

Universidad Nacional del Litoral.

Facultad de Humanidades y Ciencias.

Especialización en Docencia Universitaria (cohorte 2007).

Seminario: *Trabajo Final de Integración.*

Docente: Dra. Graciela Carbone.

Alumna: Prof. Mariné Nicola.

marinenicola@yahoo.com.ar

Santa Fe, 31 de Marzo de 2010.

Problematizar los vínculos y conexiones entre historia y memoria en el estudio del pasado.

“La memoria no es un simple repertorio de información, sino que es un activo proceso de creación de significados.

De ahí que la utilidad específica de su estudio contribuya tanto para preservar el pasado como para dar cuenta de los cambios que sufre a través del tiempo”.

Dora Schwarzstein (2002).

Presentación.

En este *Trabajo Final de Integración*, intentamos incursionar en el análisis y reflexión en torno a diferentes aportes, concepciones, marcos teórico-metodológicos y epistemológicos tratados en diferentes seminarios cursados en el marco de la *Especialización en Docencia Universitaria* de la Facultad de Humanidades y Ciencias perteneciente a la Universidad Nacional del Litoral. Recurrimos concretamente a los insumos que nos han brindado seminarios tales como *Teorías del Aprendizaje*, *Las Prácticas de la Enseñanza en la Universidad*, *Evaluación de Aprendizajes* y *Materiales para la Enseñanza*, que nos enfrentaron ante la imperiosa necesidad de clarificarnos y redefinir nuestras ideas en torno al *sujeto que aprende* ligado a lo que consideramos como *enseñanza* y como *aprendizajes*, en tanto conocimientos construidos a partir de ciertas prácticas y métodos que están estrechamente vinculados a la especificidad de la disciplina que enseñamos. A partir de allí, también debimos problematizar nuestra idea de lo que concebimos como *ciencia*, más específicamente en nuestro caso, lo que entendemos como *Historia* en tanto ciencia. Y, de esa manera, justificar nuestra forma de enseñarla y aprenderla, elaborando materiales y recurriendo a recursos que enfrenten al alumno ante situaciones que le exigen poner en práctica *habilidades diversas*, ejercitando diferentes *niveles de comprensión* para abordar las propuestas de enseñanza.

Es por ello que centramos la atención en las nociones y/o concepciones que guían nuestras prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito universitario en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia. Para ello anclaremos en la relación memoria-historia, un tema atrayente y conflictivo para el campo de la Historia, pero que brinda múltiples facetas que nos permiten emprender un recorrido hacia las profundidades de la especificidad del conocimiento histórico.

Desde hace más de una década los estudios centrados en la memoria, basados en el recuerdo, ocupan el centro del debate en el campo de las Ciencias Sociales,

particularmente numerosos estudios históricos focalizan su atención en los testimonios de actores y grupos sociales contemporáneos a los procesos sociales que se narran.

Ante el paulatino crecimiento de los estudios, relatos y narraciones históricas basadas en testimonios de actores sociales individuales y colectivos involucrados en los hechos que se intentan reconstruir, es que consideramos necesario abordar, con los estudiantes de las carreras de Historia, las múltiples relaciones que se pueden establecer entre historia y memoria al momento de “echar vistas” al pasado.

Es primordial comprender cómo opera la construcción de la memoria a través de diversos *medios de memoria*¹ que se condensan en *lugares de memoria*², según lo plantea Pierre Nora. Existen múltiples “*vectores de la memoria*” a los que diferentes grupos sociales recurren para dar forma y consolidar una identidad dinámica, que se configura y reconfigura de manera constante. Debemos problematizar los procesos de memoria/olvido a través de los cuales una sociedad establece aquello digno de ser recordado, conmemorado y compartido por el conjunto social.

La historia tiene como tarea desentrañar y analizar estos procesos de construcción de memoria e identidad que, en tanto construcciones sociales y culturales, se reproducen en el devenir del tiempo.³ Ya que en los procesos de construcción y otorgamiento de sentido, cada actor social, cada grupo pone en juego sus intereses, ideologías y representaciones, transmitidas y modificadas de generación en generación, es necesario el estudio de las prácticas y mecanismos que posibilitan la identificación de un “nosotros” que permite construir una memoria común compartida.

Es indispensable abordar con los futuros Licenciados y Profesores en Historia, el análisis de representaciones, relatos y testimonios relacionados a nuestra *Historia Reciente Argentina*, más concretamente desde 1970 hasta nuestros días. Problematicando la relación entre historia y memoria como así también complejizando los estudios basados en el recuerdo, a partir de analizar las prácticas que posibilitan la construcción de las memorias en torno a diferentes momentos históricos recientes. Para ello consideramos apropiado el espacio de nuestra cátedra, Sociología de la Cultura, ya que allí se aborda el estudio de la cultura contextualizada, como así también la

¹ Nora, Pierre (1983-1994). Los Lugares de la Memoria. 7 vols. Paris.

² *Ibidem*.

³ Cuando hablamos de reproducción la entendemos en términos de Raymond Williams, como un proceso de selección y reelección de elementos del pasado que se resignifican en el presente. En toda reproducción social y cultural (prácticas, ideas, instituciones) intervienen elementos dominantes, residuales y emergentes que operan con diversos grados de intensidad en el proceso de selección y significación.

producción, distribución y consumo de diversos artefactos culturales propios de la sociedad santafesina, argentina y latinoamericana.

El espacio de la cátedra es adecuado y coherente para trabajar las relaciones inherentes entre historia y memoria, ya que el bagaje teórico-metodológico favorece el abordaje multidisciplinar. En Sociología de la Cultura se trabaja, “... *en particular el aporte de los Estudios Culturales para los cuales, la "cultura" ha dejado de ser exclusivamente un conjunto de valores, costumbres y normas de convivencia ligadas a una tradición particular, a una lengua y a un territorio. En tiempos del capitalismo avanzado la cultura se ha destradicionalizado y desterritorializado, es decir, se ha convertido en un repertorio de signos y símbolos producidos técnicamente de acuerdo a intereses particulares y difundidos planetariamente por los medios de comunicación. Al tiempo, los Estudios Culturales privilegian el modo en que los actores sociales mismos se apropian de estos imaginarios y los integran a formas locales de conocimiento. Aspectos que consideramos significativos para la construcción del conocimiento en las carreras de Historia*”.⁴

Por lo tanto, es interesante estudiar las contribuciones que los estudios de la memoria pueden brindar a la historia, en momentos donde estamos asistiendo al derrumbe o desmoronamiento de las grandes *memorias organizadoras del pasado*⁵ y la proliferación de una “*multiplicidad de memorias*” que buscan legitimidad en el marco de una cultura mundializada donde conviven, convergen y entran en disputa diversos elementos viejos, nuevos, dominantes, subalternos, propios y foráneos. Ante ello, es fundamental emprender la tarea de identificar e investigar las diversas prácticas de reproducción cultural y social en torno al juego entre memoria-olvido puesto en acto en el presente histórico, o sea el hoy, en relación al pasado reciente argentino.

⁴ Programa de Cátedra: Sociología de la Cultura. Primer Cuatrimestre de 2009. Profesora Titular Ordinaria: Lidia Acuña; Profesora Adjunta Ordinaria: Beatriz Carosi; Profesora Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario: Mariné Nicola. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Pág. 1.

⁵ Candau, Joel (1998). Memoria e identidad. Ediciones Sol. Serie antropológica. Buenos Aires.

1- Dónde, cuándo y con quiénes trabajar las diversas relaciones entre historia-memoria.

La cátedra Sociología de la Cultura, es una materia obligatoria de formación disciplinar de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, que se dicta para alumnos que están cursando el 2º ciclo de sus carreras universitarias, con la particularidad de contar con más de 3 años de permanencia en el ámbito de la universidad y el recorrido curricular de un porcentaje importante de materias específicas y de formación general. Ambas carreras se estructuran en dos ciclos –y no en años y/o cuatrimestres-, esta estructura se adopta en virtud de permitir que el plan favorezca trayectos curriculares diferenciados, elegidos por el propio alumno y con la mirada puesta en evitar trabas que lentificarían el cursado de las carreras. No analizaremos el primer ciclo ya que a los efectos que nos interesan en esta oportunidad debemos centrarnos en el segundo ciclo que es donde se encuentra la asignatura. El segundo ciclo se caracteriza a su vez por poseer un núcleo de asignaturas de cursado obligatorio que aseguran la formación necesaria para un Profesor y un Licenciado de Historia y un conjunto de asignaturas optativas que le permitan al estudiante profundizar problemáticas vinculadas con la especialidad. A su vez, tanto el primer como segundo ciclo, están integrados por asignaturas de Formación General y Formación Disciplinar, entendiéndose por esta última la formación que da cuenta del modo de pensar la disciplina y su forma de abordar la resolución de problemas; constituyen esta formación disciplinar los conocimientos básicos, especializados e integrados.⁶

Los alumnos que asisten a nuestras clases abordan el análisis de los Estudios Culturales (perspectiva adoptada por la cátedra) desde dos ópticas diferentes pero a la vez complementarias: por un lado, se retoma la estrecha relación con la historia estudiando los procesos culturales como una realidad emergente del contexto histórico-social y, por otro, se remarca la especificidad del campo de la cultura y de los estudios culturales que poseen una dimensión analítica propia dentro de las ciencias sociales. En la cátedra se trabajan diferentes aspectos de nuestra realidad cultural y social, partiendo de la idea central que los Estudios Culturales estudian a la “*cultura*” no sólo como artefactos culturales en sí mismos (textos, obras de arte, mitos, valores costumbres, etc.) sino en relación a los procesos sociales de producción, distribución y consumo de esos

⁶ Extraído de los documentos de Planes de estudio del año 2001 del Profesorado y la Licenciatura en Historia. Plan 2001 Profesorado de Historia (Resolución “C.S.” N° 242/01) y la Licenciatura en Historia (Resolución “C.S.” N° 243/01).

artefactos. Al mismo tiempo que se privilegia la forma en que los actores sociales se apropian de imaginarios y sistemas simbólicos producidos a nivel planetario y los integran a formas locales de conocimiento. De esta manera, se busca optimizar y aprovechar los marcos conceptuales y analíticos propios de la Sociología de la Cultura en el campo de la Historia para complejizar el análisis de la realidad socio-cultural.

En esta cátedra me desempeño como Jefe de Trabajos Prácticos por lo tanto es de suma importancia analizar y problematizar los procesos de enseñanza ya que dentro de nuestras funciones especiales está el propiciar y facilitar el aprendizaje, la construcción de conocimiento por parte de los alumnos. Lo expresado anteriormente coincide con lo planteado en el Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral que sostiene que *“Los Jefes de Trabajos Prácticos son aquellos Docentes Auxiliares que tienen como misión preparar, conducir y evaluar la aplicación práctica de los contenidos de la enseñanza, según la planificación de la cátedra...”*.⁷

Estimamos que las actividades prácticas siempre requieren, en mayor o menor grado, cierto desarrollo teórico, en la medida que se deben aclarar dudas y responder interrogantes, además de introducir y explicar en el marco de qué temática y con qué objetivos o expectativas se lleva a cabo la actividad, en un constante ida y vuelta entre práctica y teoría, por ello las actividades propuestas no tienen que ser sólo una mera aplicación de lo desarrollado en las clases teóricas. A la vez, que el docente debe explicitar y tener claro el marco teórico a partir del cual realiza el recorte temático, selecciona la bibliografía y analiza las múltiples facetas que se desprenden de los temas presentados para el estudio. En este sentido, es oportuno retomar el concepto de *“buena enseñanza”*⁸, abordado en el marco del seminario *Las Prácticas de la Enseñanza en la Universidad* e intentar aplicarlo a nuestra área de conocimiento, o sea al campo de la historia. Pensamos que una *“buena enseñanza”* en historia es tener en cuenta las dimensiones ética, política y específica que hacen a la disciplina, por ello es fundamental que nos posicionemos y justifiquemos la elección y el recorte de contenidos, actividades y marcos teórico-metodológicos desde los que enseñamos, o sea explicitar desde dónde y para qué enseñamos.⁹

⁷ Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral. Secretaría General. Secretaría Administrativa. Santa Fe, 2005. Artículo 58°. Pág. 21.

⁸ Fenstermacher, Gary. “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en: Wittrock, M. La investigación de la enseñanza. Tomo I. Ed. Paidós. Barcelona, 1989.

⁹ Estas ideas han sido retomadas del trabajo final elaborado por Nicola, Marín y Vecari, Silvina para el Seminario: Las Prácticas de la Enseñanza en la Universidad. Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Junio de 2008.

Otro elemento de fundamental importancia son los materiales utilizados y elaborados para trabajar las temáticas propuestas. Estos materiales y recursos deben, por un lado, posibilitar el abordaje de la especificidad del conocimiento histórico a partir de la utilización y combinación de diversas fuentes históricas, recurriendo a la forma de “obrar” del historiador en el proceso de construcción de la trama histórica; y por otro, facilitar la construcción o acceso al conocimiento desde diversas puertas de entrada, para motivar el desarrollo de las inteligencias múltiples como así también demostrar la complejidad de los fenómenos sociales, a través de confrontación de materiales de diferente naturaleza y procedencia.¹⁰

Por lo que materiales y actividades deben inducir a los alumnos a poner en práctica estrategias y habilidades cada vez más complejas. Más aún, si tenemos en cuenta que, como se ha expresado anteriormente, los estudiantes que cursan esta cátedra son alumnos avanzados que están transitando el segundo ciclo de las carreras de Historia. Ello nos permite inferir que contarán con conocimientos y habilidades en el estudio y análisis de temáticas generales y problemáticas históricas, lo que nos allana el camino en cuanto al desarrollo de hábitos de lectura y comprensión, como así también la resolución de situaciones-problema y trabajos prácticos. Además, se supone que estos estudiantes cuentan con un bagaje teórico-metodológico y experiencias que se tratarán de aprovechar y potenciar para el óptimo desarrollo de las problemáticas trabajadas en el ámbito áulico.

Para abordar la relación entre historia-memoria focalizaremos nuestra atención en problemáticas relacionadas a la *historia reciente argentina*, enfatizando más concretamente en temáticas relacionadas a la última dictadura militar argentina. Decidimos trabajar estas temáticas, por un lado, debido al interés por entender y analizar científicamente las causas y consecuencias del terrorismo de Estado y su impacto en el conjunto de la sociedad; por otro, ante la necesidad de abordar desde la Historia cuestiones relacionadas a la memoria y a los testimonios orales frente a la gran explosión y difusión de diversos materiales periodísticos, documentales y ficcionales que circulan y son consumidos masivamente por la población. Además, cuando trabajamos las temáticas propuestas en el seminario *Diseño y Evaluación de Proyectos Universitarios* pudimos dejar constancia de esta área vacante en el marco de los

¹⁰ Ideas desarrolladas en profundidad en el trabajo final elaborado por Nicola, Mariné y Vecari, Silvina para el Seminario: Materiales para la Enseñanza. Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Noviembre de 2008.

estudios que se desarrollan en la Facultad de Humanidades y Ciencias, ya que aún no hay suficientes espacios que permitan a los alumnos problematizar y discutir estas cuestiones.¹¹

Al mismo tiempo, desde los años `80, el análisis de la *historia del presente, del pasado reciente o historia reciente* ha cobrado mayor interés para los historiadores. Las problemáticas de la historia del tiempo presente venían siendo abordadas por otras disciplinas de las ciencias sociales, como Antropología, Sociología, Politología, entre otras. Los historiadores Gabriela Águila y Oscar Videla señalan que “... *el presente –o el pasado reciente– constituye un problema para los historiadores. Mientras para otras ciencias sociales afines el abordaje de la realidad contemporánea resulta un terreno conocido, para la Historia la interpretación de procesos aún ‘no cerrados’, aquellos que remiten a las experiencias y a las memorias de los sujetos sociales ‘vivos’, representa todavía un problema teórico y metodológico significativo.*”¹²

El estudio de las acciones de actores sociales “vivos” ha llevado a rediscutir los marcos teóricos y metodológicos propios de la disciplina histórica, como a buscar una mirada multidisciplinar para comprender la compleja realidad social, recurriendo a diferentes perspectivas de análisis y herramientas tanto de la Historia como las utilizadas por otros científicos sociales. Ante este estado de la cuestión, es que resulta oportuno recurrir a los aportes de los Estudios Culturales que integran a la cultura como una esfera autónoma e independiente de lo económico y lo político para analizar el desarrollo de las sociedades modernas, obviamente que para un análisis cabal de estas sociedades, es necesario estudiar las múltiples relaciones, influencias e interdependias de de todas estas esferas que conforman la vida social.

Debemos remontarnos a comienzos de la década de los `60 para ver la renovación temática y metodológica en el marco de la Sociología de la Cultura y los estudios culturales, innovaciones que comienzan a hacerse evidente en un grupo de obras y autores que instituyen un conjunto de objetos y problemas, como así también una mirada diferente, con respecto a los cánones hegemónicos reconocidos por la academia para estudiar el campo de la cultura. A partir de los estudios culturales se

¹¹ Ideas desarrolladas en la fundamentación y elaboración de una propuesta para desarrollar un seminario que aborde la Historia Reciente en el marco de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia por Nicola, Mariné y Vecari, Silvina para el Seminario: Diseño y Evaluación de Proyectos Universitarios. Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Marzo de 2009.

¹² Águila, Gabriela y Videla, Oscar (2006). *El tiempo presente*, Nueva Historia de Santa Fe, tomo 12, Prehistoria, Rosario. Pág. 9.

intenta hacer converger tradiciones desplazadas (Antropología, Crítica Literaria, Historia Social, entre otras) en pos de encontrar una teoría materialista y no idealista de la cultura. Es de esta manera que se recuperan los enfoques de la Antropología Social y de la Historia desde abajo, elaborando una definición antropológica de la cultura en el sentido de prácticas culturales y una definición histórica de esas prácticas, considerando, de esta manera, a la ideología como práctica antes que como un sistema de ideas.

Hacia 1957 uno de los pioneros en realizar este tipo de investigaciones es Richard Hoggart, quien introduce la dimensión subjetiva sin preocuparse en fundar teóricamente sus estudios, trabaja la relación entre las culturas obreras de la primera mitad del siglo XX y las publicaciones de masas, amplía la concepción de lo cultural, incluyendo aspectos “menores” de lo cotidiano. Consecuentemente, Raymond Williams cambia el eje del debate al pasar de una definición literaria de la cultura a una antropológica, donde ahora la cultura pasará a ser definida como el “proceso total” por medio del cual los sentidos y definiciones son construidos socialmente y transformados históricamente, viendo a la literatura y el arte, sólo como una forma especialmente privilegiada, de comunicación social. Siendo este intelectual, quien elabora un concepto amplio de *cultura* entendida “*como el sistema significativo a través del cual necesariamente un orden social se comunica, se reproduce, se experimenta y se investiga...*”¹³. Es esta conceptualización de la cultura la que se encuentra en plena vigencia en el marco de los Estudios Culturales actuales. Todos estos cambios son los que van a nutrir y converger en el giro lingüístico y el giro subjetivo, profundas transformaciones teóricas, metodológicas y conceptuales que van a desarrollarse a lo largo de las décadas de los `70 y `80.¹⁴

Es en este contexto donde Edward Thompson reacciona contra el economicismo dominante en la historiografía marxista contemporánea, para sostener que la clase social, antes que un recorte matemático, es un proceso de construcción de una experiencia de lucha que se expresa en una cultura de clase, de esta manera se cuestiona y redefine la relación entre la estructura y la superestructura de la teoría marxista, donde la cultura era vista como mero reflejo de las condiciones materiales de las personas.

¹³ Williams, Raymond (1982). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Paidós, España.

¹⁴ Para ampliar las referencias al giro subjetivo y giro lingüístico ver: Sarlo, Beatriz (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Siglo XXI. Argentina.

Este autor va a defender una autonomía relativa del campo cultural con respecto al campo material o económico.

Esta renovación que se da en el marco de los Estudios Culturales, redefine a la cultura como un campo y no meramente como una serie de universos simbólicos, incluyendo actores específicos, instituciones sociales propias y procesos de producción, circulación y consumo de productos simbólicos¹⁵; también se ve acompañada por una renovación y cambio en el campo de la Historia académica, que propone una vuelta al sujeto, donde la identidad de los sujetos viene a ocupar el lugar central que hasta los años `60 ocuparon las estructuras. Por un lado, tenemos la Historia Social y Cultural con historias de la vida cotidiana que centran la atención en los actores sociales (individuales y colectivos), sus costumbres, ideologías y acciones. Por otra parte, a mediados de la década del `70, surge la Historia Oral proponiendo la vuelta de la primera persona que narra su vida (privada, pública, afectiva, política) para conservar el recuerdo o para reparar una identidad lastimada, cuyas fuentes privilegiadas son los testimonios orales.

Es en este marco, durante la década de los `70 y al descubrirse las fuentes orales, que se vuelve recurrente en los estudios históricos e historiográficos interrogarse sobre la formación y parcialidad de las fuentes históricas, sobre el papel del observador, sobre la contextualización social e histórica, lo que destruye la pretensión de objetividad inherentes a todas las fuentes históricas y coloca la cuestión de la subjetividad (de las fuentes y del historiador) en el centro de la historiografía.¹⁶

Los testimonios, relatos basados en la memoria, son la materia prima de la historia oral. Pero la memoria no es un repertorio de información sino que es un activo proceso de creación de significados. Construimos nuestras memorias desde el momento mismo en que experimentamos un hecho y usamos el significado de nuestra cultura para hacer que éste tenga sentido. De tal forma que, con el paso del tiempo recordamos o reconstruimos la memoria de esas experiencias, a medida que los significados públicos también cambian, en un juego de negociación constante entre las experiencias y sus significados, entre memoria privada y memoria pública.¹⁷

¹⁵ Ideas retomadas y desarrolladas en diferentes obras de Pierre Bourdieu.

¹⁶ Schwarzstein, Dora (2002). *Memoria e historia*. En, Desarrollo Económico-Revista de Ciencias Sociales. Vol. 42, N° 167. Bs. As. Octubre- diciembre 2002.

¹⁷ Portelli, Alessandro (1991). "Lo que hace diferente a la historia oral", en Dora Schwarzstein (comp.) La historia oral. Ed. CEAL, Argentina.

Es esta disyuntiva la que se presenta a los historiadores cuando nos “topamos” con los testimonios: poder diferenciar lo “vivido” del sentido que le otorga el sujeto y la significatividad social y cultural que tenga para el conjunto de la sociedad lo narrado o recordado.

Los fundamentos expuestos hasta aquí, justifican ampliamente la pertinencia y necesidad de analizar y problematizar con los alumnos de carreras relacionadas a la Historia, las dinámicas y múltiples relaciones que se pueden establecer entre memoria e historia desde los insumos brindados por los Estudios Culturales.

2- Por qué es importante abordar la relación historia-memoria en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Historia.

El pasado es el lugar donde acude la Historia y la memoria para elaborar sus narraciones, a él se refieren y con él dialogan. Se puede tomar como decisión no hablar del pasado pero no por ello va a desaparecer, difícilmente se lo elimina, excepto que se haga desaparecer a todos los sujetos que van llevándolo en su memoria. A partir de los “ejercicios de memoria”, de la constante actividad de recordar, sea esta voluntaria o involuntaria, se produce una invasión de un tiempo (“entonces”, “antes”) sobre otro (“ahora”, “hoy”) que representa los impulsos del presente ante la necesidad de visitar y dialogar con el pasado.

Estas “visitas” al pasado pueden darse sistematizadas teórica y metodológicamente a través de la rigurosidad del método científico aplicado por los estudios históricos científicamente contruidos y, al mismo tiempo, por la improvidazada e incontrolable necesidad de memoria de los sujetos en tanto seres humanos racionales, pensantes y emocionalmente susceptibles. El recuerdo es incontrolable, por él el pasado se “hace presente” y a la vez el recuerdo necesita del presente porque es el tiempo propio del recuerdo, es decir, el presente es el único *tiempo histórico* apropiado para recordar. La *memoria* es la vida, siempre llevada por grupos vivos y, por eso, en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente a sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, susceptible de pasar por largas etapas de latencia o súbitas revitalizaciones. Es un fenómeno siempre actual, un vínculo vivido con el presente, se alimenta de recuerdos globales, particulares o simbólicos.

Los estudios históricos, también hacen presente el pasado pero atados al método de la disciplina a partir de un sistema de hipótesis y donde los acontecimientos son

influidos por principios múltiples. De esta manera, la *historia* es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que no está más. Es una representación del pasado. En tanto operación intelectual y secular, reclama análisis y discurso crítico al momento de la reconstrucción de la trama histórica y la puesta en acto de la narración.

La finalidad de adentrarnos en esta conflictiva relación entre *pasado-historia-memoria*, nos conduce a realizar algunas digresiones en torno a la especificidad de la Historia como ciencia y, a la vez, repensar las particularidades del conocimiento histórico. Al mismo tiempo, nos enfrenta ante la necesidad de explicitar las nociones que fundamentan nuestras prácticas docentes al momento de enseñar esta disciplina.

Para repensar las prácticas docentes se requiere considerar las cuestiones epistemológicas, vale decir, reflexionar sobre los fundamentos y métodos del conocimiento histórico, a la vez que cuestiones inherentes a la didáctica de la historia. Como plantea Saturnino Sánchez Prieto, la enseñanza de la Historia se vincula estrechamente a la doble visión del docente: la que tiene de la Historia y la visión de la forma de enseñar y aprenderla.¹⁸

Por lo expuesto anteriormente creemos necesario poner a discusión cuáles son las diferentes concepciones que tenemos en mente, que debemos explicitar y ponemos en práctica en las aulas. Recordando y retomando lo desarrollado oportunamente en el seminario *Las Prácticas de la Enseñanza en la Universidad*, consideramos que la educación es un proceso de interacción e intercambio entre docente y alumnos en el que se construye conocimientos. El conocimiento no sólo es, fundamentalmente deviene, no es algo acabado sino que es el resultado de un proceso de construcción. Esto engarza con una idea de ciencia concebida como un conjunto de proposiciones en constante construcción y reconstrucción, en permanente cambio y reformulación. “*Se acabó el mito de la ciencia inamovible (...) toda ciencia está siempre en vías de constitución*”.¹⁹ Estas proposiciones deben ser aprehendidas activamente por el sujeto. Para lo cual necesitamos un sujeto crítico y reflexivo, que formule hipótesis, que problematice.

Partiendo de esta idea de ciencia, para nosotros la Historia no puede ser vista como algo acabado, inmutable, como la narración de acontecimientos que *realmente* pasaron. Hay que mostrar a la Historia como un proceso en constante construcción y que es enriquecido por diversas interpretaciones, para romper con el estereotipo de ver

¹⁸ Sánchez Prieto, Saturnino (1995). ¿Y qué es la Historia?. Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria. Siglo Veintiuno Editores. México.

¹⁹ Sánchez Prieto, Saturnino. Op. Cit. Pág. 79.

al hecho histórico como algo dado. Ver que un hecho pasa a ser histórico en tanto y en cuanto un historiador se interesa por él y mediante su interpretación le otorga sentido. La Historia es siempre subjetiva, en el proceso de construcción intervienen siempre las ideologías, problemas, valores de quien la construye. Pero no pierde su status científico en la medida en que el historiador tiene un objeto de estudio y un método específico.²⁰

Una *buen enseñanza* de la Historia es enseñar lo que la Historia es. Reflexionar sobre los conceptos estructurantes de la Historia, ya que éstos ponen de manifiesto su lógica interna y posibilitan su comprensión. Para hacer posible una mejor comprensión de los conceptos estructurantes nos parece oportuno rescatar las díadas propuestas por Waldo Ansaldi, como una alternativa de llevar al aula estos conceptos que pueden resultar complejos y abstractos. Por ejemplo la díada *memoria/olvido* podría ser una buena forma de introducir el concepto de “intencionalidad”, para dar cuenta de que tanto quienes vivieron una época como quienes posteriormente la interpretaron, hicieron una selección, un recorte en función de determinados intereses y objetivos. Partiendo de *fatalidad/posibilidad* podríamos analizar el concepto de multicausalidad, ya que en Historia no es válido buscar la causa última porque hay múltiples posibilidades, un hecho se explica por múltiples causas. La diferenciación entre tiempo histórico (y sus diferentes ritmos) y tiempo cronológico podría ser enriquecida y complementada con la díada *tiempo/espacio*. La díada *pasado/presente* permitiría trabajar la idea de que el historiador se acerca al conocimiento histórico a partir de los problemas del presente y de que sus experiencias condicionan su visión del pasado. La díada *continuidad/ruptura* podría servir para superar la idea que el estudio de la Historia es sólo estudio del pasado, y demostrar que siempre a pesar de los cambios hay cosas que perviven, que continúan y que influyen en el presente.²¹

Con el análisis expuesto no queremos ni creemos agotar las relaciones que se pueden efectuar con las díadas mencionadas, simplemente las retomamos con la finalidad de señalar su riqueza y utilidad a la hora de pensar cómo favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y su especificidad. Al mismo tiempo, nos permiten encontrar puntos de conexión y/o fricción con los “trabajos de la memoria”, con el recuerdo vivo de actores sociales que se disputan el “verdadero” significado del pasado, que pugnan por imponer una “visión” o “representación” particular de los hechos

²⁰ Interesantes reflexiones al respecto se pueden hallar en: Romero, Luis Alberto (1998). *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.* Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

²¹ Ansaldi, Waldo (1995). “Temas claves que se plantea la historia”. Entrevista en *Novedades Educativas* N° 50. Buenos Aires.

y acontecimientos vividos directamente. Ello hace que se acentúe el interés por los sujetos porque se reconoce que no sólo siguen itinerarios sociales trazados, sino que protagonizan negociaciones, transgresiones y variantes, regidos por principios de rebeldía y principios de conservación de la identidad.²²

No menos importante es la concepción que el docente tiene de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia, ya que ésta influye en lo que quiere enseñar, para qué y cómo enseñar. Entendemos que el docente no transmite o imparte conocimientos, sino que debe contribuir a la construcción de los mismos. Vale decir, que el alumno logre darle sentido a lo que aprende y a la propia actividad de aprender. Que lo aprendido le parezca relevante, significativo; que supere la simple repetición sin entender en absoluto lo que está diciendo o lo que está haciendo. Como trabajamos oportunamente en el seminario *Evaluación de Aprendizajes*, es necesario que en el proceso de construcción de conocimiento, las diferentes etapas y tareas como la explicación, lectura, discusión, análisis, estudio, evaluación, transferencia, sean valoradas como instancias de aprendizaje y de desafío ante los obstáculos o los problemas a los que nos podemos y debemos enfrentar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.²³

Por lo expuesto, se desprende la idea que conlleva para nosotros “educar”, como actividad formadora de sujetos que deben poseer habilidades y sensibilidades que le permiten desenvolverse en el contexto socio-histórico en el que están situados. Para ello recurrimos a recursos y materiales que pongan en tensión constante la puesta en práctica de múltiples destrezas, apelando a los distintos niveles de comprensión. En el marco del seminario de *Materiales para la Enseñanza* analizamos el planteo de David Perkins en relación a los *niveles de comprensión*. Es un planteo interesante al momento de elaborar propuestas de trabajo en el aula, por lo que intentamos tener en cuenta los siguientes niveles de comprensión:

- *Nivel de contenido*: conocimientos y prácticas referentes a los datos y procedimientos de rutina;

²² Sarlo, Beatriz (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Siglo XXI. Buenos Aires.

²³ Si bien no nos adentramos aquí en los procesos de evaluación, implícitamente nos referimos a ellos ya que son inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al plantear las actividades y procesos evaluativos como parte integrante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje fundamentamos nuestra labor docente en una perspectiva ética y moral que le da sentido a la tarea de “conocer”. Para acceder a los lineamientos que sostenemos como potentes al momento de pensar los procesos e instancias evaluativas, consultar el trabajo final elaborado por Nicola, Mariné y Vecari, Silvina para el Seminario: *Evaluación de Aprendizajes*. Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Julio de 2009.

- *Nivel de resolución de problemas*: conocimientos y prácticas referentes a la solución de problemas típicos de la disciplina; las actividades características son de comprensión;
- *Nivel epistémico*: conocimientos y prácticas referentes a la justificación y la explicación en la disciplina; la actividad de comprensión típica es generar explicaciones y fundamentaciones;
- *Nivel de investigación*: conocimientos y prácticas referentes al modo como se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la materia. Algunas actividades típicas son plantear hipótesis, cuestionar supuestos, entre otras.

En este sentido, retomamos la perspectiva del seminario *Teorías del Aprendizaje*, considerando al sujeto que aprende, contextualizado en el marco de su propia cultura. Ya que los sujetos que aprenden tienen una función activa y no son meros espectadores en la constante elaboración y reelaboración de la cultura, producto de la negociación y el consenso. La cultura y, dentro de ella, la educación deben brindar la *caja de herramientas* necesarias para la vida social, aportando habilidades, formas de pensar, sentir y hablar, con las que el *aprendiz* pueda competir en los mercados institucionalizados de una sociedad.²⁴ El conocimiento debe ser “útil” para resolver situaciones de la vida cotidiana, procurando desarrollar *el poder y sensibilidad de la mente*, creando y estimulando la capacidad de pensar de los individuos. “... *el proceso educativo transmite al individuo cierta porción del cúmulo de conocimientos, estilos y valores que constituyen la cultura de un pueblo. Al hacerlo, da forma a los impulsos, conciencia y manera de vivir del individuo. Pero debe procurar también desarrollar los procesos de inteligencia, para que el individuo sea capaz de innovar en cierta forma, por modesta que sea, ir más allá de las formas culturales de su mundo social...*”²⁵

Para abordar las posibles relaciones entre historia y memoria nos parece apropiado trabajar con diferentes artefactos culturales, tales como: films documentales; temas musicales; poesías; obras de arte: escultura, pinturas, acrílicos entre otras; publicidades y propagandas de diarios, revistas y televisivas; artículos periodísticos y editoriales; breves textos históricos; testimonios y relatos de testigos o actores sociales

²⁴ Ideas retomadas del desarrollo del trabajo final elaborado por Nicola, Mariné y Vecari, Silvina para el Seminario: Teorías del Aprendizaje. Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Noviembre de 2007.

²⁵ Bruner, Jerome (1962). *Después de John Dewey ¿Qué?* En: El saber y el sentir. Ensayo sobre el conocimiento. Ed. Pax-México. México. Pág. 150

involucrados con los hechos. A partir de la integración de fuentes primarias y secundarias de diferente naturaleza nos proponemos un acercamiento a cuestiones epistemológicas de la Historia como ciencia: pensar la provisionalidad del conocimiento histórico, conocer los debates vigentes en la comunidad científica en torno a las fuentes utilizadas por el historiador para construir la narrativa histórica, entre otras cuestiones.

Además, al centrar el estudio en las conexiones que se pueden establecer entre historia-memoria es necesario analizar la construcción de conocimiento histórico y, en definitiva, de la Historia en tanto narración signada por los imperativos e intereses del contexto socio-histórico en que se construye. Ya que en toda investigación o estudio histórico es necesario, para conocer y atribuir significado a la realidad, reducir su complejidad a partir de realizar un recorte del pasado; abordar el análisis desde una perspectiva teórica y/o punto de vista, seleccionando determinados elementos y desechando otros al momento de reconstruir la trama histórica. Según lo afirma Eric Hobsbawm *“Se ha dicho que la historia es siempre historia contemporánea disfrazada. Todos sabemos que hay algo de verdad en ello”*.²⁶

De esta manera, podemos afirmar que tanto la memoria como la historia son parciales y se mueven constantemente en una *tensión selectiva*²⁷ entre aquello que se considera relevante y aquello que se puede descartar o no tener en cuenta. *“...para ejercer alguna forma de conocimiento y atribuir significados a la realidad, se necesita reducir su complejidad: sobre la base de una ‘relación de valor’, se debe partir de un ‘punto de vista’, que siempre es parcial, y desde allí operar un recorte, seleccionar algunos elementos. Cuando individualizamos un acontecimiento también ejercitamos esta ‘tensión selectiva’, es decir consideramos algunos actos y excluimos otros...”*²⁸

Es, a partir de estas premisas, que buscamos contribuir a la conformación de un sujeto reflexivo, crítico, comprometido, con real conciencia de su dimensión histórica, en tanto sujeto individual y social que tiene pasado, presente y futuro. De esta manera la educación, y en especial la enseñanza de la historia, recuperarán su dimensión ética y moral.

²⁶ Hobsbawm, Eric (1998). Sobre la Historia. Editorial Crítica, Barcelona. Pág. 230.

²⁷ Montesperelli, Paolo (2005). Sociología de la memoria. Nueva Visión. Buenos Aires.

²⁸ Ibídem. Pág. 120.

3- Establecer lazos de encuentros y desencuentros en la relación entre memoria e historia en el abordaje del pasado reciente argentino.

El objetivo central de analizar las conexiones, no poco conflictivas, que existen entre memoria e historia se debe a la imperiosa necesidad de reflexionar en torno a cuestiones de suma vigencia para los que hacemos, enseñamos y aprendemos historia.

Aunque es necesario establecer la distinción entre historia y memoria se debe explorar la mutua interacción e interdependencia entre ambas. Según Elizabeht Jelin hay tres maneras de repensar las posibles relaciones: *en primer lugar, la memoria como recurso para la investigación, en el proceso de obtener y construir 'datos' sobre el pasado; en segundo lugar, el papel que la investigación histórica puede tener para 'corregir' memorias equivocadas o falsas; finalmente, la memoria como objeto de estudio o de investigación.*²⁹

A partir de estos tres puntos de encuentro es que nos parece acertado profundizar e indagar en la relación memoria-historia. Pero, antes es indispensable resaltar la complejidad inherente a los estudios de la memoria. Actualmente nos encontramos en un mundo económica y tecnológicamente globalizado, que posibilita el acceso a la información y el consumo de bienes materiales y culturales provenientes de diversos lugares del planeta. Sin embargo, existe cierto grado de hegemonía económica a nivel mundial en torno al consumo de productos, mercancías y artefactos impuestos por las modas y costumbres de los países occidentales dominantes, en desmedro de las particularidades culturales locales y regionales. Aunque, haya cierto grado de uniformidad en las prácticas de consumo, cada zona, región o país conserva su idiosincrasia, sus costumbres, tradiciones, en definitiva cierto grado de autonomía cultural.

En este contexto de *mundialización de la cultura y globalización de la economía*³⁰ es que se produce la ausencia de *grandes memorias organizadoras* que tienen su razón de ser en el seno del Estado-nación, el cual entra en crisis a fines de la década del '80 y principios de los '90 con la consolidación del sistema capitalista a instancias de su globalización a nivel mundial. Según ideas expresadas por Joel Candau, los relatos y mitos inscriptos en una trama narrativa son piedras angulares en el proceso de construir memorias fuertemente estructuradas que contribuyen, en el seno de un

²⁹ Jelin, Elizabeht (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. Pág. 63.

³⁰ Ortiz, Renato (1996). Otro territorio. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

grupo o una sociedad, a orientar de manera duradera las representaciones, creencias y opiniones manteniendo la ilusión de una comunidad única y unánime. Estas categorías organizadoras de las representaciones identitarias colectivas son tanto más eficaces cuanto que disponen de *medios de memoria* que las repiten y las multiplican en todo el cuerpo social: la escuela, las iglesias, el Estado, la familia. Estos medios de memoria, ubicados en el origen de prácticas y ritos diversos, van a difundir y hacer vivir las grandes *memorias organizadoras*.

Es a partir de la crisis del Estado-nación, que ya no es visto como el lugar legítimo de la expresión de “todos”, donde se pone en marcha un proceso de *individualización de la memoria*, se observa la multiplicación de memorias particulares que reclaman su propia historia, en ausencia de memorias predominantes que juegan como formas organizadoras de toda la sociedad cada individuo toma su propio camino y de ahí resultan *memorias astilladas* (memoria individual o confinada al interior de grupos muy restringidos). De esta forma se abre paso a una multiplicidad de memorias particulares, memorias dispersas, fragmentadas, donde los *medios de memoria* de Pierre Nora deben transformarse dando lugar a *memorias menos extendidas* que se configuran en torno al deporte, la política, el mundo del espectáculo, los movimientos asociativos que pasan a ser la base o los fundamentos de identidades en recomposición. “...*Las memorias contemporáneas serían mosaicos sin unidad, hechos de ruinas de grandes memorias organizadoras que volaron en pedazos, de fragmentos compuestos, de restos divergentes, de huellas heterogéneas, de testimonios opuestos, de vestigios incoherentes.*”³¹

Obsesionados por la sensación de pérdida, queremos transmitir todo sin jerarquía y sin discernimiento dando lugar a memorias e identidades plurales. “... *la memoria, para remontarse a los acontecimientos pasados, sólo dispone de indicios, de huellas a través de las cuales reconstruir (interpretar) lo sucedido*”³². De esta forma, la memoria cumple con su función “conservadora” al custodiar las huellas de manera que estén disponibles para la interpretación. Esta tarea es necesaria porque cada elemento de nuestra memoria, tomado por separado, es sólo un indicio del pasado que debe ser reconstruido e incorporado en una trama narrativa a través de nexos de significado en un conjunto coherente.

³¹ Candau, Joel. Memoria e identidad. Op. Cit. Pág. 183

³² Montesperelli, Paolo (2005). *La memoria como recurso*. En, Sociología de la memoria. Nueva Visión. Buenos Aires. Pág. 123.

La memoria, al igual que la Historia, tiene como tarea custodiar “huellas” del pasado, tendiendo a reorganizarlas, transformarlas, adaptarlas constantemente para enriquecer de significados el presente. *“Así, la memoria colabora de manera determinante no sólo en la conservación de lo que ‘ha sido’, sino también en la construcción de lo que és’...”*³³

Al abordar el estudio de los procesos de memoria-olvido inevitablemente trabajamos cuestiones relacionadas al *tiempo* y al *espacio* ya que el recuerdo alude a algo que ya no está más, pero del que ha quedado una huella que indica el lugar, o sea el “aquí”, remitiendo al espacio, y “ahora”, por lo tanto alude al presente, con lo que podríamos concluir, que lo sucedido en el pasado a los actores sociales orienta la exploración y búsqueda ya sea de la memoria o de la Historia.

Al abordar las tres dimensiones, que según Elizabeht Jelin, pueden adoptar las relaciones entre historia y memoria, nos posibilitaría adentrarnos en los conceptos estructurantes de la historia como disciplina científica y que, en definitiva, marcan su especificidad en tanto narración que alude al pasado.

A manera de ejercicio intelectual, y como ejemplificación, se presentan a continuación diferentes variantes u opciones para comenzar a problematizar y estudiar las interdependencias mutuas entre los estudios de la memoria y la historia. Ejemplos elaborados a través de utilizar y analizar diferentes artefactos culturales producto de contextos de producción disímiles.

Además, pretendemos acercar a los alumnos el debate que se viene dando en la comunidad científica de historiadores en torno a la utilización de *fuentes históricas* no convencionales como ser testimonios orales, fotografías, cine documental, entre otras. Diversos tipos de fuentes que complementan a las fuentes escritas (archivos institucionales o familiares, actas, testamentos, registros de bienes y propiedades), comúnmente utilizadas en los estudios históricos. La necesidad de captar la complejidad de la realidad social y las relaciones entre los actores sociales en el devenir del tiempo, fueron haciendo cada vez más imperiosa la incorporación de fuentes de diversa naturaleza para reconstruir el pasado.

Una definición ampliamente compartida de fuente histórica es la que considera que son aquellos rastros o vestigios que nos llegan del pasado, son la materia prima de la que se vale el historiador para sus investigaciones. Según Cristófol Trepát, las fuentes

³³ Ibídem. Pág. 136

son todos los restos o testimonios dejados por las personas en el pasado, sean éstos individuales o colectivos y sean de la naturaleza que sean (escritas, orales, visuales y materiales y/o arqueológicas), en la medida que nos permitan la reconstrucción histórica.³⁴

Si se piensa en los avances técnicos y científicos logrados por el hombre a lo largo del siglo XX, se comprueba que muchos de esos “vestigios” nos llegan mediados por diferentes formatos que no son ya exclusivamente archivos escritos. Ante esta realidad se analiza la incorporación de testimonios orales, fotografías, obras de arte, canciones y films documentales, como fuentes en el proceso de investigación histórica.

Retomando las diádas propuestas por Waldo Ansaldi, podríamos trabajar las nociones de *multicausalidad* e *intencionalidad* a través de confrontar y examinar los textos bibliográficos que plantean cuestiones teórico-metodológicas relacionadas a la historia como ciencia, profundizando el debate en torno a la utilización de fuentes diversas en la construcción del conocimiento histórico, como así también en la relación historia-memoria. Según los textos propuestos para trabajar, se mencionan algunos temas que se pueden abordar con la lectura de cada uno de ellos:

- A partir del capítulo 1- “*Tiempo pasado*” y capítulo 6- “*Más allá de la experiencia*” del libro *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo* de Beatriz Sarlo, podemos conocer diferentes nociones de memoria e historia y las posibles relaciones que se establecen entre ambas; cómo influyen en las Ciencias Sociales la gran producción actual de textos basados en el “recuerdo”; cuáles son las diferencias entre la historia académica y, la denominada, historia para el mercado; además de entender las posibilidades de encuentro o “diálogo” entre los estudios basados en la memoria y los estudios históricos destaca por esta autora desde un análisis realizado en un campo disciplinar fronterizo.
- Partiendo de un artículo de Raphael Samuel, titulado “*El ojo de la Historia*” nos adentramos en el proceso de incorporación de la fotografía en las investigaciones históricas viendo cuáles son las ventajas y limitaciones que se le presentan al historiador al recurrir a la imagen fija como fuente en la reconstrucción del pasado; problematizar, particularmente, el carácter intencional o casual de los rastros o vestigios que perviven del pasado. Para el caso de la fotografía es interesante el

³⁴ Cristófol A. Trepát (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Edit. GRAÓ. Barcelona, España.

análisis de la siguiente aseveración de R. Samuel: *“El poder de estas fotos es el reverso de su apariencia. Podemos pensar que vamos a ellas para conocer el pasado, pero es el conocimiento que llevamos a ellas lo que las vuelve significativas desde el punto de vista histórico, transformando un residuo más o menos casual del pasado en un icono precioso”*³⁵. Las ideas expresadas en esta afirmación nos dan pie para trabajar la problemática de la intencionalidad y la subjetividad al momento de reconstruir e interpretar los procesos históricos.

- Tomando algunos fragmentos del libro de Marc Ferro, *Historia contemporánea y cine* –especialmente el “Prólogo”, “Introducción: el imperio de la imagen”; “Capítulo 1- Pautas para una investigación” y “Capítulo 2- El film, ¿un contraanálisis de la sociedad?”- tenemos la posibilidad de marcar las diferencias que se pueden establecer entre una “lectura histórica del film” y una “lectura fílmica de la historia”; además de acceder a las formas en que el cine es utilizado por la historia a partir de conocer las vinculaciones que el autor establece entre la historia y el cine documental.
- A través de la lectura del artículo de Dora Schwarzstein, *“Memoria e Historia”*, podemos estudiar las particularidades de la historia y la memoria como narraciones que se remiten al pasado y entender las diferencias en el abordaje de cada una, a la vez que comprender cómo se logran complementar los trabajos de la memoria y de la historia en los estudios de historia oral.

De esta manera, el uso de testimonios orales para reconstruir y explicar hechos y procesos históricos es antiguo, sin embargo la aparición de la Historia Oral como disciplina y, por consiguiente la reflexión sobre sus problemas específicos es un fenómeno de las tres últimas décadas. El surgimiento y expansión de los estudios de Historia Oral se pueden ubicar entre las décadas del `70 y el `80, y se produce por el debilitamiento del marxismo y el estructuralismo como sistemas que permitan dar cuenta de la realidad social. Con la Historia Oral se reintroduce y da protagonismo a los sujetos individuales por encima de las estructuras analíticamente construidas para explicar su comportamiento. De esta manera se plantea la necesidad de rastrear las “voces” de las personas anónimas para conocer sus vidas y pensamientos.

³⁵ Samuel, Raphael (2000). “El ojo de la Historia” En, *Entrepasados*. Revista de Historia N°18/19. Buenos Aires. Pág. 161.

Al mismo tiempo, nos resulta interesante trabajar con imágenes fijas y en movimiento para estudiar aspectos relacionados con la historia reciente, ya que éstas pueden captar gestos, miradas, acciones y detalles de personas y cosas que de otra forma se desvanecerían en el instante mismo en que suceden. No sin resistencias al interior de la comunidad académica, la imagen fija busca ser reconocida y usada por los historiadores para sus investigaciones. En las últimas décadas, a partir de la renovación historiográfica, la fotografía comenzó lentamente a ser utilizada en las investigaciones históricas aportando datos, que muchas veces, son ignorados por las fuentes escritas.

A su vez, el cine ofrece la posibilidad de registrar con la cámara escenas de cualquier hecho de la realidad, que no haya sido previamente organizado para ser registrado e integrado en una trama narrativa. Son hechos extra-cinematográficos que hubiesen ocurrido aun cuando la cámara no los filmara. No se debe perder de vista que, aunque un documental se arme con fragmentos de la realidad filmados, no es neutro ni objetivo. Siempre hay selección, organización, recorte, montaje; se puede asimilar a la memoria que es selectiva, que elige qué cosas recordar y cómo hacerlo.

Todo film documental puede convertirse en fuente secundaria para la historia ya que hay selección y reinterpretación de los hechos registrados. El material en bruto, tal como ha sido registrado por la cámara puede considerarse fuente primaria. Es a través del registro de la cámara que muchas veces podemos acceder al testimonio de testigos directos de los hechos. Un ejercicio posible es adentrarnos en el análisis de representaciones fílmicas buscando coincidencias, contradicciones, reiteraciones, olvidos en el argumento textual y los relatos que lo componen. Por ejemplo, un film documental como *El Rosario de Galtieri* (Documental, 38 minutos. 1997. Rosario)³⁶, podría llevarnos a cuestiones centrales, no sólo con referencia a las sucesivas

³⁶ **Realización:** Carlos del Frade y Octaedro Producciones. **Colaboradores:** Esther Estekelberg. Chachi Verona. Alberto Gentilcore. Gustavo Poles. Osvaldo Bayer. Miguel Bonasso. Cecilia Nazabal. Fernando Taín. Camilo Servalli. Vicario TV. Personal de la Hemeroteca municipal. Personal de los Tribunales Rosarinos. Grupo UMANO de Casilda. Casilda televisora color. Editorial Perfil. Museo de la ciudad. Galavisión. Rosario 12. La Capital. Organismos de Derechos Humanos de la ciudad de Rosario. La gente del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos. Música: Jaime Ross. Divididos. Osvaldo Montes. U2. Eduardo Falú. Formato VHS.

Síntesis: el film analiza el período en el que Galtieri decidió quién viviría, moriría o sería torturado, como así también el impacto de las políticas económicas neoliberales en el complejo industrial de Rosario. Testimonios de sobrevivientes, familiares de desaparecidos, dolor y amor se manifiestan en este fragmento de la historia. Relevado por Mariné Nicola en el *Centro Audiovisual Rosario* dependiente del *Centro de Expresiones Contemporáneas de Rosario*, debido a estar desarrollando una pasantía de investigación sobre: “*La construcción de la memoria y la representación de la historia reciente en el cine documental de Santa Fe. Un estudio sobre la producción fílmica santafesina en el período 1995-2001 sobre la dictadura militar argentina*”. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. 2003.

violaciones de los Derechos Humanos durante la década de los `70 en nuestro país, sino también a la política económica sustentada e implementada desde los grupos de poder cívico-militares que cooptaron las esferas del Estado. Nos muestra la pujanza económica del “Gran Rosario” –ciudad industrial por excelencia- en 1975 hasta llegar a los altos porcentajes de desocupación de la ciudad de Rosario en el momento de realización del film. Comienza con relatos testimoniales de diferentes actores sociales que relacionan la persecución a sindicatos, obreros y trabajadores en general de Acindar, Metcon o PASA con la asunción de Leopoldo Fortunato Galtieri como Comandante del II Cuerpo de Ejército con jurisdicción sobre las provincias de Santa Fe, Chaco, Formosa, Entre Ríos, Corrientes y Misiones; con la dureza que impuso un modelo político económico al conjunto de la sociedad rosarina.

No sólo se puede abordar el estudio del periodo histórico del que versa el texto fílmico, sino que se puede realizar un análisis del documental en tanto representación, producto de un contexto socio-histórico diferente al que existía cuando se sucedieron los acontecimientos, a la vez que incomparable al momento de recepción, o sea nuestro tiempo. En consecuencia, además de trabajar conceptos estructurantes ya mencionados como *intencionalidad*, *memoria-olvido*, podemos incorporar la noción de *temporalidad*, jugando con los diferentes ritmos, problematizando la noción de *tiempo-espacio*.

El trabajo con diferentes representaciones facilita la interrogación en torno a las *intencionalidades* e *intereses* de los sujetos al momento de expresarlas, pero también se puede emprender el estudio del momento de recepción de esas representaciones que toman diferentes formatos, intentando analizar las *continuidades* y *cambios* entre los contextos de producción y los de recepción de diversas obras y artefactos culturales. De esta manera, se puede promover la tarea de observar y comparar producciones artísticas de diversa naturaleza y realizadas en distintos momentos históricos: una alternativa posible es contrastar temas musicales que marcaron una época, como ser “*Canción de cuna para un gobernante*” de María Elena Walsh (1969); “*Los dinosaurios*” de Charly García (1983), “*Desapariciones*” de Rubén Blades (1984) y “*La memoria*” de León Gieco (2001)³⁷; también se puede indagar en torno a obras de arte, pinturas y acrílicos,

³⁷ Los datos y letras relacionadas a estos temas musicales enunciados a manera de ejemplos se encuentran disponibles en el Anexo de este trabajo.

para ello se propone trabajar con una serie de cuadros creados con motivo de conmemorarse el treinta aniversario del golpe militar de 1976 en Argentina³⁸.

3-1. La representación de la historia reciente argentina en un film documental santafesino de la década de los `90.

Dentro de la producción cinematográfica documental de la provincia de Santa Fe, elegimos un film proveniente de la ciudad de Rosario que aborda el tema de la dictadura militar argentina de 1976 desde una perspectiva novedosa, ya que hace hincapié en el modelo económico que se comienza a implantar en nuestro país desde la década del `70 y sus posteriores consecuencias tanto a nivel nacional como provincial. Si bien hace mención y trabaja, a lo largo su argumento textual, la problemática de los derechos humanos y la desaparición forzada de personas, el eje central gira alrededor de los aspectos económicos, haciendo de esta película una representación diferente a los otros documentales santafesinos realizados a lo largo de la década del `90.

Este film documental se produce en el último tercio de la década de los `90, cuando muchos economistas y analistas políticos comenzaban a advertir sobre las consecuencias que traería aparejada la paridad cambiaria sostenida por esos años por el gobierno de Carlos Saúl Menem. Eran reiteradas las denuncias en relación a la ficcionalidad de la paridad cambiaria –un peso argentino igual a un dólar estadounidense- y sus secuelas en un futuro no muy lejano. Consecuencias que desde nuestro presente ya las hemos enfrentado y las continuamos padeciendo con un alto nivel de desocupación, falta de empleo genuino, altísimos índices de pobreza y de analfabetismo o escolaridad incompleta (se multiplican los casos de repitencia y deserción escolar), a la vez que nos sigue acechando la sombra del endeudamiento externo y el cumplimiento de los compromisos financieros internacionales. De esta manera, enunciamos sólo algunos de los problemas que son más relevantes en relación a las políticas económicas neoliberales aplicadas y profundizadas a lo largo de la década de los `90 en nuestro país.

Por lo tanto no es casual que este film aborde como uno de los temas centrales de su argumento la política económica que se instaura en la década de los `70 y las

³⁸ Obras de arte creadas por artistas convocados por la Secretaría de Cultura de la Nación en el año 2006 con motivo de cumplirse los 30 años del golpe militar en Argentina. Proyecto “La memoria: testimonio colectivo/ creación permanente”. Buenos Aires. 2006. En el apartado del Anexo se colocan, a modo de ilustración, la reproducción de algunos de los cuadros seleccionados.

consecuencias inmediatas que tiene para el complejo industrial de Rosario y su zona de influencias, ya que son estas políticas de tinte neoliberal las que se agudizan en los '90 con la desregulación económica, el desmantelamiento del Estado y la privatización de empresas estatales. De esa manera podemos marcar las continuidades y cambios de algunos problemas estructurales que se le presentan a nuestra país a partir de analizar los diferentes contextos socio-históricos que están implicados en el documental: por un lado, la época que representa (1973-1983 aproximadamente); por otro, el momento de producción y circulación de la obra (1997) y por último nuestro presente, como instancia de recepción.

Este film producido en la ciudad de Rosario no ha alcanzado un grado de circulación masiva, sólo se ha distribuido parcialmente por Rosario al ser comercializado en esa ciudad con el suplemento del diario *Página/12*, o sea con *Rosario/12* al conmemorarse el 22º aniversario del golpe de 1976. El encargado de la realización es Carlos del Frade, reconocido periodista en los medios de comunicación provinciales, que se caracteriza por tener ideas críticas en torno a las políticas neoliberales y sus efectos en el conjunto de la población de nuestra provincia³⁹. En cuanto representación, construye su argumento textual a partir de entrevistas y testimonios, como así también, imágenes de archivo y fotografías. Comienza con imágenes del puerto de la ciudad de Rosario, con sus estibadores cargando bolsas de cereales, con una canción de fondo que acentúa la idea del “*Gran Rosario capital de los cereales y alma metalúrgica que se levanta sobre el Río Paraná*”. Para afirmar aún más la idea de Rosario como una ciudad económicamente pujante en 1975, se muestra una placa con intertítulos que informan sobre los niveles de producción altísimos y baja desocupación en esos años para luego contraponer esto con una placa que muestra los altos niveles de pobreza y marginalidad en 1997. Se presenta un paneo de Acindar y un título que hace referencia al 20 de marzo de 1975. Sigue a estas imágenes el testimonio de un integrante de la UOM de Villa Constitución detenido en esa fecha por las fuerzas militares y policiales vestidos de civil. Hasta aquí las imágenes sirven para corroborar y apoyar al texto que el film va construyendo, siendo el testimonio utilizado como ilustración del argumento. Predomina un sonido no sincrónico que mezcla testimonios

³⁹ Carlos del Frade nació en Rosario en 1963, es Técnico Superior en Periodismo. Ha escrito y publicado más de una veintena de libros relacionados a los efectos sociales de las políticas económicas en nuestra región. En relación a la investigación que da origen al documental que trabajamos aquí, se completa y profundiza en el año 2000 en un libro titulado “El Rosario de Galtieri y Feced”, escrito por Carlos del Frade.

orales, música y *voz en off* según sea el momento del documental. Generalmente la *voz en off* del realizador es utilizada para presentar personajes, brindar algunas afirmaciones, datos y lugares que van apareciendo a lo largo del film.

Las imágenes no son continuas en cuanto al tiempo y espacio sino que están editadas de manera que sirven para dar coherencia y continuidad al argumento del propio texto, prevaleciendo la continuidad retórica. Si bien se da cabida en este documental a las entrevistas éstas quedan subordinadas a la argumentación de la propia película. En todos los testimonios orales presentados en el film se siente la presencia del realizador, ya sea porque los testigos se dirigen a la cámara o a un lugar aproximado en vez de a otros testigos, sus miradas están direccionadas hacia el realizador y no sólo sus palabras sino también sus cuerpos están colocados en función de su presencia, o como pasa en algunas entrevistas donde la figura o la voz del realizador se hace presente delante del encuadre de la cámara. Podríamos, por lo tanto, afirmar que en este documental producido en la ciudad de Rosario se da una *combinación*, una mezcla de *modalidades de representación*: si bien se presenta como un *texto expositivo* se encuentran elementos propios de la *modalidad interactiva* lo que hace que no predomine un criterio de modalidad sobre otro.⁴⁰

3-2. El momento socio-histórico donde se desarrollan los procesos de producción, circulación y recepción de los temas musicales seleccionados.

Dedicamos un breve apartado a contextualizar no sólo el momento socio-histórico y cultural en el que surgió cada una de estas manifestaciones musicales seleccionados, sino que, a su vez, intentamos marcar la importancia de estas composiciones dentro de la trayectoria artística de sus creadores.

Estos temas musicales seleccionados se podrían enmarcar en géneros diferentes como ser rock, salsa y folklore, aunque la particularidad de cada uno de sus autores radica en que han propuesto y logrado “fusiones” entre estos diversos estilos musicales, a la vez que han influenciado con sus aportes a la forma de hacer, componer e interpretar la música desde sus más diversos estilos.

Si bien, María Elena Walsh, Charly García y León Gieco componen y “cantan” las desventuras y realidades que nos afectan en cuanto argentinos en distintos momentos de nuestra historia, podemos hacer un paralelismo con el devenir histórico de la mayoría

⁴⁰ Nichols, Bill (1997). La Representación de la Realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental. Paidós. España.

de los países de América Latina: azotados por sangrientas dictaduras militares, presos del endeudamiento externo y sin lograr consolidar una economía nacional estable (obviamente que no desconocemos las particularidades y especificidades de desarrollo de cada uno de los países que componen América Latina, pero como características identificatorias, todos en mayor o menor grado, han padecido o padecen estos males). Al mismo tiempo, Rubén Blades nos escribe desde su Panamá natal, describiendo una realidad muy similar a la padecida por los argentinos a lo largo de la década de los `70.

Cada uno de estos autores-compositores se han convertido en “clásicos” representantes de la música latinoamericana, y a su manera han marcado “una época” e influenciado a varias generaciones de jóvenes por referir, explícita o implícitamente, y denunciar situaciones de desigualdad social en diferentes momentos históricos y sociales de sus países de origen. Son artistas reconocidos, que en la actualidad aún tienen vigencia por su coherencia en pos de la defensa de la libertad y los derechos de las personas, denunciando a cada momento los atropellos e injusticias cometidos por los grupos de poder y los gobiernos de turno en cada rincón de Latinoamérica.

Tanto Charly García como León Gieco son considerados entre los pioneros del rock argentino.⁴¹ Proponen no sólo nuevos conceptos estéticos y éticos al momento de hacer música, sino que rescatan la energía, el encanto de la canción, al reflejar una realidad agobiante y lograr la participación masiva del público en los recitales, en una época donde el nuevo gobierno militar que derrocara a Isabel Perón, ajusta las clavijas en torno al mundo del rock que, en tanto movimiento joven, pasa automáticamente a ser considerado sospechoso.⁴²

A María Elena Walsh la conocemos como una referente de la literatura y la música infantil, sus escritos y obras tienen un alto grado de compromiso político y social, con un posicionamiento claro en torno a como deben ser tratados y considerados los niños. Brindando espectáculos que no sólo divierten y entretienen sino que apuntan a una educación integral del niño. Utilizando el juego y un lenguaje sencillo, acerca a los niños a problemáticas sociales y vivencias, interpelándolos como sujetos capaces de pensar y razonar. Esta lógica guiada por la libertad y el ingenio, también será la que

⁴¹ El desarrollo del rock en Argentina estuvo muy influenciado, desde sus orígenes a mediados de la década de los `60, por Los Beatles y se consolida como genero musical a principios de los `70 con la eclosión de bandas como Almendra, con Spinetta a la cabeza y la unión de Charly García y Nito Mestre para formar Sui Generis.

⁴² www.rockerosargentinos.com pagina consultada el 10 de marzo de 2010.

ponga en práctica en sus incursiones por la música folklórica y los espectáculos para adultos.

En cuanto a Rubén Blades, podemos constatar que ha revolucionado el género musical de la salsa, y sus canciones están estrechamente relacionadas a la realidad latinoamericana que vive su país, Panamá, como por las políticas económicas implementadas por Estados Unidos, lugar donde reside y desde donde edita la mayor parte de su producción discográfica.

Cuando hablamos de momentos de producción, hacemos referencia a la época o años en que se dan a conocer estos temas musicales, en cuanto a la circulación hacemos referencia a la llegada que han tenido al público. En tal sentido debemos remarcar que actualmente podemos acceder por múltiples formas a estos temas musicales: los más antiguos en cassettes, aunque también han sido reeditados en formatos mas modernos. Por lo que todos estos temas musicales se encuentran en CDs o través de distintos sitios y programas en la Web. En relación a la recepción, es un proceso más complejo porque intervienen las múltiples ocasiones en las que la obra artística (sea música, teatro, cine, pintura) es admirada, escuchada, interpretada. Por lo que podríamos hablar de la recepción que se da en los momentos en que surgen las expresiones artístico-musicales y otras instancias de recepción, por ejemplo la nuestra, que está relacionada a nuestro presente, a la lectura y significación que le damos nosotros como consumidores alejados del tiempo en que han sido producidas y creadas estas manifestaciones.

Los cuatro autores elegidos tienen una trayectoria en tanto que denuncian las injusticias y las violaciones a los derechos humanos, los abusos y excesos sufridos en distintos lugares y diferentes épocas de la historia de sus países de origen.

- **María Elena Walsh y su “*Canción para un gobernante*”.**

María Elena Walsh nació en 1930 en Buenos Aires, es una poetisa, escritora, música, cantautora, dramaturga y compositora argentina especialmente famosa por sus obras infantiles que revolucionó la manera en que se entendía la relación entre poesía e infancia. Además ha compuesto múltiples canciones que integran el cancionero popular argentino. Hacia 1950 escribe su segundo libro de poemas y se perfila como una figura importante dentro del campo cultural e intelectual porteño, en tanto a lo largo de la década de los `60 escribe varios libros para niños. Es a partir de la segunda mitad de la década del `50 que se dedica a interpretar canciones folklóricas argentinas. Un clima político polarizado entre peronismo y antiperonismo reinaba por esos años en el país,

tendencia esta última con la que se identificaba la joven, como lo hacía la mayor parte de la clase media argentina. Algunos años después, al ver lo que hicieron los gobiernos antiperonistas, comenzaría a sentir simpatías por el peronismo y su significado de progreso para los sectores populares.

En 1968 estrenó su espectáculo de canciones para adultos *“Juguemos en el mundo”*, que se constituyó en un acontecimiento cultural que influiría fuertemente en la nueva canción popular argentina, que venía conformándose desde diversos enfoques, como el Movimiento del Nuevo Cancionero impulsado por músicos como Mercedes Sosa y Armando Tejada Gómez, el folklore *vocal* que estaban desarrollando grupos como el Cuarteto Zupay, el tango moderno que tenía su epicentro en Astor Piazzolla y la *“Balada para un loco”* que al año siguiente compusiera con Horacio Ferrer.

Como había hecho con sus canciones infantiles, María Elena Walsh mostró en *Juguemos en el mundo* un estilo de composición marcado por la libertad creativa y temática. Sus melodías dieron vida a canciones muy modernas, que tomaban inspiración de las más diversas fuentes musicales, desde el folklore al tango y desde el jazz al rock, y que a la vez, sus letras aportaron innumerables temas a la canción de protesta latinoamericana, que floreció en esos años (*Los ejecutivos*, *¿Diablo estás?*), pero también introdujeron temáticas prácticamente ausentes del cancionero argentino, como la emigración (*Zamba de Pepe*), el peronismo (*El 45*) o la pacatería social de las clases medias (*Mirón y Miranda*). El espectáculo incluye *“Serenata para la tierra de uno”*, una de sus creaciones más destacadas, que bordeando la canción de protesta sin serlo, está construida como una canción de amor a su país. El espectáculo fue acompañado por el lanzamiento de un álbum también titulado *“Juguemos en el mundo”*, que tuvo un extraordinario éxito y que fue seguido al año siguiente por *“Juguemos en el mundo II”*, álbum donde se presenta *“Canción para un gobernante”*, letra de cuyo tema musical incorporamos a nuestra propuesta de trabajo.

Asfixiada por la censura impuesta por la dictadura militar, en julio de 1978, en plena Copa Mundial de Fútbol, decide "no seguir componiendo ni cantar más en público". Paradójicamente, varias de sus canciones se vuelven símbolo de la lucha por la democracia, como *“Como la cigarra”*, *“Canción de cuna para un gobernante”*, *“Oración a la Justicia”*, *“Dame la mano y vamos ya”*, entre otras. Al año siguiente, el 16 de agosto de 1979, María Elena publica en el suplemento cultural del diario Clarín un artículo titulado "Desventuras en el País Jardín-de-Infantes", título que en 1993

retoma para titular un libro⁴³. Se trata de un texto en el que la escritora acepta como legítima la acción de la dictadura para reprimir a "la subversión" y "mantener la paz social", pero en el que también desliza una crítica a la censura imperante, asimilando el país a un jardín de infantes donde los niños no puedan decir lo que piensan o imaginan porque son custodiados celosamente por un censor que reprime toda libertad de expresión.⁴⁴

▪ **Charly García y su metáfora de “Los dinosaurios”**

Carlos Alberto García Moreno Lange, más conocido por su nombre artístico, Charly García nació en Buenos Aires el 23 de octubre de 1951. Es un músico multi-instrumentista, uno de los más reconocidos intérpretes, compositores y productores argentinos de rock. Fue integrante de Sui Géneris, y de las bandas PorSuiGieco, La Máquina de Hacer Pájaros, Billy Bond and the Jets y Serú Girán. Es una de las figuras del rock nacional que más polémicas y controversias genera a su alrededor, ha transgredido las normas y convenciones sociales con frecuencia, causando desordenes y teniendo muchos problemas con la autoridad como consecuencia de su adicción a las drogas y su carácter excéntrico.

Es el primogénito de una familia porteña del barrio de Caballito. Durante los años 1950, siendo Presidente de la República el general Juan Domingo Perón, hubo grandes cambios sociales y la familia García Moreno tuvo que hacer algunos ajustes: el padre de Carlos comienza a trabajar como profesor, enseñando física y matemáticas y su madre, empieza a trabajar como productora de shows musicales para radio, especialmente de música folclórica, de esta manera tiene sus primeros contactos con músicos folklóricos de renombre.⁴⁵

Tiene varios años de formación en el marco de la música clásica, ya que desde el año 1956 sus padres lo inscriben en el Conservatorio Thibaud Piazzini, en el que inicia sus estudios de música, con apenas cinco años comienza a tocar música clásica: Mozart, Chopin y Bach lo acompañaran minuto a minuto hasta los doce años, cuando se recibe de "Profesor de teoría y solfeo". Durante ese período, en el que alterna la escuela

⁴³ Para acceder al mencionado artículo de María Elena Walsh. "Desventuras en el País Jardín-de-Infantes" (16 de agosto de 1979), se puede recurrir a lo citado en Walsh, María Elena (1993). *Desventuras en el País Jardín-de-Infantes*. Buenos Aires: Sudamericana. Pág. 13 a 18.

⁴⁴ Roffo, Julieta. "El universo de María Elena Walsh, vigente en el imaginario popular". Suplemento Ñ. Revista de Cultura. Diario Clarín. 31 de enero de 2010.

⁴⁵ <http://es.wikipedia.org> pagina consultada el 8 de marzo de 2010.

primaria con las clases de música y largas horas practicando los ejercicios de piano, Charly esboza sus primeras composiciones (clásicas) y participa de varios conciertos colectivos. Años después llegó un cambio radical en su vida, Los Beatles, a quienes Charly escuchó y quedó asombrado, cambiando su formación clásica para tocar rock and roll para siempre. Luego en la adolescencia conoce a Nito Mestre y forman Sui Géneris (1967 hasta 1974 aproximadamente), luego vienen formaciones como PorSuiGieco, La Maquina de hacer Pájaros, hasta que en 1978 forma Serú Girán, que se caracteriza por sus multitudinarias presentaciones en el Luna Park y el Estadio de Obras Sanitarias. En este marco en 1982 se graba en vivo desde Obras *No llores por mí, Argentina*, como despedida de Serú Giran.

Luego comienza su carrera como solista con el álbum *Clics modernos* de 1983, que fue grabado en estudios de Nueva York y fue presentado durante cuatro fechas en el Luna Park (este material fue presentado los días 15, 16, 17 y 18 de diciembre de 1983 en el estadio Luna Park) Es en este trabajo discográfico donde presenta por primera vez su emblemático tema “*Los dinosaurios*”.⁴⁶

▪ **Rubén Blades y las “Desapariciones”.**

Rubén Blades Bellido de Luna nació en 1948 en el barrio de San Felipe, Ciudad de Panamá, República de Panamá en el seno de una familia donde el arte siempre ocupó un lugar privilegiado. Es un reconocido cantante, compositor, músico, actor, abogado y político panameño que desarrolló la mayor parte de su carrera en los Estados Unidos. Su estilo es calificado como *salsa intelectual*. En 1974, a los 26 años de edad se gradúa de Abogado en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Panamá y en el año 1985 culmina sus estudios profesionales en la "Harvard Law Graduate School".

Es un tanto bohemio y Poeta en varios de sus discos, principalmente dedicados al ritmo de salsa, hace referencia a historias donde cualquier familia que viva en un país de América Latina puede sentirse identificada, ya sea que viva en México o Argentina,

⁴⁶ Este álbum solista del músico de rock argentino Charly García es considerado por la edición argentina de la revista Rolling Stone como el segundo mejor disco de la historia del rock argentino. En el año 2007, la revista **Rolling Stone Argentina** (editada desde abril de 1998 a cargo del grupo La Nación Revistas.) publicó un artículo como nota de tapa describiendo lo que consideraba los 100 mejores álbumes del rock argentino. La lista se basó en el voto de un jurado de 180 notables músicos, productores, periodistas, fotógrafos y diversos miembros de la industria discográfica.

Bolivia o Guatemala. Sus retratos de lo que se entiende por “barrio”, las críticas a los gobiernos latinoamericanos en general y el canto al amor y a la mujer hacen de sus discos un referente integral de la música y el ritmo de la salsa.

Desde los años 1970 hasta la actualidad ha grabado más de veinte álbumes y ha participado como invitado en grabaciones con varios artistas de distintos géneros y tendencias. En reconocimiento de su labor ha recibido seis premios Grammy. Por otra parte, ha participado como actor en diversas producciones tanto de Hollywood como independientes.

Ya dentro de los años 80, Blades inicia otra etapa muy fructífera en su carrera artística al juntarse con el grupo “Son del Solar” que luego cambiaría su nombre a “Seis del Solar”, esta unión produjo los álbumes *Buscando América*, *Escenas*, *Agua de Luna*, *Doble Filo*, entre otros.

Vivió en Panamá las épocas de dictadura militar tanto de Omar Torrijos (1968-1981) como de Manuel Antonio Noriega (1981-1989). A Blades se le conoció como duro crítico de las dictaduras militares tanto de Panamá como las de toda América Latina, pues hace referencia a estos temas en las letras de sus canciones, como por ejemplo en “*Desapariciones*”. También fue crítico del imperialismo de los Estados Unidos, como se nota en su canción “*Tiburón*”.

Con respecto a “*Buscando América*” es el primer álbum de la banda de Rubén Blades y Seis del Solar & Son del Solar lanzado en 1984. La producción fusiona diferentes ritmos musicales tales como la salsa, reggae, rock, y el jazz latino. Este disco fue grabado en un estudio de Nueva York entre mayo y agosto de 1983. Con canciones de contenido político y social —y dado su contenido de cuestionamiento político— algunas melodías tuvieron inconvenientes en ser transmitidas por la radio; tal como “*Desapariciones*”, luego reversionada por otros músicos.

▪ **León Gieco y “*La Memoria*”**

Raúl Alberto Antonio Gieco nació el 20 de noviembre de 1951 en una chacra cercana a Cañada Rosquín, en el centro de la provincia de Santa Fe. León Gieco es un músico y cantautor popular argentino, autor, compositor e intérprete que se caracteriza por mezclar el género folclórico con el rock argentino y por las connotaciones sociales y políticas de sus canciones, a favor de los derechos humanos y la solidaridad con los marginados. Empieza a trabajar a la temprana edad de siete años y compra una guitarra con su propio dinero, con la que pronto comienza a tocar en los actos escolares.

Enseguida forma un grupo que se dedica al folklore, pero a su vez toca en una banda de rock, Los Moscos, que pronto adquiere cierta popularidad en los pueblos vecinos por interpretar canciones de los Beatles y los Rolling Stones y ganan un concurso para tocar en el Canal 5 de Rosario en 1965.

A los dieciocho años va a probar suerte a la ciudad de Buenos Aires. Allí conoce a Litto Nebbia, y a Gustavo Santaolalla, quien le da la oportunidad de tocar al comienzo de los espectáculos de artistas más reconocidos. Consigue tocar con diferentes artistas, entre los cuales está David Lebón, y en el Buenos Aires Rock Festival en 1971, 1972, y 1973. Ese mismo año se lanza su primer álbum homónimo, grabado de manera independiente junto a Gustavo Santaolalla durante los dos años anteriores. Su canción principal es “*En el país de la libertad*”, y el disco logra bastante reconocimiento, manteniendo el mismo estilo de tratar de «entender el destino de los pueblos, el por qué de las injusticias». Gieco realiza una serie de conciertos con un grupo estable de músicos, como así también otras presentaciones con PorSuiGieco, el grupo formado con Raúl Porchetto, Charly García, Nito Mestre y María Rosa Yorio. Este grupo tiene un relativo éxito y lanza un disco homónimo en 1976.

A partir de 1976 decide continuar su carrera como solista y edita “El fantasma de Canterville”. El disco sufre la censura del régimen militar y Gieco tiene que cambiar la letra de seis canciones y eliminar otras tres. Sin embargo, el disco es un éxito y realiza conciertos no sólo en Argentina, sino también en otros países de Sudamérica. Debido a la situación política de Argentina, se muda a Los Ángeles por un año, y en 1978 edita un nuevo disco con una de sus canciones más famosas: “*Sólo le pido a Dios*”.

Durante las décadas de los `80 y `90 se consolida como artista reconocido, no sólo dentro de las fronteras de nuestro país sino en el exterior, manteniendo una coherencia ideológica y política en defensa de los desamparados y excluidos del sistema político-económico imperante.

En 2001 edita el disco *Bandidos rurales*, hasta ahora uno de los más exitosos de su carrera, en el que intervienen una larga lista de artistas invitados, como Víctor Heredia, Charly García, Ricardo Molloy, Nito Mestre, Gustavo Santaolalla, entre otros. Es en este trabajo donde está contenido el tema “*La memoria*” que interpreta junto a Gustavo Santaolalla en coros.

Los cuatro temas musicales seleccionados dan cuenta de la producción artísticas de cuatro canta-autores y compositores con estilos diferentes, momentos, vivencias y experiencias particulares, pero con el común denominador que han sido visionarios y

revolucionarios en la forma de hacer música, al tiempo que se preocuparon directamente por la dignidad de las personas.

Comenzando con María Elena Walsh que escribe a principios de los `70, y que marca la dificultad de gobernar y la necesidad de recurrir al “sable” para “garantizar” cierta tranquilidad en los países de América, además de subrayar diferentes fuentes de conflicto: ideológicos, representado por la figura de los estudiantes; materiales, para satisfacer necesidades (“cuando no piden casas pretenden pan”) representando los reclamos de los sectores sociales menos favorecidos económicamente.

Pasando luego por los temas de Charly García y Rubén Blades, que temporalmente coinciden con el fin de la dictadura militar y el comienzo de la era democrática en Argentina, aunque no pasara lo mismo todavía en Panamá (país de origen de R. Blades) que deberá soportar un gobierno dictatorial hasta 1989. Ambos compositores hacen referencia a la figura del “desaparecido”, aquel sujeto que no se encuentra ni vivo ni muerto, sino que pasa a ser una incógnita, un artilugio de la memoria de sus seres queridos que de tanto en tanto lo traen a nuestro presente a través del recuerdo.

Hasta llegar a la letra musical de León Gieco, que acentúa, justamente, el papel de la memoria, como actividad intelectual y social que nos debe servir para crecer como sociedad en una Latinoamérica arrasada constantemente por los intereses económicos que Estados Unidos tiene en la región. El recuerdo como sustento y reaseguro de no repetir viejos errores, siendo la memoria y la historia garantías de un proyecto de futuro más justo y con esperanza para todos.

3-3. La pintura al servicio de la memoria en la conmemoración del 30º Aniversario del Golpe de Estado de 1976.

Las pinturas y cuadros citados en esta propuesta corresponden a una selección de la muestra artística denominada “Memoria. Testimonio colectivo/Creación permanente” convocada por la Secretaría de Cultura de la Nación⁴⁷. Esta muestra se exhibe por primera vez en Buenos Aires en el año 2006, cuando se conmemoran los 30 años transcurridos desde el inicio del régimen militar. En ella se aglutinan obras de arte, fotografías documentales y un ensayo compuesto de imágenes que plasman el intenso vínculo de los familiares con las fotos de sus desaparecidos. El objetivo es que la

⁴⁷ Se puede consultar todo lo referente a dicha muestra en: <http://www.cultura.gov.ar>

historia no pase al olvido. Y se pide al visitante que se implique; que colabore en la construcción de la memoria y deje sus testimonios, recopilados en diferentes formatos, sobre qué hechos pasados o presentes no deberíamos olvidar.

La muestra incluye creaciones de algunos de los artistas plásticos argentinos más importantes: Carlos Alonso, Susana Beibe, Remo Bianchedi, Blas Castagna, Diana Chorne, Diego Dayer, Fernando Fazzolari, León Ferrari, Daniel García, Jorge González Perrín, Carlos Gorriarena, Leonel Luna, Eduardo Molinari, Sergio Moscona, Luis Felipe Noé, Omar Panosetti, Pérez Celis, Ernesto Pesce, Miguel Rep, Daniel Santoro, Mariano Sapia, Mariana Schapiro, Clorindo Testa, Carlos Trilnick y Luis Wells, y los fotógrafos Inés Ulanovsky, Alejandro Reynoso y Pablo Cerolini.

En el inicio de la muestra nos encontramos con *“La prueba de las imágenes”*, estos trabajos toman como punto de partida la canción de León Gieco *“La Memoria”*, en la que se advierte sobre los efectos que puede tener en una nación el intentar oscurecer la memoria. A partir de sus estrofas y estribillos, los artistas dan luz a su obra.

La segunda parte de la muestra *“En Negro y Blanco”* que se compone de una selección de 50 fotografías periodísticas sobre la dictadura, recuperadas de los archivos de los diarios.

Por último, la sección *“Fotos tuyas”*, de Inés Ulanovsky, intenta mostrar el vínculo que existe entre los familiares y las fotos de sus desaparecidos. A través de nueve historias, madres, padres, hermanos, hijos y amigos comparten las imágenes que conservan de quienes ya no están y fueron tomadas sin imaginar cuál sería finalmente su destino. Sin olvidar que el destino de muchas de las víctimas aún se desconoce; aquí accedemos a instantáneas de su vida.

A continuación brindamos algunos datos de los artistas seleccionados para conocer sobre su vida y algunos detalles de sus trayectorias en el campo del arte:

- **Luis Felipe Noé** nació en 1933 en Buenos Aires. Deja inconclusa su carrera de Derecho y toma clases con el artista Horacio Butler. Sin embargo, su formación será autodidacta. Porteño de nacimiento, durante varios años vive en París y en Nueva York. Sin embargo elige como lugar de residencia a Buenos Aires. A partir de 1975 realiza más de 80 exposiciones individuales en nuestro país, Madrid, Nueva York, París, y en

las principales ciudades de América Latina. En 1995 y 1996 realiza dos muestras retrospectivas, una en el Museo de Bellas Artes de Buenos Aires y otra en el Palacio Nacional de Bellas Artes de la ciudad de México D.F.⁴⁸

- **Ernesto Pesce** nació en Buenos Aires en 1943. Desde 1968 participa en salones nacionales, municipales y provinciales obteniendo numerosas distinciones. Ha realizado hasta el presente 33 muestras individuales y más de 300 exhibiciones colectivas en el país y el extranjero (Alemania, Brasil, Chile, Cuba, España, Estados Unidos, India, Japón, Puerto Rico, Polonia, Taiwán, Uruguay, Yugoslavia, Corea, Suiza, Italia y México). Desde 1971 desarrolla una intensa actividad docente. En la actualidad se desempeña como miembro del Comité Superior de Estudios de Posgrado en Artes Visuales y es Profesor de Tesis y Seminarios de Posgrado en Artes Visuales en el Instituto Universitario del Arte.⁴⁹

- **Remo Bianchedi** nació en Buenos Aires en 1950. Vivió en la provincia de Jujuy desde 1969 hasta 1976. Ese año gana la beca alemana Albrecht Durer y se va a Kassel, a estudiar diseño gráfico y comunicación visual en la Escuela Superior de Artes. En 1981, terminados sus estudios en Alemania, Bianchedi se muda a Madrid, donde vive hasta fines de 1982. En 1983, con el retorno de la democracia, vuelve a Buenos Aires hasta que, en 1991, se instala en las sierras cordobesas, en Cruz Chica, muy cerca de La Cumbre. Desde entonces ha ido generando un proyecto artístico, estético e ideológico que aspira a una particular *“completud, en relación con la obra de arte total”*, según palabras del artista. En 1993 y 1994, a través de dos muestras personales, Bianchedi evoca el nazismo y la última dictadura argentina. Estos dos períodos trágicos lo llevan de la perspectiva social e histórica a un plano más personal y subjetivo.⁵⁰

- **Mariano Sapia** nació en 1964. Para este artista su vida pasa por su arte, las pequeñas cosas las disfruta y las atesora como elementos esenciales. Así lo representa en sus obras como nacidas bajo la premisa de que *“la pintura tiene que ser una fiesta para los ojos, todo lo demás viene después”*. Esa es su manera de pintar una realidad que se escapa al ojo: *“Muchas veces pinto el conflicto porque me parece más interesante, porque me gustan los contrastes. Está en todas partes. Es sumamente enriquecedor. El*

⁴⁸ <http://www.audiovideotecaba.gob.ar>

⁴⁹ <http://www.galeriahoyenelarte.com.ar>

⁵⁰ <http://www.pagina12.com.ar/2000/suple/radar>

*mundo es cada vez más amplio, en el mejor de los sentidos. A mí no me alcanza el tiempo para pintar y estoy todo el tiempo haciéndolo. Hay tantas cosas para pintar, no solamente conflicto, hay tanta belleza”.*⁵¹

- **Diego Dayer** nació en 1978 en Rafaela, Provincia de Santa Fe. Su formación comienza en el taller de una artista plástica de su ciudad natal. Posteriormente ingresa en la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Participa en numerosas muestras colectivas en Córdoba, Rafaela, y Capital Federal en Argentina. Su primera muestra individual es realizada en la Galería Cerrito de la Ciudad de Córdoba. Sus creaciones, figuras con diferentes niveles de realidad, reflejan el misterio y las experiencias desde su propio pasado. Sus pinturas son admiradas en Estados Unidos y en el resto del mundo. Actualmente reside y trabaja en la Ciudad de Córdoba, Argentina.⁵²

- **Sergio Moscona** nació en 1977 en Buenos Aires, se recibe de Profesor de Pintura y de Grabado. Ha pasado por distintos talleres y expuesto en varios países de América (Ecuador, Paraguay, entre otros) y en Europa (en especial Francia). Reside largas temporadas en París. El artista explica que *“Mi obra, en el amplio sentido de la palabra, debe ser leída de forma despareja, sin lineamientos ya que yo trabajo el dibujo intensamente pero también la poesía visual, el arte objetual y conceptual, la Pintura tradicional y el grabado experimental, todo por momentos de intensa necesidad. Pero lo que si debe ser tomado en cuenta es que mi obra se compone de series y no de trabajos aislados”.*⁵³

Centrándonos ya concretamente en las obras seleccionadas de cada uno de estos autores podemos marcar ciertas similitudes y diferencias. En los cuadros de Mariano Sapia y Diego Dayer podemos observar cierta preocupación por los sujetos en su individualidad a la vez que padeciendo encierro y privaciones de manera colectiva, desnudos o con sus torsos descubiertos mostrando las heridas mal cicatrizadas, con vendas en los ojos sin poder apreciar lo que sucede a su alrededor o intentando escapar a través de pequeñas ventanas que no se sabe dónde conducen. En Sapia, las figuras humanas están más difusas en cuanto a sus contornos, en tanto Dayer retrata a la perfección el cuerpo humano. Ambos utilizan la técnica del óleo sobre tela y emplean

⁵¹ <http://www.revistamutt.com.ar/2009/09/entrevista-mariano-sapia.html>

⁵² http://www.diegodayer.com/w/principal_esp.html

⁵³ <http://www.boladenieve.org.ar>

colores pasteles en la gama de los marrones, amarillos y naranjas con nítidos trazos, remarcando lo sombrío de las situaciones representadas. Las obras de estos dos jóvenes artistas nos transmiten dolor, resignación, confusión, búsqueda.

En la pintura de Sergio Moscona podemos contemplar diversas situaciones que se condensan en el paño, concurren diferentes elementos y acciones que se plasman y le dan coherencia a la escena. Podemos observar a Madres de Plaza de Mayo, identificadas con sus simbólicos pañuelos interpelando a hombres uniformados y exigiendo verdad y justicia, además se visualiza una persona tendida en el piso como desvanecida en el tiempo y en el espacio; toda la escena da la impresión de un gran desconcierto donde la lucha constante y la necesidad de explicaciones dan paso al asombro y a la curiosidad.

En cuanto a los cuadros de Luis Felipe Noé, Ernesto Pesce y Remo Bianchedi podemos ver cierta búsqueda en los trazos y puntos, búsqueda de rostros y de imágenes que pierden nitidez en la memoria, es como que el pincel se esforzara por encontrar aquello olvidado o difuso que se encuentra en la mente. Ya sea a través de pinceladas o de infinitos puntos en el espacio del cuadro que nos indican múltiples caminos y recorridos que envuelven y encuentran rostros borrosos, de sujetos anónimos. Luis Felipe Noé retrata sólo un rostro y recurre a la técnica mixta con acrílico y multiplicidad de colores para realizar las pinceladas que dibujan y, a la vez, le quitan nitidez al rostro restablecido en el paño. Por su parte, Remo Bianchedi a través de un óleo sobre tela y recurriendo a pinceladas fuertes de trazos gruesos nos desdibuja la identidad de la persona plasmada en su pintura, recurre a los colores negro, gris y marrón para retratar esta cara de manera imprecisa pero que deja entrever cierta expresión de sufrimiento y desconcierto. A su vez, Ernesto Pesce satura el lienzo con las figuras difusas de una infinidad de rostros en distintas posiciones pero de los cuales no podemos ver expresiones ni facciones precisas, además que el laberinto de puntos que invade la tela hacen más indeterminadas las características de los sujetos implicados en el cuadro. La utilización del azul y el gris como colores predominantes hacen aún más sombría la situación, que inmediatamente nos conduce a realizar un paralelismo con los laberintos de la memoria, con los derroteros del recuerdo que a veces carecen de precisión, claridad y perfección.

Trabajar con obras de arte nos posibilita incentivar la imaginación, educar la mirada para buscar más allá de lo aparente, de lo que está a simple vista, tratando de

descifrar lo oculto y misterioso que esconde cada pintura en particular. Además ponemos en juego nuestras sensibilidades y habilidades para captar la esencia y sentimientos que cada creador quiere transmitir con su obra. Las habilidades, los sentimientos y las sensibilidades también deben ser educadas y ejercitadas para potenciar al máximo la imaginación y el compromiso con la realidad.

4- Las manifestaciones artísticas como “puertas” para el conocimiento histórico.

El trabajar en las aulas con estos artefactos culturales, no sólo nos posibilita analizar diferentes representaciones de la realidad –sean obras de arte, canciones o films documentales- sino que a través de ellos podemos vislumbrar distintos momentos de la historia de nuestro país. No pretendemos aquí, hacer un análisis exhaustivo de cada momento o etapa histórica de las obras seleccionadas, sólo nos limitaremos a realizar un breve comentario general de la situación política-económica y social del contexto de producción de las mismas.

A partir de la canción de María Elena Walsh, podemos acceder a un contexto de producción cargado de reclamos y movilizaciones. La Argentina de fines de la década de los `60 y comienzo de los `70 está signada por las manifestaciones obreras y estudiantiles, el Cordobazo en 1969 es un reflejo de ello. A partir de 1966 el país está gobernado por el régimen militar del General Juan Carlos Onganía, desde su llegada al poder comienza a implementarse una política económica centrada en una serie de medidas que buscan abrir los mercados internos a los monopolios internacionales, para ello se siguen distintas acciones en detrimento del bienestar de los trabajadores (se intervienen sindicatos, se impone el arbitraje obligatorio en los conflictos laborales y una ley de represión automática para huelgas y conflictos sindicales, se congelan la gran mayoría de las remuneraciones). Ante esta realidad, a fines de los años `60 en Córdoba crecen peligrosamente las tensiones sociales: los estudiantes universitarios controlan las altas casas de estudios. Los sindicatos de izquierda de la empresa automotriz FIAT, verdaderos sindicatos clasistas, exigen la ruptura con el FMI, la expropiación de los monopolios, la suspensión del pago de la deuda externa, el fin de la hegemonía de la burocracia sindical y que el control de las fábricas esté en manos de los obreros. Hay protestas estudiantiles en todo el país y son particularmente graves en Rosario, que es ocupada militarmente. El gobierno clausura la Universidad de Córdoba y queda muy debilitado ante la opinión pública. El 29 de Mayo, la ciudad de Córdoba es invadida por

manifestaciones de obreros que se dirigen directamente a la ocupación agresiva de empresas extranjeras. El Ejército interviene practicando una severa represión contra los manifestantes. Estas acciones constituyen un factor determinante para el debilitamiento y la posterior destitución del presidente de facto J. C. Onganía, abriéndose a partir de allí un período de transición, incertidumbres y decadencia del régimen militar.

Con las canciones de Charly García y Rubén Blades, nos encontramos con el restablecimiento del sistema democrático, con una Argentina que comienza a asomarse tímidamente al Estado de derecho después de soportar una de las dictaduras militares más siniestras de su historia y una descabellada Guerra en el Atlántico Sur en defensa de la soberanía nacional sobre las Islas Malvinas. En 1983 se celebran elecciones abiertas y resulta ganadora la fórmula presentada por la Unión Cívica Radical encabezada por el Dr. Raúl Alfonsín, el país vive un clima de alegría y esperanza respirando aires de libertad, aunque no exentos de problemas e incertidumbre. A lo largo de la década de los `80 van a proliferar los reclamos de los Organismos de Derechos Humanos que exigen por las personas desaparecidas durante la dictadura militar, piden saber sobre su destino, relaman “justicia y verdad” ante la reiterada violación de los derechos humanos a través de la implementación del terrorismo de Estado, dando paso a la CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas). Una vez en la presidencia Raúl Alfonsín promueve los Juicios a la Junta de Comandantes que dicta sentencia en 1985. Sólo a un año de los juicios se dicta la ley de Punto Final (1986) donde se establece que en 60 días se van a interrumpir las acciones legales contra los agentes de la represión. En 1987 se sanciona una ley de perdón, la ley de Obediencia Debida: consistente en que no se puede juzgar a los comandos inferiores de las fuerzas armadas de seguridad porque habían actuado en cumplimiento de órdenes provenientes de sus jerarquías.

Es en este punto que nos resulta adecuado retomar el film documental “*El Rosario de Galtieri*” ya que está realizado en plenos años `90. Esta década es recordada por la política económica implementada en esos años, signada por la paridad cambiaria y la implementación y agudización de políticas neoliberales –no reiteraremos detalles que han sido desarrollados oportunamente cuando trabajamos el análisis del film– aunque es digno de resaltar que la producción cinematográfica, se ve beneficiada en estos años por la relativa estabilidad económica, que posibilita una mayor actividad en la producción fílmica, y dentro de ella del cine documental, al facilitar el acceso a

equipamientos importados e insumos requeridos para la producción de estas obras. En otro orden de cosas, se debe mencionar la consolidación de “*una política de absolución*” hacia los mandos de las fuerzas armadas y dirigentes de grupos armados. Es entre 1989 y 1990 que Carlos Menem –presidente de la nación en esos momentos- indulta a todos los integrantes de las Juntas Militares y de la cúpula de Montoneros, procesados y condenados en 1985, esgrimiendo la necesidad de una “*reconciliación nacional*”.

Por lo tanto, a mediados de la década de los `90 ya hace tiempo que se promulgaron las Leyes de Obediencia Debida, Punto Final y los Indultos. Además, comienza a aparecer en los medios masivos de comunicación un ex-marino haciendo declaraciones explosivas: Adolfo Scilingo cuenta con detalle cómo tiraban personas al Río de la Plata⁵⁴, removiéndola una herida fresca y punzante, y poniendo en el tapete el tema de los “*desaparecidos*”, su destino y la condena a los culpables. La intensa movilización social que genera las declaraciones de A. Scilingo obligan a las fuerzas armadas a realizar un *mea culpa* –también como condición para la tan buscada *reconciliación*- y un pedido público de perdón. Las fuerzas armadas reconocen que se han cometido “*horrores y errores*” en la lucha y que se utilizaron métodos irregulares en la guerra contra la subversión⁵⁵. Hacia 1995 la sociedad argentina ha transitado más de diez años de vida democrática, comienza a expresarse en nuevos espacios donde el miedo, el terror y la famosa frase “*de eso no se habla*”, acuñada por casi una década de censura y persecución, ha ido perdiendo efecto y dando paso, lentamente, a numerosas expresiones que analizan, investigan y resignifican lo acontecido, lo sucedido en el período conocido como el “*proceso militar*”.

El tema de León Gieco, nos acerca a una Argentina más cercana en el tiempo: lo que comúnmente conocemos como “*la crisis Argentina del 2001*”. Ésta crisis no es otra cosa que la respuesta popular a la situación económica del país generada en años anteriores y que colapsa provocando la renuncia de Fernando de la Rúa a la presidencia, llevando a una situación de acefalía presidencial. El gobierno de F. de la Rúa se inicia en 1999 en medio de una época de recesión, en parte favorecida por la Ley de Convertibilidad, vigente desde 1991, que fija la paridad del peso de Argentina y el dólar

⁵⁴ Testimonios y declaraciones recopiladas en **Horacio Verbitsky**. El Vuelo (1995). Editorial Planeta. Buenos Aires.

⁵⁵ Consultar los diarios Clarín, Página/12, La Nación de los días 27- 28 y 29 de mayo de 1995.

estadounidense. Si bien dicha política económica resulta efectiva durante los primeros años del gobierno de Carlos Saúl Menem, a partir de 1997 comienza a demostrar sus falencias. Para mantenerla saludable, se necesita el ingreso de divisas, en un principio, se cuenta con el dinero obtenido por las privatizaciones de empresas estatales, pero cuando éste ya no es suficiente, se recurre al endeudamiento para mantener la ley. El presidente F. de la Rúa está decidido a mantener la convertibilidad, llevando a un endeudamiento externo cada vez mayor. La crisis llega a un punto insostenible a fines del 2001, cuando los grandes inversionistas comienzan a retirar sus depósitos monetarios de los bancos y, en consecuencia, el sistema bancario colapsa por la *fuga de capitales*. Para contrarrestar esta fuga de capitales, se anuncia una nueva política económica que introduce restricciones al retiro de depósitos bancarios, conocida popularmente como *Corralito*. En respuesta a estas medidas hay una reacción popular muy negativa, especialmente de los sectores medios, por lo que la crisis económica también desemboca en una crisis política. Durante todo diciembre hay protestas, aunque la protesta masiva más importante estalla los días 19 y 20 de diciembre bajo el lema “*que se vayan todos*”, provocando el alejamiento del presidente de la escena política y dejando un caos económico e institucional.

Finalmente, la muestra de pinturas realizada en el 2006 nos permite acceder a un contexto signado por la reapertura de las causas penales clausuradas y/o suspendidas por los indultos, llevando al banquillo de los acusados a los mandos militares que encabezan el accionar de las fuerzas armadas en la década de los `70. A su vez, es en el 2006 cuando se aprueba que el 24 de marzo se convierta en día feriado con carácter inamovible, conmemorando el “*Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*”. Además, con motivo de la conmemoración del 30º aniversario de perpetrado el golpe de Estado, proliferan actividades artísticas, intelectuales, foros, charlas, seminarios que profundizan el análisis de ese pasado reciente, muchas de estas actividades están auspiciadas o promovidas desde el Estado y sus instituciones.

Los expresados hasta aquí, son sólo algunos lineamientos que pueden ser abordados a partir de las manifestaciones artísticas seleccionadas para esta propuesta, teniendo en cuenta ciertos aspectos predominantes del contexto socio-histórico en el cual surgieron y vieron la luz por primera vez.

A modo de cierre.

La finalidad de utilizar y manipular diversas fuentes en el proceso de construcción de la historia y la memoria es ejercitar distintas capacidades en los estudiantes, tendiendo a promover distintas formas de comprender. David Perkins entiende a “... *la comprensión no como un estado de posesión sino como un estado de capacitación... no es algo ‘que se da o no se da’.* Es abierta y gradual.”⁵⁶

A partir de esta propuesta de trabajo buscamos la integración de diferentes temas, ideas, conceptos que provienen de disciplinas diversas. Para el análisis de la historia reciente es pertinente que converjan categorías y conceptos que transparenten los vínculos interdisciplinarios necesarios para lograr una propuesta que enriquezca la comprensión de los alumnos. “*Integrar, en las manifestaciones de los docentes, significa que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido. Esto es, que reconozcan su origen, su valor y su vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado histórico, con intereses sociales, con necesidades personales. En síntesis, integrar es, desde la perspectiva del conocimiento, relacionar*”.⁵⁷

Para superar las dificultades que los estudiantes suelen tener para razonar, hacer inferencias, argumentar, relacionar, etc., nuestra propuesta intenta potenciar prácticas que permitan utilizar los conocimientos en forma activa y estratégica. David Perkins señala que “...*pensar con lo que se aprende es por cierto uno de los fines de la educación...*”.⁵⁸

Es por ello que la problematización de la relación historia-memoria desde un análisis socio-cultural e histórico está estrechamente vinculada con el repensar la disciplina histórica desde cuestiones epistemológicas y metodológicas esenciales para comprender la provisionalidad del conocimiento histórico. Tal vez resulte muy ambicioso, pero a través de esta propuesta buscamos que se integren conocimientos personales, sociales, explicativos y técnicos. En palabras de Edith Litwin: “*De esta manera se integran cuatro tipos de conocimientos: personales, sociales, explicativos y técnicos. Los personales se vinculan con los intereses y experiencias previas; los sociales se relacionan con los problemas de las comunidades locales, regionales y del mundo; los explicativos nos remiten a los conceptos involucrados en las disciplinas, al*

⁵⁶ Perkins, David (1995) *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona. Pág. 82-83.

⁵⁷ Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 73.

⁵⁸ Perkins, David. Op. Cit. Pág. 39

*conocimiento popular, al sentido común; y finalmente los técnicos remiten a las maneras de expresar y dar cuenta de las formas de abordar esos conocimientos, comunicar los análisis o resultados del acto de conocer”.*⁵⁹

Nos proponemos, de esta manera emprender el análisis del pasado reciente a través de rescatar del silencio múltiples voces que hacen presente las ideas, vivencias y sentimientos de los actores sociales, apelando a la faceta de lo cotidiano; analizar diversas representaciones en torno a procesos y hechos, para dar paso a la pluralidad de memorias que se disputan el sentido del pasado. Todo ello, desde una mirada y análisis que ancla en el campo de la Historia pero que se nutre de los Estudios Culturales y de otras disciplinas como la Semiótica, la Sociología, la Antropología, entre otras.

En última instancia, se busca repensar el papel de la Historia y de los historiadores en el seno de una sociedad democrática. Analizándolos no sólo en función de los criterios científicos que sustentan los conocimientos sino también en virtud de la pasión y el compromiso que deben implicarse al momento de “hacer y de enseñar historia”.

⁵⁹ Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires. Pág. 76.

Anexos

Mención de materiales a modo ilustrativo:

▪ *Temas musicales:*

* **Los dinosaurios-** Charly García

Los amigos del barrio pueden desaparecer,
 los cantores de radio pueden desaparecer,
 los que están en los diarios pueden desaparecer,
 la persona que amas puede desaparecer.
 Los que están en el aire pueden desaparecer en el
 aire,
 los que están en la calle pueden desaparecer, en la
 calle,
 los amigos del barrio pueden desaparecer,
 pero los dinosaurios van a desaparecer.
 No estoy tranquilo mi amor,
 hoy es sábado a la noche,
 un amigo está en cana.
 Oh, mi amor,
 desaparece el mundo .
 Si los pesados, mi amor, llevan todo ese montón de
 equipajes en la mano,
 oh, mi amor, yo quiero estar liviano.
 Cuando el mundo tira para abajo
 yo no quiero estar atado a nada,
 imaginen a los dinosaurios en la cama.
 Cuando el mundo tira para abajo
 yo no quiero estar atado a nada,
 imaginen a los dinosaurios en la cama.
 Los amigos del barrio pueden desaparecer,
 los cantores de radio pueden desaparecer,
 los que están en los diarios pueden desaparecer,
 la persona que amas puede desaparecer.
 Los que están en el aire pueden desaparecer, en el
 aire,
 los que están en la calle pueden desaparecer en la
 calle.
 Los amigos del barrio pueden desaparecer,
 pero los dinosaurios van a desaparecer.

"Clics modernos", 1983

* **Desapariciones-** Rubén Blades.

Que alguien me diga si ha visto a mi esposo,
 preguntaba la doña,
 se llama Ernesto y tiene cuarenta años,
 trabajaba de peón en un negocio de autos,
 llevaba camisa oscura y pantalón claro,
 salió de noche y no ha regresado
 y no se ya qué pensar
 pues esto antes no me había pasado.

Llevo tres días buscando a mi hermana,
 se llama Altagracia igual que la abuela,
 salió del trabajo para la escuela,
 tenía puestos jeans y una camisa blanca,
 no ha sido el novio, el tipo está en su casa,
 no saben de ella en la policía
 ni en el hospital.

Que alguien me diga si ha visto a mi hijo,
 es estudiante de medicina,
 se llama Agustín y es un buen muchacho,
 es a veces terco cuando opina,
 lo han detenido, no sé qué fuerza,
 pantalón blanco camisa a rayas, pasó ante ayer.

Clara Quiñones se llama mi madre,
 ella es un alma de Dios y no se mete con nadie,
 se la han llevado de testigo
 por un asunto que es nada más conmigo
 y yo fui a entregarme hoy por la tarde
 y ahora vi que no saben quién se la llevó
 del cuartel.

Anoche escuché varias explosiones,
 tiros de escopeta y de revólver,
 autos acelerados, frenos, gritos,
 ecos de botas en la calle ,
 toques de puerta, quejas por dioses, platos rotos,
 estaban dando la telenovela,
 por eso nadiemiró pa'fuera.
 Avestruz.

Adónde van los desaparecidos,
 busca en el agua y en los matorrales
 y por qué es que desaparecen,
 porque no todos somos iguales
 y cuándo vuelve el desaparecido
 cada vez que lo trae el pensamiento,
 cómo se llama al desaparecido,
 una emoción apretando por dentro.

"Buscando América", 1984

*** La memoria- León Gieco**

Los viejos amores que no están,
 la ilusión de los que perdieron,
 todas las promesas que se van,
 y los que en cualquier guerra se cayeron
 Todo esta guardado en la memoria,
 sueño de la vida y de la historia
 El engaño y la complicidad
 de los genocidas que están sueltos,
 el indulto y el punto final
 a las bestias de aquel infierno
 Todo esta guardado en la memoria,
 sueño de la vida y de la historia
 La memoria despierta para herir
 a los pueblos dormidos
 que no la dejan vivir
 libre como el viento
 Los desaparecidos que se buscan
 con el color de sus nacimientos,
 el hambre y la abundancia que se juntan,
 el mal trato con su mal recuerdo
 Todo esta clavado en al memoria,
 espina de la vida y de la historia

Dos mil comerían por un año
 con lo que cuesta un minuto militar
 Cuantos dejarían de ser esclavos
 por el precio de una bomba al mar
 Todo esta clavado en al memoria,
 espina de la vida y de la historia
 La memoria pincha hasta sangrar
 a los pueblos que la amarran
 y no la dejan andar
 libre como el viento
 Todos los muertos de la A.M.I.A.
 y los de la Embajada de Israel,
 el poder secreto de las armas,
 la justicia que mira y no ve
 Todo esta escondido en la memoria
 refugio de la vida y de la historia
 Fue cuando se callaron las iglesias,
 fue cuando el fútbol se lo comió todo,
 que los padres palotinos y Angelelli
 dejaron su sangre en el lodo
 Todo esta escondido en la memoria,
 refugio de la vida y de la historia
 La memoria estalla hasta vencer
 a los pueblos que la aplastan
 y que no la dejan ser
 libre como el viento

La bala a Chico Méndez en Brasil,
 150.000 guatemaltecos,
 los mineros que enfrentan al fusil,
 represión estudiantil en México
 todo esta cargado en la memoria,
 arma de la vida y de la historia
 América con almas destruidas,
 los chicos que mata el escuadrón,
 suplicio de Mugica por las villas
 dignidad de Rodolfo Walsh
 Todo esta cargado en la memoria,
 arma de la vida y de la historia
 La memoria apunta hasta matar
 a los pueblos que la callan
 y no la dejan volar
 libre como el viento
"Bandidos rurales". 2001.

*** Canción de cuna para un gobernante**
 María Elena Walsh

Duerme tranquilamente que viene un sable
 a vigilar tu sueño de gobernante.

América te acuna como una madre
 con un brazo de rabia y otro de sangre.

Duerme con aspavientos, duerme y no mandes
 que ya te están velando los estudiantes.

Duerme mientras arriba lloran las aves
 y el lucero trabaja para la cárcel.

Hombres, niños, mujeres, es decir: nadie,
 parece que no quieren que tú descanses.

Rozan con penas chicas tu sueño grande.
 Cuando no piden casas, pretenden panes.

Gritan junto a tu cuna.
 No te levantes aunque su grito diga: "Oíd,
 mortales".

Duermete oficialmente, sin preocuparte,
 que sólo algunas piedras son responsables.

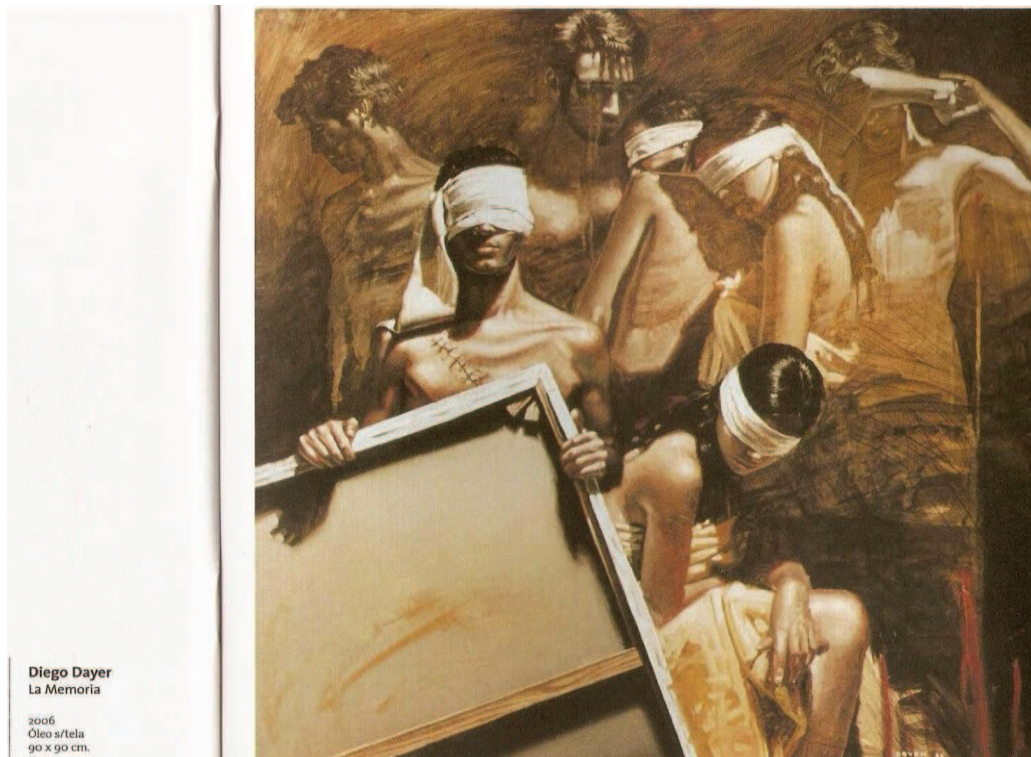
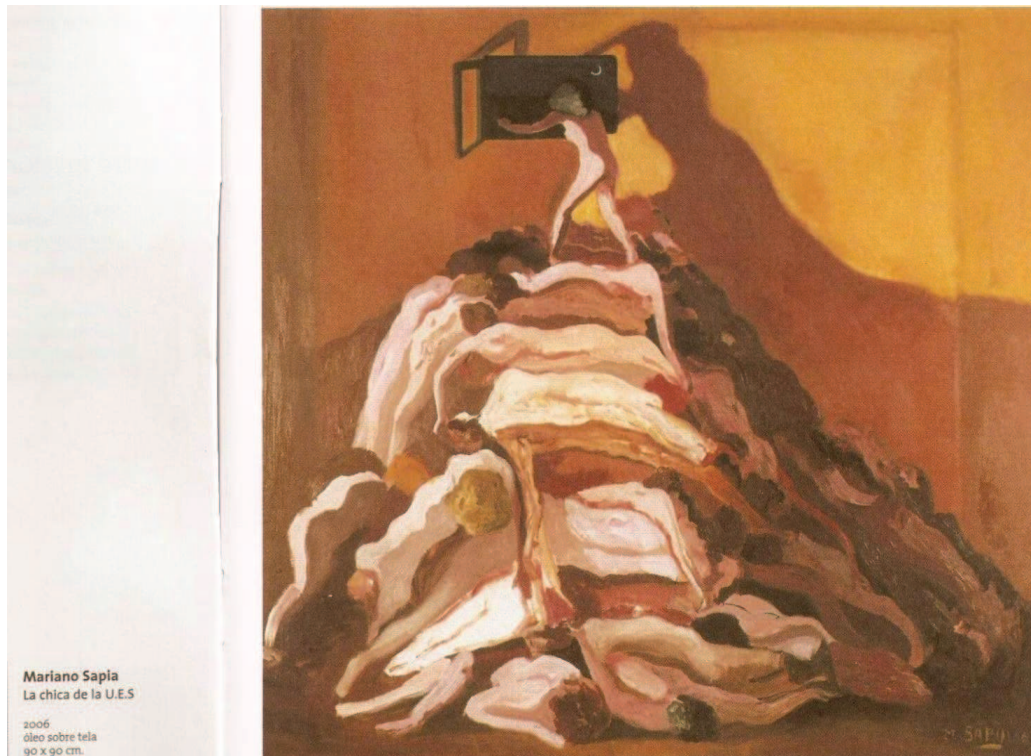
Que ya te están velando los estudiantes
 y los lirios del campo no tienen hambre.

Y el lucero trabaja para la cárcel.

"Juguemos en el mundo II", 1969

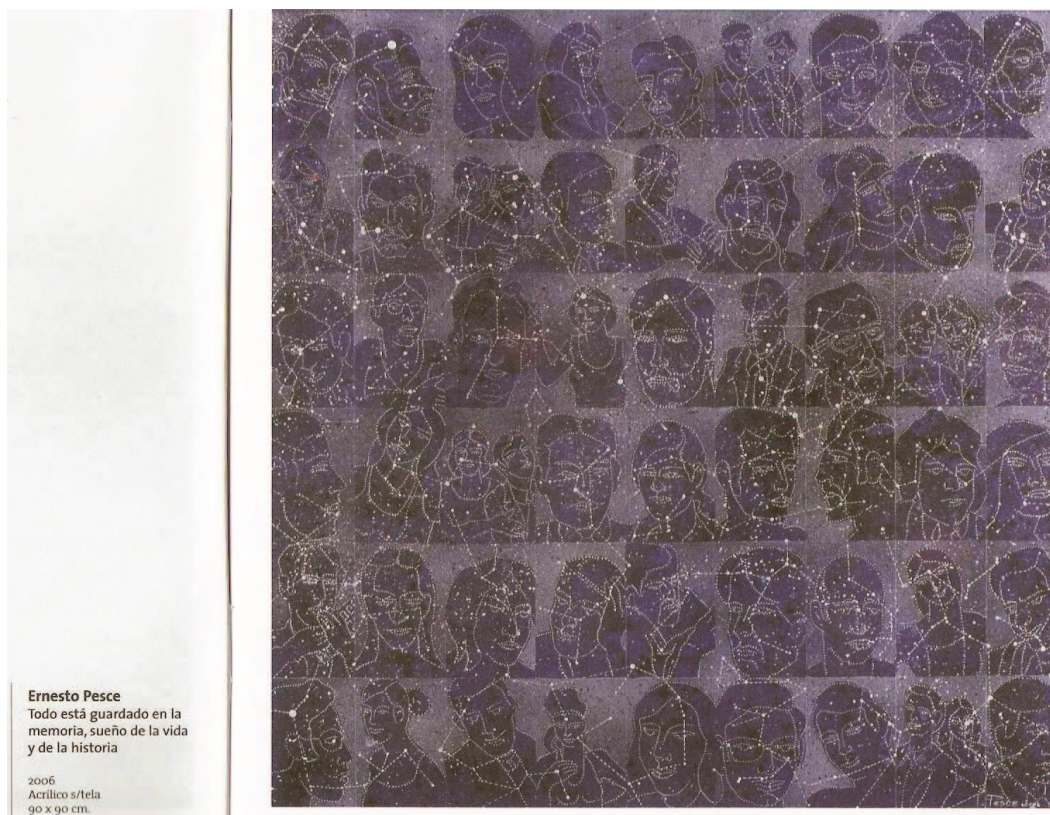
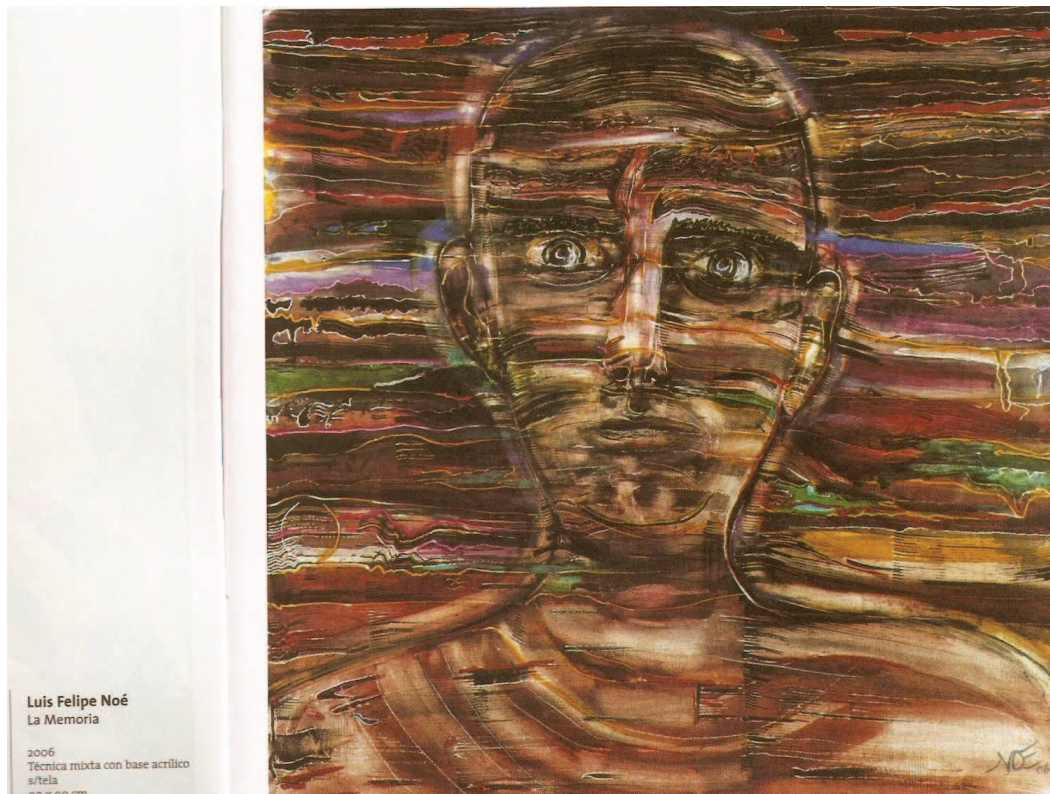
▪ **Ejemplos de obras de arte.**

Mariano Sapia. "La chica de la U.E.S". Óleo sobre tela. 2006.



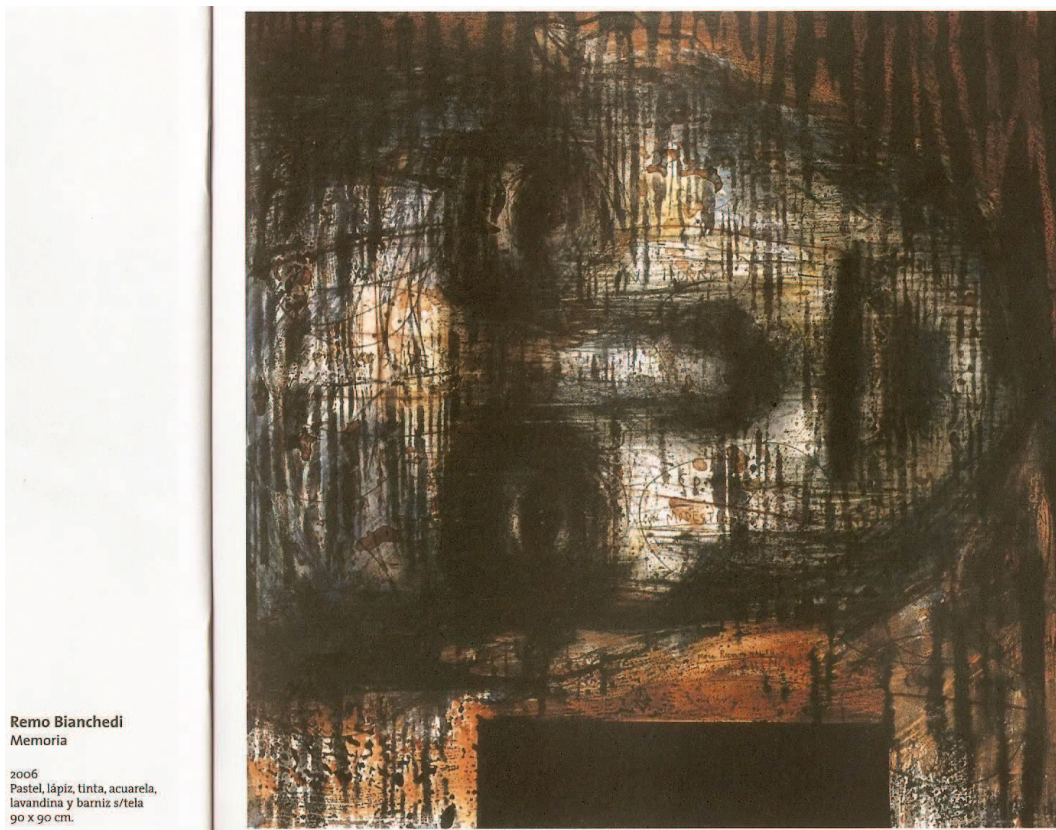
* Diego Dayer. "La memoria". Óleo sobre tela. 2006.

* Luis Felipe Noé. "La memoria". Técnica mixta con base acrílico sobre tela. 2006.



* Ernesto Pesce. "Todo esta guardado en al memoria, sueño de la vida y de la historia". Acrílico sobre tela. 2006

* Remo Bianchedi. "Memoria". Pastel, lápiz, tinta, acuarela, lavandina y barniz sobre tela. 2006.



Remo Bianchedi
Memoria

2006
Pastel, lápiz, tinta, acuarela,
lavandina y barniz s/tela
90 x 90 cm.



Sergio Moscona
En todas las calles

2006
Acrílico s/ tela
90 x 90 cm.

* Sergio Moscona. "En todas las calles". Acrílico sobre tela. 2006.

Bibliografía.

- Acuña, Lidia (1999). *Aportes de los Estudios Culturales*. En, CULTURAS. Debates y perspectivas de un mundo en cambio. N°1. C.I.E.C.E.C. F.A.F.O.D.O.C. U.N.L.
- Águila, Gabriela y Videla, Oscar (2006). *El tiempo presente*, Nueva Historia de Santa Fe, tomo 12, Prehistoria, Rosario.
- Ansaldi, Waldo (1995). “Temas claves que se plantea la historia”. Entrevista en Novedades Educativas N° 50. Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y Cultura*. México.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. Buenos Aires.
- Bruner, Jerome (1962). “Después de John Dewey ¿Qué?” En: *El saber y el sentir. Ensayo sobre el conocimiento*. Ed. Pax-México. México.
- Candau, Joel (1998). *Memoria e identidad*. Ediciones Sol. Serie Antropológica. Buenos Aires.
- Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral. Secretaría General. Secretaría Administrativa. Santa Fe, 2005.
- Fenstermacher, Gary (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Ed. Paidós. Barcelona.
- Ferro, Marc (1995). *Historia contemporánea y cine*. Ariel Historia. Barcelona.
- Gardner, Howard (1993). *Hacia una educación para la comprensión en La Menta no escolarizada*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Hobsbawm, Eric (1998). *Sobre la Historia*. Editorial Crítica, Barcelona.
- Jelin, Elizabeht (2000). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.
- Montesperelli, Paolo (2005). *Sociología de la memoria*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Nichols, Bill (1997). *La Representación de la Realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Paidós. España.
- Nora, Pierre (1983-1994). *Los Lugares de la Memoria*. 7 vols. Paris.

- O'Donnell, Guillermo (1982). 1966-1973 El Estado Burocrático Autoritario. Triunfos, derrotas y crisis. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
- O'Donnell, Guillermo (1985). "Las Fuerzas Armadas y el Estado Autoritario del Cono Sur de América Latina" en Norbert Lechner (comp.), Estado y política en América Latina. Siglo XXI, México.
- Ortiz, Renato (1996). Otro territorio. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- Perkins, David (1995) *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona.
- Planes de estudio del año 2001 del Profesorado y la Licenciatura en Historia. Plan 2001 Profesorado de Historia (Resolución "C.S." N° 242/01) y la Licenciatura en Historia (Resolución "C.S." N° 243/01).
- Portelli, Alessandro (1991). "*Lo que hace diferente a la historia oral*", en Dora Schwarzstein (comp.) La historia oral. Ed. CEAL, Argentina.
- Programa de Cátedra: Sociología de la Cultura. Primer Cuatrimestre de 2009. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.
- Quiroga, Hugo (1994). El tiempo del "proceso". Conflictos y coincidencias entre políticos y militares 1976-1983. Editorial Fundación Ross. Rosario.
- Quiroga, Hugo y Tcach, Cesar (1996). A veinte años del golpe: con memoria democrática. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Quiroga, Hugo y Tcach, Cesar (Comps) (2006). Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia. Ediciones UNL y Editorial Homo Sapiens.
- Romero, Luis Alberto (1998). Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Samuel, Raphael (2000). "El ojo de la Historia" En, Entrepasados. Revista de Historia N°18/19. Buenos Aires.
- Sánchez Prieto, Saturnino (1995). ¿Y qué es la Historia?. Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Sarlo, Beatriz (2005). Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Schwarzstein, Dora (2002). "Memoria e historia". En, Desarrollo Económico-Revista de Ciencias Sociales, vol. 42, N° 167. Bs. As. Octubre- diciembre.

- Trepas, Cristófol (1995). Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. Edit. GRAÓ. Barcelona.
- Verbitsky, Horacio (1995). El Vuelo. Editorial Planeta. Buenos Aires.
- Walsh, María Elena (1993). *Desventuras en el País Jardín-de-Infantes*. Ed. Sudamericana. Buenos Aires.
- Williams, Raymond (1982). Cultura. Sociología de la comunicación y del arte. Paidós, España.
- Williams, Raymond (2000. Segunda edición). Marxismo y Literatura. Península. Barcelona.
- Williams, Raymond (2001). Cultura y sociedad. Nueva Visión. Argentina.

Diarios:

- La Nación.
- Página/12
- Clarín.

Artículos periodísticos:

- Lennard, Patricio. Entrevista. "Vida mía. Las memorias de María Elena Walsh". Página/12. Suplemento Radar. 2 de noviembre de 2008
- Guerriero, Leila. Entrevista. "En el país de María Elena Walsh". La Nación. 31 de julio de 2005.
- Roffo, Julieta. "El universo de María Elena Walsh, vigente en el imaginario popular". Suplemento Ñ. Revista de Cultura. Diario Clarín. 31 de enero de 2010

Sitios de la Web consultados:

- <http://www.rockerosargentinos.com>
- <http://www.cultura.gov.ar>
- <http://es.wikipedia.org>
- <http://www.revistamutt.com.ar>
- <http://www.galeriahoyenelarte.com.ar>
- <http://www.pagina12.com.ar>
- <http://www.audiovideotecaba.gob.ar>
- <http://www.diegodayer.com>
- <http://www.boladenieve.org.ar>

Índice

Presentación	2
1- Dónde, cuándo y con quiénes trabajar las diversas relaciones entre historia-memoria	5
2- Por qué es importante abordar la relación historia-memoria en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Historia	11
3- Establecer lazos de encuentros y desencuentros en la relación entre memoria e historia en el abordaje del pasado reciente argentino	17
3-1. La representación de la historia reciente argentina en un film documental santafesino de la década de los '90	24
3-2. El momento socio-histórico donde se desarrollan los procesos de producción, circulación y recepción de los temas musicales seleccionados	26
▪ María Elena Walsh y su “ <i>Canción para un gobernante</i> ”	28
▪ Charly García y su metáfora de “ <i>Los dinosaurios</i> ”	30
▪ Rubén Blades y las “ <i>Desapariciones</i> ”	31
▪ León Gieco y “ <i>La Memoria</i> ”	32
3-3. La pintura al servicio de la memoria en la conmemoración del 30º Aniversario del Golpe de Estado de 1976	34
4. Las manifestaciones artísticas como “puertas” para el conocimiento histórico	39
A modo de cierre	43
Anexos	45
▪ <i>Temas musicales</i>	45

▪ <i>Obras de arte</i>	48
Bibliografía	51

Mariné Nicola.
Santa Fe, Marzo de 2010