía. La imagen del Seminario, en contraste con los cortoplacismos, había funcionado como una suerte de "faro" que guiaba el trayecto, se lo citaba como un futuro al que se debía arribar en conjunto y en los preseminarios se dedicaba un momento de los talleres a discutir sobre los trabajos que se llevarían al encuentro de fin de año.

El Seminario, al que titulamos como el proyecto mismo, se extendió durante tres días, del 7 al 9 de noviembre de 2006, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el Instituto Félix Bernasconi, en el barrio de Parque Patricios. En él participaron 171 Institutos de Formación Docente de todo el país y alrededor de 600 personas, entre estudiantes y profesores.

El texto de convocatoria que escribimos explicitaba los objetivos de este encuentro. Allí volvíamos sobre algunas de las cosas que habíamos dicho a lo largo del año pero ya con un recorrido compartido: "La experiencia argentina que se

condensa entre finales de los años sesenta y la guerra de Malvinas no se ha congelado y aún hoy sigue concitando inquietudes, debates e investigaciones no exentas de pasiones. El equipo ‘A 30 años del golpe’ del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación acompañó y promovió la convicción de que si los jóvenes, futuros docentes, establecen una relación de pensamiento con el pasado reciente argentino, estaremos colaborando a que la memoria no cristalice en imágenes fijas, que ya no se interroguen por el presente y el futuro de la vida en común. Este Seminario continúa esa cita, secreta la llamamos con Walter Benjamín, que busca encontrar la experiencia de generaciones, incluso de invitarlas a un diálogo tenso. Creemos que, a través de experiencias como las que resonarán durante los días de trabajo de este Seminario, la próxima generación de docentes podrá contar con nuevas herramientas para hacer posible que el pasado ilumine al presente y de este modo evitar que se reiteren los momentos más oscuros de nuestra historia, así como bregar porque sus retazos más valiosos se mantengan vivos”.

En tres días condensamos actividades diversas -conferencias, películas, talleres, propuestas artísticas, recorrido urbano. El resultado de esas intensas jornadas salió publicado en un libro que editamos a comienzo de 2007 que incluye las ponencias, los ejercicios de memoria realizados por docentes y estudiantes de distintas provincias, una crónica del recorrido que hicimos a la Esma (el mayor Centro Clandestino de Detención del país) –coordinada a la par de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación-, el relato de distintas escenas vividas en los talleres y los textos ganadores del concurso que organizamos conjuntamente con la Secretaría de Derechos Humanos.

Cada estudiante –o grupo de estudiantes- llegó a esta instancia con un trabajo ya terminado o en estado avanzado de elaboración. Existían tres modalidades para presentarlos: una monografía, la narración de una experiencia de cine-debate, y una tercera, a la que llamamos “carpetas de trabajo”, donde se contaban experiencias formativas vinculadas a la temática –desde un trabajo con materiales audiovisuales, hasta una selección de lecturas y actividades y un proyecto de realización de stencils.

La apertura del Seminario estuvo a cargo de Daniel Filmus, el Ministro de Educación de la Nación, y Alejandra Birgin, la Subsecretaria de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación. En esa primera mesa también participaron Alberto Sileoni, el Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y Emilse Moler, ex detenida, sobreviviente de la “Noche de los Lápices”. Así como las voces inaugurales se

encargaron de señalar la importancia de desplegar políticas educativas que incidan en el modo de transmitir el pasado reciente y que contribuyan a la memoria colectiva, el segundo momento de la mañana, bautizado Recuerdos del presente, convocó a profesores y estudiantes de IFD a realizar un ejercicio de memoria con una imagen y un relato que anclara su sentido. Después fue el turno de la conferencia de Héctor Schmucler, titulada *¿Para qué recordar?*

Por la tarde, además del trabajo en talleres, se proyectaron fragmentos de la película *Flores de septiembre*, un documental de Nicolás Wainszelbaum, que fue presentado por el rector del Colegio Carlos Pellegrini, Abraham Gak. La proyección articuló la discusión de una mesa sobre educación y dictadura en la que participaron los profesores Susana Barco, Jorge Cardelli y Andrea Adobato.

La segunda jornada comenzó con un recorrido urbano conducido por el grupo de historiadores *Eternautas, Tras los rastros del pasado*. Recorrido por la ciudad de Buenos Aires, que se propuso identificar las huellas que los últimos treinta años habían dejado en la ciudad. El recorrido finalizó con la entrada a la Esma, visita que nos permitió constatar que, tal como dice el artista alemán Horst Hoheisel, “los monumentos están vivos mientras se discute sobre ellos”.

Por la tarde, nuevamente se trabajó en talleres y después tuvo lugar la mesa *Memoria, historia y transmisión*, en la que participaron Federico Lorenz, Pablo Pineau, Alejandra Rovacio y Marisol Iturralde. Y sobre el cierre, Ana Longoni, en base a una selección de imágenes, habló sobre *La producción plástica y las estrategias de la memoria*. Esa misma noche, los alumnos del Instituto de Formación Docente N° 809 de Esquel presentaron una obra de teatro en la que parodiaron a las instituciones educativas.

A esta altura del Seminario podíamos percibir que lo que nos habíamos propuesto se había logrado ampliamente. Las dificultades organizativas que surgieron en distintos momentos no podían opacar el fervor que se percibía en los más jóvenes y la emotividad de los mayores. Días después, apenas concluido el encuentro, pudimos constatar la estela de ese entusiasmo en la cantidad de correos electrónicos que recibimos de diferentes puntos del país, donde se repetía una pregunta insistente: cómo seguir.

Estanislao Antelo, integrante del equipo inicial del proyecto y panelista en una de las mesas, nos comentaba sus impresiones sobre lo que vio en el Seminario: "Al final del Seminario escuché un aplauso sostenido, la gente no quería dejar de aplaudir. Para mí aplaudían estar ahí, entre ellos, y eso es lo que se veía en los talleres. Estaban entre ellos haciendo algo que en la Argentina se hace muy poco: estudiar. Los chicos que estaban ahí en algún momento estudiaron, se juntaron, escribieron, investigaron. Cuando vos juntás a la gente y la cuidás desde el punto de vista intelectual y no los tratás como ignorantes, funciona, se vio en el Seminario".

La última de las jornadas comenzó con el trabajo en comisiones, cada una sintetizó las discusiones centrales de los tres días de trabajo para luego leerlas en un plenario general, y siguió con la mesa Los dilemas de la transmisión del pasado reciente argentino con la participación de Inés Dussel, Alejandro Kaufman y Estanislao Antelo. Las palabras de cierre quedaron a cargo de Alejandra Birgin y Javier Trímboli.

No es sencillo sintetizar lo vivido esos días en el Bernasconi, fueron jornadas donde se desplegaron muchos de los caminos que habíamos desarrollado a lo largo del proyecto y que ya hemos narrado en estas páginas. Lo novedoso fue el escenario nacional en que quisimos disponerlas, con las potencias y los problemas que eso acarrea. Para completar la cronología de lo hecho en esos días, elegimos compartir con ustedes un fragmento de una de las ponencias, una escena de un taller y un párrafo de las palabras de cierre.

Un momento de la conferencia de Héctor Schmucler

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

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

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

Bolivia

¿Cómo podemos los maestros lograr que los jóvenes no sólo conozcan, sino que se apropien de su conocimiento? ¿Cómo encontrar en la escuela o en los centros de formación un proyecto de construcción del aprendizaje, en este caso de la memoria, que parta de los mismos jóvenes? La siguiente experiencia juvenil, nos puede abrir a nuevas reflexiones.

En 2007 salió a la luz un libro diferente, se trataba del libro *Resonancias de una generación*, escrito y editado por dos colectivos de jóvenes a quienes unió un solo objetivo: recuperar la memoria de la etapa de las dictaduras militares. El primer grupo, el "CREARE – Construir recordando", formado por un grupo de estudiantes de universidades privadas y públicas y de colegios secundarios de La Paz; el segundo, el movimiento juvenil "30 no son 30", formado también por jóvenes universitarios pertenecientes a las clases medias paceñas y alteñas.

La experiencia en estos grupos se escapa de la clase tradicional, no hay maestros y estudiantes, no hay notas ni evaluación de la participación, podría pensarse que no se trata de una experiencia didáctica, pero lo es en el más profundo de los sentidos. Es un ejercicio conjunto de aprender para la vida, de reflexionar sobre la memoria y al mismo tiempo de proyectarse hacia el futuro.

El pensamiento andino plantea entre uno de sus principios que el futuro no está adelante nuestro sino atrás y que, por el contrario, es el pasado el que se encuentra frente a nuestros ojos. Este principio llamado Nairapacha (de naira = ojos y pacha = tiempo) para los aymaras bolivianos es el que se percibe en el ejercicio didáctico

participativo de estos dos colectivos juveniles. Mirar el pasado y construir el futuro recordándolo.

El colectivo CREARE se formó en 1995 con el objetivo de debatir sobre temas políticos e históricos para lo que invitaban a veces a sus reuniones a expertos en los temas a ser tratados. En estas charlas, de acuerdo a los mismos protagonistas, "se llegó a constatar la existencia de un hueco en nuestra memoria colectiva como país: los años de las dictaduras, pese a ser de muy reciente data, parecían haber sido olvidadas".

El grupo contaba con alrededor de 40 integrantes cuando se dio un nuevo proceso electoral en el cual se presentaba como candidato Hugo Banzer Suárez, el dictador de la década de 1970. Fue entonces cuando el grupo de estudio decidió organizar una serie de actividades para recordar, tomando como ejemplo la asociación HIJOS de la Argentina. Durante seis meses, el CREARE realizó actividades para recordar los 25 años de la dictadura de Banzer, entre sus actividades estuvieron la toma de lugares públicos con teatro callejero, mimo, danza y artistas plásticos, la organización de coloquios sobre la memoria y un ciclo de películas. A pesar de que cada uno siguió luego su camino, el aprendizaje, la experiencia colectiva de conocer, dialogar y reflexionar, esta verdadera experiencia didáctica los llevó seis años después a presentar sus experiencias en el libro conjunto.

Por su parte, el movimiento juvenil "30 no son 30" se constituyó en 2001 a partir del colectivo Utopía y otras diez organizaciones juveniles, con el apoyo de Huáscar Cajías. De acuerdo a los mismos participantes, "30 no son 30" significaba que "los treinta años venideros no pueden ser los mismos treinta años que pasaron, caracterizados por aceptar y fomentar el autoritarismo, la amnesia histórica, la impunidad, y medidas antinacionales y antipopulares". Al igual que el CREARE seis años antes, el "30 no son 30" buscó promover una reflexión colectiva sobre el significado del período de las dictaduras para el presente y futuro del país. Para lograr este fin se propusieron, -al igual que en la planificación de una secuencia didáctica- tres momentos secuenciales: "Recordar las dictaduras", "Reflexionar la democracia" y "Soñar el futuro".

Durante el año 2001 se organizaron una serie de actividades entre las que estuvo la colocación de un afiche el 6 de agosto de ese año, afiche en el que, junto a la fotografía de Banzer, se leía: "General: Los muertos y desaparecidos en tus

gobiernos, te esperamos." Y es que ese mismo día Hugo Banzer, enfermo de cáncer, entregaba la Presidencia de la República a Jorge Quiroga. El resultado: varios miembros del movimiento arrestados.

Luego de estas actividades, el movimiento mantuvo reuniones semanales con una metodología de trabajo basada en tres momentos (pasado, presente y futuro); tanto a nivel intra-organizacional (análisis de coyuntura, y revisión histórica) e inter-organizacional (actividades de difusión, formación, actividades públicas y callejeras).

El resultado de estas dos experiencias juveniles de autoeducación y autorreflexión orientadas hacia un futuro en democracia se plasmó en el libro citado. De él me quedo con esta reflexión de Boris Miranda en su texto "Mi memoria de esos años: rompiendo pautas de confrontación". Luego de iniciar su texto con una cita de Walter Benjamín sobre la historia y de narrar las dificultades de la organización, Miranda dice:

"Pero estábamos ahí, después de alguna experiencia negativa volvíamos a intentar. Llenos de inseguridades pero convencidos de que en algún momento lo íbamos a lograr. Y es ahora cuando recién voy comprendiendo lo que me pasaba, y lo que probablemente le pasaba a otros que estaban allí. Porque en aquel momento estábamos convencidos de algo y eso era aparentemente lo que activaba nuestro espíritu combativo. Yo creía en eso de la certeza de la victoria, en que éramos parte de una etapa de lucha por un futuro mejor".

Brasil

El periodiquito

Derlei Catarina De Luca es profesora de historia en varias escuelas en el Municipio de Criciúma del estado de Santa Catarina, en la región sur de Brasil. En 1995, frente a la necesidad de contarle a su hijo Zé Paulo sobre por qué tuvo que abandonarlo en la puerta de un hospital, entendió que la mejor forma era editando un texto en un único ejemplar bajo el formato de un pequeño periódico. En el periodiquito, Derlei cuenta que tanto ella como el padre militaban políticamente en el grupo "Ação Popular" de resistencia contra la dictadura. Derlei había sido detenida en noviembre de 1969, en San Paulo, y torturada en la Sede de la Operación Bandeirante (Oban)

durante cuatro meses hasta quedar en estado de coma. En el estado de Santa Catarina en el período de la dictadura militar fueron aprehendidas centenas de personas, entre ellas el papá de Zé, que fue detenido en 1972. Ese día, Darlei tuvo que huir para Chile, dejando al bebé de tres meses en la puerta de un hospital para que no cayera en las manos de la policía y sea víctima de la represión. El niño pasó por los cuidados de varias personas, incluyendo el Padre Evaristo Debiasi.

Después de varias mudanzas, la tía y la abuela de Zé Paulo, consiguieron reunir dinero en agosto de 1973 para llevarlo a Chile, pero cuando llegan a Santiago de Chile, se enteran que el general Augusto Pinochet había dado un golpe de Estado y una de las medidas había sido la interdicción de los aeropuertos. Después de varios días en un edificio de las Naciones Unidas, consiguen retornar para Brasil y sólo al año siguiente el niño será conducido a la capital cubana, Habana. En los años siguientes, Zé Paulo verá la vida desarrollarse en otro país, sólo retornando en noviembre de 1979, cuando conoce a su padre, después de la ley de amnistía.

En ese drama de la vida personal de la familia de Darlei, y que a veces parece confundirse con un cuento, aparece como plano de fondo la tragedia que sobrevino en Brasil con la dictadura militar y el drama de millares de personas que optaron por decisiones políticas difíciles. Después de la dictadura, el periodiquito comenzó a circular por las escuelas, y en algunos casos se volvió una lectura recurrente para los alumnos de primaria de diversas escuelas en las ciudades de Criciúma y Turvo, tanto en las disciplinas de historia y como en las de portugués. Los alumnos de primaria se identificaron con la historia de Zé Paulo y empezaron, como parte de las tareas en clase, a retratar en paneles las escenas inspiradas por la historia. Poco tiempo después, en 1998, por iniciativa de la profesora Neiva, una pieza de teatro fue montada con los niños sobre la aventura de Zé Paulo, destacando los peligros por los cuales pasó en su trayecto hasta el reencuentro con su madre y su padre.

La exposición itinerante

Darlei, después de su vuelta del exilio, volvió a ser profesora y comenzó a desarrollar varias actividades junto a los ex presos políticos catarinenses y familiares de los muertos y desaparecidos en el Comité Catarinense Pro Memoria de los Muertos y Desaparecidos. También dio conferencias para profesoras de historia

Trabajó en el Supletivo y en la APAE, siendo invitada para dar clases en El Colegio Particular "Dimensión", así como en otras escuelas particulares. En 1986 desarrolló una exposición móvil que recorrió en todos estos años distintas escuelas privadas y públicas del estado. La exposición consiste en 10 paneles en los cuales retrata con fotos, biografías y periódicos de la época la historia de cada uno de los muertos y desaparecidos, siendo que en el estado de Santa Catarina fueron 10. Los paneles tienen un fondo negro revestido con plástico transparente para garantizar su durabilidad, destacando que hoy los paneles se encuentran en la Universidad Federal de Santa Catarina como parte del futuro Acervo del Memorial Catarinense de Derechos Humanos.

Paralelamente, mientras se desarrollaba un espacio visual y de lectura entre los alumnos, al mismo tiempo se creaba un espacio para dialogar con los profesores de Historia. En esas dinámicas, la prefectura de la ciudad de Içara instauró un curso para la red municipal sobre la temática, implementándose también en las 16 escuelas particulares el tema en el currículo educativo.

La exposición de los paneles en las diversas escuelas estaba en las agendas a través de la Casa de la Cultura, obteniendo inclusive apoyo de la prensa local para la difusión de este y otros eventos relacionados con el tema. No hay duda de que el interés y apoyo de las diversas asociaciones, así como el de la propia prefectura, permitieron la construcción de tres plazas en Criciúma, la Plaza en Memoria a los Muertos y Desaparecidos, la Plaza de la Amnistía y la de Memoria al Che Guevara, espacio frecuentado con entusiasmo por los alumnos para conocer los monumentos con la intención de aproximarse y comprender el pasado represivo.

Entre las anécdotas, dificultades y actitudes de los directores de las escuelas se puede destacar la de algunos directores que de buen criterio dirimen ciertas posiciones claras al respecto de recordar el pasado. En el Colegio Marista, por ejemplo, junto a las olimpiadas deportivas, se promovió una exposición sobre la dictadura, dejando a muchos padres sorprendidos con los trabajos de los alumnos, considerando positivo inducir a los alumnos para que conozcan la verdad de lo que aconteció en Brasil en la época de la dictadura.

Junto a la exposición fueron organizadas conferencias donde los alumnos terminaban conmoviéndose frente a los testimonios ofrecidos por quienes sufrieron la tortura y la prisión. Las reacciones han sido bastante positivas. Los alumnos suelen

cuestionar a la profesora acerca de las razones por las que no desistió de su militancia luego de la primera prisión. También le preguntan si ella haría todo de nuevo, e incluso después de todo lo que vivió, qué opina sobre los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso o de Ignacio Lula da Silva, dejando trasparecer el interés y la necesidad de ir construyendo una opinión pública sobre la base de testimonios al respecto de la política nacional.

No percorrer de tantas palestras em diversas escolas do estado, Derlei Catarina De Luca terminou escrevendo um livro sobre a violência política no período. O trabalho se tornou leitura obrigatória em várias escolas, coincidindo entre a necessidade de contar os fatos e o interesse de muitos alunos, pais e diversos cidadãos de conhecer a história, que não é ficção, levando os alunos a desenvolverem em sala de aula fichas com conteúdo crítico com o objetivo de gerar reflexões mais amplas sobre o acontecido.

En el conjunto de las entrevistas que se efectuaron en las diversas escuelas pudo notarse una gran madurez por parte de los alumnos de secundaria sobre la temática. Muchos de ellos destacaron con su propia voz que el período dictatorial fue nefasto para la vida pública del país, fundamentado la necesidad de construir una sociedad sobre la base del respeto a los derechos humanos, la libertad y la justicia social. Cabe destacar también que este trabajo de rescate de la memoria y la verdad que se desarrolla en Santa Catarina cuenta con la colaboración de varios profesores: Karyme Ade Scheneidr, Valdecir Mariana, Rosimere Ghizzo, Sônia Colle quienes no habiendo sufrido la represión están comprometidos con la historia y el futuro del país.

Paraguay

La Educación en Derechos Humanos, más allá de la Enseñanza y el Aprendizaje...
Es una cuestión de práctica

El impacto de desarrollar en el aula y en talleres grupales las estrategias y los contenidos centrados en la Educación en Derechos Humanos (EDH):

Experiencias suscitadas, desde la intervención en grupos en la promoción de los Derechos Humanos por la Abog. Nora Edith Lezcano.*11

¹¹(*) **Nora Edith Lezcano**. Abogada. Mediadora. Educadora en Derechos Humanos. Docente Universitaria. Especialista en Medios Alternos de Resolución de Conflictos por la Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires – Argentina. Con Postgrado en Política y Legislación Ambiental por la Facultad de Ciencias y Tecnologías por la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Perfeccionamiento en Administración, Marketing y

Educación en Derechos Humanos implica dar conocer el catálogo de los derechos humanos, reconocer situaciones de vulneración, así como identificar los mecanismos de exigibilidad para garantizar su cumplimiento y su restitución, en su caso. Tiene como objetivo principal el desarrollo de la persona, centrado en el reconociendo de su dignidad, desde un abordaje de respeto como sujeto social de derechos.

El desarrollo de la pedagogía postulada por la EDH en el aula, se centra en el desarrollo de habilidades de reflexión y análisis de la realidad con una visión esperanzadora, por eso, que al hablar de la EDH hemos de mencionar su función "transformadora de la realidad", una realidad que no sólo ha de ser criticada, sino que es asumida con co-responsabilidad, en cuanto a que nuestras acciones y/u omisiones permiten sustentarla.

Educación en Derechos Humanos, significa empoderar al educando y como lo afirma Paulo Freire" la educación en y para los DDHH debe ser entendida como una práctica social que aborde el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones", es decir pretende que al conocer nuestros derechos (saber), podamos ejercerlos en la práctica (hacer), y en consecuencia, adecuemos nuestras actitudes (ser), para ser mejores personas.

Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un laboratorio para la vida y en la vida, la transmisión de conocimiento es significativa y busca la construcción de ciudadanía desarrollando principios democráticos pero desde la práctica, no solo desde la proclama. El contenido de la EDH, se basa en el abordaje de contenidos que permitan el desarrollo pleno e integral de la persona y por ello, abarca la dimensión corporal, la dimensión racional, la dimensión emocional, la dimensión valórica y la dimensión intencional.

Legislación Empresarial por el Centro de Protección de la Mujer. Habilitada como docente universitaria, por la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional Nuestra Señora de la Asunción, Catedrática de la Universidad UNIDA e UNIBE en las materias de Comunicación y Negociación, Resolución de Conflictos y Toma de Decisiones, Introducción al Derecho y Gestión y Elaboración de Proyectos Sociales. Instructora en Derechos Humanos por la Defensoría del Pueblo. Certificada académicamente en Junio de 2007 por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH de San José – Costa Rica, por el trabajo académico presentado en el marco del XXIV Curso Interdisciplinario de Educación en Derechos Humanos. Cursando la Maestría en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional. Voluntaria del proyecto brasilero Pescar, dentro del programa de responsabilidad empresarial ejecutado por la empresa Luminotecnia, desarrollando el tema de Comunicación Interpersonal, Asesora Jurídica y Técnica de GLOBAL...Infancia.

Dimensión corporal: “la EDH debe reconocer la integralidad humana y su constitución corpórea. Es el cuerpo el punto mediano entre lo espiritual y lo material, entre las aspiraciones y la materialización de las mismas; es nuestra naturaleza física la que nos permite realizar las funciones más extraordinarias como la expresión y la creación”¹².

Se considera al cuerpo como aquél que nos permite ocupar un espacio en el mundo, y en la construcción de las relaciones con los demás, basadas en el relacionamiento respetuoso, amigable, tierno, que implique una cercanía agradable, con contenidos llenos de buenos tratos y con lenguaje afable, considerando la expresividad y los silencios como oportunidades únicas que evoquen en todo momento el respeto hacia los demás. Se enseña a respetar, respetando, a gestar vínculos desde la comunicación verbal y también no verbal.

Dimensión racional: “la EDH debe poner énfasis en la reflexión, en lograr, en colectivo, una conciencia crítica, inspirar una reflexión filosófica y ética de la vida cotidiana que permita releer la realidad desde la utopía, generando una mística por la vida, por el género humano y su felicidad”¹³.

La Educación en Derechos Humanos se centra no solo en la transmisión de contenidos e informaciones, sino más bien en producir la motivación de la capacidad de reflexión y construcción de pensamientos propios en cada educando, con fundamentos válidos, respaldados en el ejercicio del derecho a la esperanza, que es responsabilidad nuestra vivenciarla desde el aporte individual y desde el colectivo de personas, que deben creer en las infinitas posibilidades de crear realidades de contextos más habitables, es decir, más humanos. Aquí por tanto, vemos que el conocer es PODER, pues empoderando a los demás, le hacemos percibir una realidad que no debe ser resignada, sino que puede y debe ser cambiada por todos y todas, es por ello como ya se mencionó que se habla de la EDH con una función transformadora de la realidad.

¹² Autores Varios, La Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (Ausjal) y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Educación en Derechos Humanos, La Universidad por la Vigencia efectiva de los DERECHOS HUMANOS*, Caracas, Venezuela, 1º edición, 2006

¹³ Autores Varios, La Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (Ausjal) y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Educación en Derechos Humanos, La Universidad por la Vigencia efectiva de los DERECHOS HUMANOS*, Caracas, Venezuela, 1º edición, 2006

Conocer es empoderante, debido a que permite desarrollar habilidades, y potenciar nuestro ser para transformar el medio y con él, a su vez transformarnos. El conocimiento así entendido, permite que las personas reconozcan su valía, y les sea más fácil reconocer la valía de los demás, conociendo sus derechos, conocen sus responsabilidades y asumen posturas de análisis crítico de la realidad, pero no solo desde la queja, sino desde lo proactivo, proponiendo alternativas de cambios posibles, desde un cambio de actitud personal, que invita a otros y a otras, a sumarse al cambio positivo.

Dimensión emocional: "esta dimensión se manifiesta de compromisos totales que establece el ser humano con una fe, una religión, una filosofía, una vocación. El ser humano se manifiesta espontáneamente, de allí que los sentimientos, los deseos, motivaciones y preferencias personales interactúan con toda la riqueza acumulada por la experiencia. Como educadores y educadoras en derechos humanos debemos, pues, darle cabida a las intuiciones y sentimientos propios y ajenos en torno a una determinada situación; revalorizar el componente afectivo de las actitudes, el cual será, en última instancia, el que movilice, desencadene acciones conducentes a fortalecer una creencia (Cfr. Olguín, sin fecha)"¹⁴.

En la pedagogía propugnada por la EDH, se busca conectar la razón con el corazón, pues el conocimiento por el conocimiento no tendría fundamentos, se quiere lograr razonar con sentimientos positivos, es aquí donde se pretende rescatar manifestaciones desde lo humano, rescatar qué significa ser una persona que puede pensar, pero que también es capaz de sentir, de afligirse frente al dolor ajeno y reaccionar conforme a ello.

Dimensión valórica: "Si entendemos la sociedad como producto de la acción social de múltiple actores, aceptamos que está orientada por objetivos, conocimientos, intenciones y proyectos que dichos actores formulan y mantienen gracias a que los grupos sociales convienen en otorgarle valor. Los valores, en este sentido, se integran en un sistema ideológico y son capaces de suscitar una considerable motivación a la acción. Los derechos humanos como eje valórico, es el reflejo de ese ideal colectivo y

¹⁴ Autores Varios, La Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (Ausjal) y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Educación en Derechos Humanos, La Universidad por la Vigencia efectiva de los DERECHOS HUMANOS*, Caracas, Venezuela, 1º edición, 2006

democrático, no confesional ni religioso pero sí político, entendiendo la política como la búsqueda del bien común. De aquí que muchas veces se opta por sinonimizar “educación valores” y “educación en derechos humanos”, prefiriendo este último ya que esta nomenclatura nos ayuda a identificar claramente sus contenidos y finalidades (Cfr. Rodino, sin fecha a)¹⁵.

Dimensión intencional: cualquier tipo de educación nunca es neutral, siempre persigue la construcción de un tipo de persona y de sociedad que aspira alcanzar, por ende, siempre está conducida a una finalidad, por ello es direccionada e intencional. La intención explícita de la EDH como ya se ha mencionado, está direccionada a lograr el desarrollo integral de la persona, y el respeto de su dignidad, buscando que se asuma la importancia del alcance social y jurídico de la implicancia de ser sujeto social de derechos.

Hemos visto qué propugna la EDH, ahora bien en cuanto a su impacto en el aula, desde mi experiencia como educadora en Derechos Humanos, considero que la pedagogía de la misma, produce resultados altamente significativos. Lo precedente se evidencia en que los educandos que conocen sus derechos, y por tanto, sus responsabilidades, respetan aún más los derechos de los demás, se sensibilizan de las vulneraciones, asumen la problemática de la comunidad, como una problemática que aunque no les afecte directamente, les afecta indirectamente, pues la sienten también como propia.

Los educandos que conocen sus derechos, tienen una alta posibilidad de convertirse en agentes multiplicadores de la experiencia, sumando con el ejemplo de la exigibilidad y la proclama de mejores condiciones de calidad de vida, desde la actitud y la conducta respetuosa de otras personas y de los colectivos que representan a sectores vulnerados y marginados.

Las dinámicas que se utilizan son las que posibilitan traer la experiencias de vivencias previas, revalorizando lo que el educando conoce y siente en base a determinadas situaciones, se invita a la construcción con los aportes de todos y todas, eliminando toda actitud de superioridad, donde todo suma y es valorado. Por ende, se rescata lo

¹⁵ Autores Varios, La Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (Ausjal) y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Educación en Derechos Humanos, La Universidad por la Vigencia efectiva de los DERECHOS HUMANOS*, Caracas, Venezuela, 1º edición, 2006

positivo, y lo considerado como mal percibido es utilizado como una oportunidad de aprendizaje desde otra perspectiva que respete los Derechos Humanos.

Son dinámicas que invitan a conectarse con el ser personal, buscando que cada uno, y cada una analice sus pensamientos, ideas, sentimientos y actitudes, que se convierta en un vigilante de su propio yo, y desde ahí, pueda conectarse con la experiencia del otro, de la otra, para ir construyendo su propio aprendizaje que propicie el respeto y la exigibilidad de los Derechos Humanos.

Las personas aprenden, sin darse cuenta que están en un proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el espacio permite que se sientan libres de expresarse y sobre todo de ser ellos mismos, ellas mismas, la toma de conciencia pasa por el hecho que al identificar situaciones de vulneración invisibilizadas o naturalizadas, se comprometen a generar cambios significativos desde el aporte personal, contribuyendo al cambio colectivo.

Con la metodología centrada en la persona en cuanto a la experiencia que la misma trae al aula y/o al taller, es valorada como uno de los principales recursos, que sumado a la contribución de lo teórico que orienta y es facilitado por el educador o educadora en Derechos Humanos, se logra que la persona exprese que siente valiosa, diferente, más fortalecida y más comprometida, tomando conciencia de que la realidad no es un azar de hechos y sucesos aislados y casuales, sino es el fruto del accionar de cada persona en la tierra. Por ende, la persona reconoce su poder personal de generar con su aporte individual y su contribución a propiciar cambios positivos en su colectivo más próximo.

En esta manera, se evidencia que la EDH tiene una tarea fundamental en ser transformadora de la realidad, propiciando la toma de conciencia en las personas, y les devuelve la esperanza de que es posible habitar un mundo más HUMANO.

Nora Edith Lezcano

Uruguay

A continuación se exponen dos relatos realizados por las docentes Laura Ferreiro y Ema Zaffaroni. La primera corresponde al nivel primario y contiene una serie de sugerencias a propósito del tratamiento de la dictadura como tema y sus

posibilidades de enfoque en el aula. La segunda, expone una experiencia concreta con estudiantes de nivel secundario realizada en el año 2003.

Experiencias en el IAVA: la memoria y los primeros pasos de la investigación¹⁶ por Ema Zaffaroni

Creo que todos compartimos la idea de que el IAVA¹⁷ es un liceo especial. Es que fue construyendo su propia historia la que se acumula en sus patios, sus salones, sus corredores y sus múltiples recovecos nunca bien explorados. Pero también en su gente, "Yo fui al IAVA", se dice con un cierto tono de orgullo. Es como decir yo no fui a cualquier liceo, soy un poco especial.

Por eso cuando este año en la primera sala de profesores de Historia nos planteamos realizar alguna actividad en torno a la conmemoración de los treinta años del golpe de Estado, tuve la sensación de que lograríamos efectivamente concretar algo. Y así fue.

Con el conjunto del cuerpo docente (con las limitaciones que ese pomposo título implica, o sea entre una docena más o menos de colegas y el equipo de dirección) planteamos una actividad abierta, el sábado 28 de junio a las diez y media de la mañana para recuperar memorias y compartir con nuestros estudiantes, las propias vivencias de ese pasado doloroso.

La convocatoria invitaba: *A treinta años del golpe de estado los profesores del IAVA dialogan con los alumnos: la vida cotidiana durante la dictadura.*

Ese había sido el desafío. Realizar una actividad que claramente se diferenciara de una clase tradicional y que el tema de la dictadura fuera abordado de una manera que no pareciera propiamente histórica, sino que estuviera basada en la reconstrucción del pasado desde los distintos protagonistas que allí nos reuniríamos.

Ni siquiera nosotros estábamos muy convencidos de que fueran a ir los alumnos. Pensamos: `sábado de mañana, invierno... En fin, aunque sea los militantes del gremio aparecerán'. Los primeros sorprendidos fuimos nosotros al contar con más de cien alumnos esa mañana. Claro, es igual que lo pomposo del conjunto del cuerpo

¹⁶ En revista *Educación y Derechos Humanos N° 45*. Montevideo, diciembre de 2003. pp 32-34.

¹⁷ Instituto Alfredo Vázquez Acevedo de Educación Secundaria de Montevideo.

docente, para la cantidad de alumnos del IAVA cien alumnos no es nada, para las circunstancias nos pareció un número muy interesante.

Empezamos a trabajar desde nuestras vivencias, luego de una introducción histórica (infaltable) realizamos un intercambio de anécdotas desde el lugar que cada uno ocupaba en los años de la dictadura. El resultado fue que siendo las dos de la tarde nadie se movía.

Un elemento bien interesante para destacar es que efectivamente no fue una clase dictada por varios profesores, fue un ida y vuelta permanente: los alumnos preguntaban, contaban lo que ellos sabían, o creían saber, lo que les habían contado sus padres y nosotros -sus profesores. También nosotros contamos los propios deseos, miedos, nuestras experiencias más o menos dolorosas. Por suerte, también supimos reírnos. Yo sentí que a partir de ese día el vínculo con muchos de mis alumnos cambió, se humanizó; porque creo que los profesores dejamos de ser una figura y pasamos a ser seres humanos, con un pasado concreto, con dificultades concretas, con ganas de conversar y compartir.

Para seguir con las conmemoraciones de los números redondos, en septiembre hicimos una segunda jornada conmemorando los veinte años de la etapa de la transición con videos, música, docentes invitados y protagonistas de la semana del estudiante (Semana 83¹⁸). Esta vez hubo menos participación. Estuvo peor convocada por nosotros pero de todos modos fue un riquísimo intercambio en donde nuevamente los estudiantes recibieron una mirada desde la Historia vinculada con otra mirada desde la vida. La de aquellos que habían participado en esas jornadas del 83, que habían comenzado a formar los sindicatos y las organizaciones estudiantiles en la clandestinidad, y que habían jugado un papel importante en el desgaste de la dictadura y en la reconstrucción de la democracia. Además de esas actividades generales algunos docentes hicimos trabajos particulares.

Cuando después de la marcha del 20 de mayo me planteé hacer una actividad paralela al curso curricular sobre el tema de la dictadura, les propuse a mis alumnos realizar trabajos en equipos voluntarios.¹⁹

¹⁸ La semana 83 es un proyecto de profesionales egresados universitarios que comenzaron a reunirse para conmemorar los 20 años de la resistencia a la dictadura. El grupo ha editado un CD, una Separata y un libro titulado “*Memoria de la semana 83. Historias de la resistencia*”.

¹⁹ En el IAVA me desempeñé como docente de Historia en 6º año. El programa de dicho curso es Historia Nacional y si bien no incluye Historia del Uruguay reciente porque no fue

No quise ponerle el rótulo de investigaciones ni monografías: sencillamente se les planteó a los alumnos que ellos debían elegir un tema dentro del proceso de la dictadura y un formato para realizarlo. Ese trabajo pasaría por diferentes etapas. El 27 de junio debían presentar el proyecto y explicarlo al resto de la clase: fundamentar la elección del tema, cómo pensaban encarar el trabajo y en qué formato lo presentarían. Luego, a través de un seguimiento de mi parte, a fines de agosto se presentaba un avance y a fines de septiembre el trabajo terminado.

Se fijaron algunas pautas bien claras: el tema a elegir debía ser uno que los convocara, que efectivamente les resultara interesante por alguna razón, aunque no les pareciera un tema "histórico". Es decir, ellos debían sentirse convocados por el tema y por el formato, que podía ser el que ellos dispusieran (texto, imagen, grabación, representación, etc.)

Se formaron diez grupos que eligieron los temas más diversos, los más propiamente históricos como el análisis de la jornada del 27 de junio, el papel de la educación, los medios de comunicación, el exilio, el movimiento estudiantil, otros más vinculados a los derechos humanos como la tortura y los desaparecidos, y otros artísticos como el arte carcelario o el teatro.

Por supuesto hubo que flexibilizar los plazos. Algunos abandonaron, otros tuvieron que revisar su propuesta inicial porque se dieron cuenta de que el tema era inabarcable y concretar un aspecto determinado de todo lo que se habían planteado. También los formatos fueron variando y un programa de radio se transformó en una serie de casetes con entrevistas, un video quedó en la presentación oral del guión, otras presentaciones quedaron en borrador y algunas lograron su formato acabado.

De todos modos se cumplieron muchas de las intenciones que nos propusimos. Una de las herramientas más utilizadas por los estudiantes fueron las entrevistas. De esta manera los estudiantes se acercaron a muchos de los protagonistas, conocieron sus caras, pudieron conversar con ellos, en algunos casos plantearon sus temores por no saber cómo enfrentarse con ellos. Otros terminaron vinculados a un proyecto de investigación sobre arte carcelario, otros se animaron a hablar del tema con sus padres o sus amigos y descubrieron aspectos que desconocían.

actualizado y su elaboración es anterior a la dictadura, muchos docentes hemos optado por incluir el período de la Historia del Uruguay desde 1968 a 1984.

El caso que me pareció más paradigmático fue el de un grupo que optó por trabajar con los desaparecidos. En una primera instancia les sugerí que debían focalizar el tema, que así planteado en forma global escapaba a las posibilidades de abordaje desde sus posibilidades, que los iba a sobrepasar. No los convencí, por lo tanto dejé que empezaran a trabajar.

Me sorprendió las caras con las que vinieron un día a contarme que después de varias entrevistas a un parlamentario y algunas lecturas habían llegado a la sede de la Asociación *Familiares*; que los habían recibido unas "señoras simpatiquísimas" (creo que en realidad dijeron viejitas) y recién ahí habían comprendido la verdadera dimensión del asunto y decidieron estudiar un solo caso. Es decir, los desaparecidos habían dejado de ser un titular, habían bajado de la pancarta de las manifestaciones y se habían convertido en los hijos de las señoras simpatiquísimas (las viejitas) con las que ellos habían estado conversando. Pasaron a ser seres humanos.

Finalmente elegimos un día fuera del horario de clase para presentar los proyectos a todos los compañeros de clase y a otros alumnos y profesores del liceo.

Cada grupo planteó su experiencia. Todos concordaban en que habían aprendido mucho, en que tenían ganas de saber más, en que la modalidad de trabajo les había parecido un desafío interesante. Se habían asomado, muchos de ellos, por primera vez, a un tema que desconocían. Y se habían asomado desde la memoria de los otros pero también desde la Historia, desde un trabajo disciplinar. Por lo tanto creo que también descubrieron otras posibilidades de la disciplina Historia, la de acercarlos a un pasado que es también de ellos, por ser el de sus padres, abuelos, vecinos, hermanos. Y por ser también parte de este presente que intentamos construir, también desde nuestras clases de Historia.

Yo me fui feliz. Claro, después como siempre, cuando una sigue analizando sus prácticas encuentra muchas carencias. Por suerte una empieza a visualizar todo lo que podría haber hecho para obtener mejores resultados: por ejemplo, plantearlo con más tiempo, haberle dedicado más atención a cada equipo, guiarlos más en su trabajo de campo, haberle hecho una presentación general más amplia, de manera que pudieran asistir más estudiantes y profesores, y así puedo seguir con una lista casi inagotable. Digo por suerte porque eso es lo que me impulsa a repensar el proyecto

para el año próximo que desde ya espero que tampoco me conforme totalmente para poder seguir perfeccionándolo año atrás año. Porque de eso se trata.

La enseñanza de la dictadura cívico militar en la escuela²⁰ por Laura Ferreiro

Soy maestra de 6º año escolar desde hace 6 años. Trabajo en una escuela pública y esta institución tiene como particularidad el tener una numerosa población escolar constituida por hijos de militares (soldados) y policías. Las edades de estos niños oscilan entre los 10 y 15 años, tramo etario que resulta bastante diferente al que hacen referencia los profesores.

Cuando SERPAJ me invitó a compartir mi experiencia, me sentí muy complacida pues ví en esta convocatoria la posibilidad de intercambiar opiniones con los colegas docentes y también polemizar sobre la importancia de llevar a la clase el tema de la dictadura ya que entiendo que *debemos* trabajarlo.

En un primer momento cuando comencé a preparar este taller traté de estructurar los hilos conductores a través de los cuales encaro el tratamiento de la dictadura. Pensé que el núcleo estaba constituido por la idea de que los niños construyeran variadas y sucesivas aproximaciones al mismo.

Luego de escuchar las experiencias de los compañeros de secundaria y las ponencias de los investigadores he debido replantarme esto y concluir que lo que yo hago es mucho menos pretencioso que mi idea original y se trata simplemente de crear y propiciar un espacio de diez años opinen y sean escuchados.

En cuánto a cuales son los puntos del programa que incluyó al trabajar con la dictadura, debo decirles que una de las ventajas de ser maestro es la necesidad de abordar los temas de forma integrada, interdisciplinaria, sin marcar explícitamente las fronteras entre una asignatura y otra.

El referente para seleccionar los contenidos debe estar estrechamente vinculado a cosas cotidianas y por tanto lo inicial del tema surge en la organización del grupo, con el respeto que esto implica hacia los demás, con saber escucharnos y tomar en cuenta la opinión del otro. A partir de allí iremos armando en clase esos

²⁰ En *Revista Educación y Derechos Humanos* Nº 40. Montevideo, agosto de 2000. pp 27 – 28.

espacios que no son estáticos año a año y que sí reflejan las connotaciones particulares de cada grupo en lo que tiene que ver con su carga de interés hacia otros aspectos, su nivel de información acerca del tema y también el grado de realidad de esa información.

Cabe destacar que el tema –la dictadura cívico militar- puntualmente no está en el programa escolar ya que el tratamiento de la Historia nacional queda trunco en 1967.

Como yo no soy muy adicta a seguir a rajatabla el programa, y sí soy partidaria de seleccionar, priorizar, jerarquizar, yo lo incluyo en “mi programa” porque también está en el “programa de los niños”, que es la vida misma, y por lo tanto es absolutamente relevante trabajar con este tema que no es un contenido programático específico. Como un ejemplo de estos emergentes cotidianos a los cuales hago referencia, quiero contarles una anécdota. Estábamos trabajando en clase el proceso migratorio y surgió a partir de la lectura de una de las fuentes bibliográficas comunes en la Escuela (el libro de 6º año correspondiente al programa “Un niño un libro”) la información de que entre los años 1963 y 1975 emigraron 185.000 uruguayos y entre los años 1976 y 1981 lo hicieron 90 mil más.

Debido a que el texto no hace ningún tipo de referencia a las causas o a los factores que influyeron en esta migración, se me ocurrió preguntar si conocían o tenían algún dato que aportase algo al por qué.

Conversaron, debatieron, y en la puesta en común, una de las nenas dijo: -“mi abuelo estuvo en esa guerra”-, y yo pregunté: ¿Sí? ¿De qué lado?

Por supuesto que no sabía y se comprometió a averiguarlo, pero sobre todo investigar de qué guerra se trataba.

Lo que me llamó poderosamente la atención es que al final de la clase, había otra nena buscando en el diccionario la palabra *Tupamaro*, y mi asombro vino por el lado de que en ningún momento se había mencionado esta palabra. De allí relacionamos que ese término no íbamos a encontrarlo en el diccionario porque era un nombre propio que refería a Tupac Amarú, de quien ellos ya conocían la historia porque se las había contado la maestra de 5º año.

La conclusión a la cual quiero arribar con este relato es que a pesar de que nadie había mencionado la palabra, la idea estaba latente, los gurises saben; no están acostumbrados a expresar lo que sienten, o los conceptos que sobre esto tienen, porque no están acostumbrados ser escuchados o a que oro valore que tienen inquietudes o deseos de conocer más acerca de estos temas.

También se puede tratar la organización del Estado, que es un contenido programático, a partir de la Constitución de 1830, desde allí abordar la creación de los partidos políticos e investigar la concepción que ellos tiene sobre la izquierda. Parece absolutamente generalizado que todos los maestros somos frenteamplistas, comunistas y tupamaros y que de aquí parte la aprehensión tanto de la familia como de los niños a opinar sobre ciertas cosas.

A pesar de este preconcepto, nunca en estos años; ningún padre ha manifestado desaprobación a que estos temas se traten en clase o hacia la forma en que son tratados.

Como ejemplo también puedo contarles que el año pasado, los Derechos Humanos estuvieron muy presentes en las aulas. A través de la televisión, fuente informativa casi exclusiva, estuvieron en contacto con el tema Pinochet.

Cuando manejamos en clase el tema de los DDHH, presente en la Constitución; surge naturalmente el derecho a la vivienda y el derecho al trabajo, pero esta vez, sensibilizados por la información que recibían de los medios, trajeron al aula las inquietudes sobre los desaparecidos y la tortura y se oyó preguntas como esta: - "Maestra, eso que pasó en Chile ¿Acá también pasó?"

Yo contesté que sí, que aquí también sucedió. Responder con franqueza implica darles a entender que la persona que tienen enfrente, si bien tiene una postura ideológica –como todas las personas tenemos- intenta decir la verdad u orientar la búsqueda de información para acceder a la misma, escucha varias opiniones, toma en cuenta varias posturas.

Quiero una vez más hacer énfasis en que la profundidad de estos enfoques y el grado de abordaje de los temas están en estrecha relación con la edad de los niños, con sus intereses, y con la posibilidad de emerger o no en las actividades que realizamos en clase. Todo ello tiene valor en tanto que emanen de los debates,

asambleas de clase, puestas en común sobre información recabada o inquietudes de los alumnos.

Tomando en cuenta que el programa de Historia para 6º año escolar comienza con la gesta artiguista y considerando que a pesar de tratarse el contenido en diversas aproximaciones durante el transcurso de todo el período escolar sin perjuicio de que los niños lleguen a este grado confundiendo a Artigas con Varela, por ejemplo, pienso que esta puede ser una razón por demás elocuente para integrar de forma cabal referentes próximos a los niños: el hoy, el siglo XX, la realidad histórica de la cual son partícipes.

Es en este sentido que trabajamos mucho el proceso de conformación de la identidad cultural como patrimonio social, tomando exponentes nacionales como Galeano o Benedetti. En la búsqueda de información acerca de ellos surge que fueron exiliados con características particulares: exiliados políticos. Esta es otra punta para acercarse al tratamiento de los DDHH. Los maestros trabajamos estos temas porque consideramos que los niños pueden comprenderlos, quizá con un nivel reflexivo menor al que puede acceder un muchacho de Secundaria, con otra edad y en otra etapa cognitiva, pero no podemos, no debemos negarles el derecho a aproximarse aunque sea en forma muy somera a ellos.

ⁱ Constitución Política del Estado – Estado Plurinacional de Bolivia

ⁱⁱ EDH: Educación en Derechos Humanos

ⁱⁱⁱ Eje Articulador: Se entiende como instrumentos metodológicos que generan la articulación de saberes y conocimientos de los campos de conocimiento, áreas y disciplinas, con la realidad social, cultural, económica y política, en los procesos educativos de los subsistemas y niveles de formación del Sistema Educativo Plurinacional. Son de aplicación obligatoria y deben concretarse en la práctica, la teoría y la investigación. La implementación de los ejes articuladores en el currículo se da manera intra, inter y transdisciplinaria, en dos niveles: Uno de manera vertical y secuencial en los subsistemas, niveles y etapas de formación. Dos de manera horizontal en coherencia con los campos de conocimiento, áreas, disciplina y asignaturas.