

CIUDADANÍA Y MEMORIAS, DESARROLLO DE SITIOS DE CONCIENCIA PARA EL APRENDIZAJE EN DERECHOS HUMANOS

SEMINARIO Y TALLER



Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile
Fundación Heinrich Böll – Cono Sur
Unión Europea

CIUDADANÍA Y MEMORIAS
DESARROLLO DE SITIOS DE CONCIENCIA PARA EL APRENDIZAJE
EN DERECHOS HUMANOS
SEMINARIO Y TALLER

Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile
Fundación Heinrich Böll – Cono Sur



Este proyecto cuenta con el apoyo de la Unión Europea

CIUDADANÍA Y MEMORIA. DESARROLLO DE SITIOS DE CONCIENCIA PARA EL
APRENDIZAJE EN DERECHOS HUMANOS
SEMINARIO Y TALLER

© CORPORACIÓN PARQUE POR LA PAZ VILLA GRIMALDI

RPI: 207.655

ISBN: 978-956-8975-02-9



Licencia Creative Commons: Reconocimiento – No comercial – Compartir igual: Los artículos de este libro pueden ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra la autoría en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

Organización:

Proyecto Museo de Villa Grimaldi
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile

Auspicio:

Fundación Heinrich Böll – Cono Sur
Unión Europea

Edición:

Carolina Aguilera
Rodrigo Millán

Diseño:

Carlos Altamirano

Corrección de textos:

Carolina Aguilera

Impresión:

Salesianos Impresores S.A.

Índice

Presentación	7
---------------------------	---

Apertura

Margarita Romero.....	13
<i>Presidenta del Directorio. Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi</i>	
Francisco Vergara.....	14
<i>Rector Universidad Academia de Humanismo Cristiano</i>	
Regine Walch	15
<i>Coordinadora de Proyectos, Fundación Heinrich Böll – Cono Sur</i>	
Eduardo Dockendorff	17
<i>Director del Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile</i>	

Conferencia inaugural

La construcción de ciudadanía en sitios de conciencia sobre el terrorismo de Estado	21
<i>Mario Sznajder, Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel</i>	

Mesa 1: Construcción de ciudadanía y Educación en Derechos Humanos en museos de memoria y memoriales

Excursiones al pasado – enseñanza para el futuro. El rol de los sitios relacionados con el Holocausto y los museos de Educación sobre Derechos Humanos.	47
<i>Anna-Karin Johansson, Living History Forum, Suecia</i>	
Hacia una perspectiva de Educación en Derechos Humanos a partir de la experiencia de Villa Grimaldi.....	55
<i>Carolina Aguilera, Coordinadora proyecto Museo, Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi</i>	
La relación pasado-presente en las propuestas educativas de los “sitios de memoria”	73
<i>Sandra Raggio, Coordinadora del Área de Investigación y Enseñanza de la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires – Argentina</i>	
Debate con el público.....	81

Mesa 2: Transmisión de memorias en sitios de conciencia: desafíos para la construcción de ciudadanía

Chile, la memoria dividida	89
<i>Ximena Tocornal, Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile.</i>	
Dialogía intergeneracional en la construcción de memorias del pasado reciente.	106
<i>María José Reyes, Universidad Diego Portales.</i>	
Estrategias para una pedagogía de la Memoria.	
La experiencia de la Casa de Ana Frank.	119
<i>Mariela Chyrikins, Programa de Educación, Casa de Ana Frank, Holanda.</i>	
Memoria a través de las generaciones: persistencia ideológica y recuerdos negadores.	134
<i>Andrés Haye, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile</i> <i>Héctor Carvacho, Universität Bielefeld, Alemania</i>	
Debate con el público.....	151

Taller

Elementos para un Programa de Educación.	
Experiencias y aportes de sitios y museos europeos	159
<i>Anna-Karin Johansson, Living History Forum, Suecia</i>	
Debate con el público.....	173

Trabajo en Comisiones

Primera Mesa de Discusión	182
Segunda Mesa de Discusión	184

Presentación

La publicación del Encuentro Internacional *Ciudadanía y Memorias. Desarrollo de Sitios de Conciencia para el aprendizaje en Derechos Humanos*, refleja nuestro anhelo de continuar con el debate realizado a lo largo del Seminario y Taller los días 22 y 23 de octubre de 2010. Actividad desarrollada en el marco del proyecto Museo de Villa Grimaldi de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, fue organizada de manera conjunta con el Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile, la Fundación Heinrich Böll – Cono Sur, y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

La pregunta que funda el Encuentro nace de la preocupación por el rol de los sitios de conciencia en la construcción de una sociedad democrática, cuestión muchas veces señalada, pero que no resulta de fácil abordaje. ¿Qué papel juegan estos espacios en el fortalecimiento de una ciudadanía de mejor calidad? ¿Cómo generar espacios que propicien el debate democrático y la construcción común de memorias a partir de un hecho muy difícil de procesar por una sociedad, como es la práctica terrorista desde un Estado hacia un sector de la población civil? En los debates del Encuentro volvió a señalarse que no basta con mostrar el horror para despertar en la audiencia una conciencia crítica y de valoración y respeto a los derechos humanos y la democracia.

El encuentro se inicia con la Conferencia de Mario Sznajder, quien a partir de investigaciones sobre América Latina e Israel, se interroga sobre las posibilidades de construir sociedades más democráticas a partir del desarrollo de sitios de conciencia sobre el Terrorismo de Estado. En base a una mirada retrospectiva respecto a los procesos de recuperación de la democracia en el Cono Sur, el Director del Departamento de

Ciencia Política, de *The Hebrew University of Jerusalem* examina los conflictos asociados a las definiciones en torno a qué cuestiones recordar, qué olvidar y qué oficializar como historia nacional, tanto del periodo de las mismas dictaduras, como de las transiciones a la democracia llevadas a cabo en los distintos países que estuvieron bajo regímenes autoritarios. El horizonte de su argumentación apunta a la relevancia del rescate de la memoria política de las naciones y la constitución de sitios de memoria, capaces de promover ciudadanías menos dispuestas a tolerar abusos e injusticias sociales. Sin embargo, anota que este proceso de formación de memorias colectivas debe ser crítico y continuo, y no debe mirar solo hacia el pasado, sino también hacia el presente y el futuro; en ello los sitios de consciencia tienen un papel privilegiado, frente a otras instituciones.

La primera Mesa del Seminario abordó estas preguntas a partir de la revisión de casos particulares de sitios y museos en Chile, Argentina y Europa. La subdirectora de la institución que condujo una investigación en nueve países de la Unión Europea – Anna-Karin Johansson, del *Living History Forum* de Suecia – presentó las principales conclusiones del estudio. Éste aborda la pregunta por la relación entre los programas de Educación en el Holocausto y el periodo Nazi y la Educación en Derechos Humanos. Entre los elementos destacados, Johansson mostró como algunos sitios y museos encuentran fórmulas para promover la defensa de derechos y reforzar la importancia de la igualdad y el respeto a la diferencia. El estudio conducido permite indicar que la relación virtuosa entre ambas se da cuando el foco no está solo puesto en el estudio histórico del Holocausto. Es necesario incorporar nuevos puntos de vista, que contemplen nuevos lenguajes, actores y situaciones históricas. Asimismo, su exposición discute los modos en que este tipo de instituciones debe vincularse con otras existentes al interior de la sociedad, como escuelas, universidades, gobiernos, familias y/o sindicatos, por sólo nombrar a algunas.

La Mesa también incorporó una presentación desde la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, y los desafíos que se le presentan de cara a la construcción de un museo para el sitio. El principal centro secreto de detención y desaparición de la dictadura, hoy convertido en

parque, se propone la instalación de una gestión museal que refuerce la generación de un aprendizaje en derechos humanos, a través de la generación de espacios de reflexión crítica sobre la experiencia de Terrorismo de Estado Chile, y su vinculación con el presente.

Sandra Raggio, coordinadora del Área de Investigación y Enseñanza de la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), expuso sobre los desafíos y dificultades inherentes a la pedagogía de la memoria histórica vinculada a la violación de derechos humanos. La recuperación de los sitios de memoria, subvirtiendo las funciones dadas por victimarios, tiene una función reparatoria para las víctimas, pero también tiene un efecto pedagógico para la sociedad, a través de la transmisión de un contenido ético. Los sitios, en su capacidad de vincular pasado y presente, pueden transmitirnos los abusos que allí ocurrieron, pero ¿es transmisible la experiencia extrema? ¿Puede ello hacerse sin banalizar la experiencia? ¿Se puede ser fiel a esa situación original? ¿Desde dónde se narra esa historia? En torno a estas preguntas, la expositora problematiza los conflictos inscritos en las definiciones que sostienen a los sitios de memoria.

La segunda Mesa del Seminario congregó principalmente a psicólogos, y a la encargada del área de Educación de la Casa Museo de Ana Frank. Los primeros desarrollaron un debate sobre las construcciones y comunicaciones de las memorias sobre la dictadura en Chile en los últimos 10 años.

Ximena Tocornal, académica del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile, expuso un estudio en base a grupos de discusión en los que analiza, entre otros, la construcción de un relato sobre la polarización en Chile. La discusión sobre cómo se habla sobre la dictadura en Chile, es asumida luego por María José Reyes, académica de la Universidad de Chile, a partir del análisis de las subjetividades y la vida cotidiana. Este análisis le permite concluir que las construcciones discursivas sobre el pasado en Chile están siendo continuamente re-configuradas y re-interpretadas. Desde una óptica intergeneracional, la autora problematiza los conflictos derivados de relecturas en el presente a hechos del pasado. Andrés Hays y Héctor Carvacho, por su parte, presentan los resultados de una serie de investigaciones provenientes del campo

de la psicología social vinculadas a la transmisión de saberes, creencias, prejuicios e ideologías políticas entre generaciones. Enfatizando en la polaridad inercia-variación, la discusión se centra en la tensión entre la conservación de la memoria a través del tiempo y la cambiante significación del pasado al servicio del presente. La noción de memoria colectiva, entendida como una comunidad de memoria cruzada por intereses políticos y diferencias internas, obliga, a juicio de los autores, a pensar en los contextos de socialización en donde la transmisión de conocimientos se hace efectiva, en un proceso en donde se reproducen, adecua, seleccionan y reconstruyen contenidos.

La Mesa también incorporó la presentación de un caso considerado muy exitoso en la tarea de educar en derechos humanos a partir de la experiencia del Holocausto, la Casa de Ana Frank. La encargada del Área de Educación de este centro, y responsable para América Latina de las exposiciones temporales de la Casa Museo, Mariela Chyrikins, describe las estrategias para el desarrollo de programas educativos de la institución. A su juicio, la educación sobre el Holocausto provee oportunidades únicas para discutir y polemizar en torno a las experiencias locales y actuales de discriminación y violación de derechos. Destaca la experiencia de las muestras itinerantes de la Casa Museo, capaces de promover la discusión al interior de salas de clases, museos o memoriales. Su visión apunta a promover el diálogo al interior de la sociedad, no entendido como la búsqueda de un consenso, sino como la posibilidad de poner en discusión conflictos, debates y confusiones.

El segundo día del encuentro permitió profundizar algunas temáticas, de las cuales se presentan las desarrolladas a partir de una segunda presentación del estudio de tres casos exitosos en Europa, por parte de Anna-Karin Johansson.

Esperamos que esta publicación refleje el buen nivel del Encuentro, así como estimular futuros debates; pero por sobre todo esperamos poder aportar en el desarrollo de experiencias concretas para los sitios de memoria, tanto en Chile como en la región.

Una actividad de este tipo involucra el trabajo de muchas personas, de quienes estamos enormemente agradecidos, como son las organizaciones que colaboraron en la ejecución del Encuentro – el Instituto de

Asuntos Públicos de la Universidad de Chile y la Universidad Academia de Humanismo Cristianos, especialmente a Ximena Tocornal. Así también, a quienes nos patrocinaron a lo largo del desarrollo del proyecto, la Fundación Heinrich Böll-Cono Sur y la Unión Europea, especialmente a Regine Walch y a Soledad Suárez. El avance exitoso del proyecto Museo no hubiese sido el trabajo todos quienes han participado en estos meses en él: Leonardo Mellado, Paula Palacios, Michelle Haffemann, Virginia Jaeger, Daniel Rebolledo, Diego Córdova, Cristian Morales, Nayeli Palomo, Miriam Freeman, Francisca Herrera, Roberto Fuertes, Stephani Licht, Carolina Cárcamo, Natalie Cass y Javiera Bustamante. A todos ellos muchas gracias.

Carolina Aguilera y Rodrigo Millán

Agosto de 2011

Apertura

MARGARITA ROMERO

Presidenta del Directorio, Corporación Parque por la Paz Vila Grimaldi

Buenos días a todos. Quisiera agradecer la presencia de Eduardo Dockendorff por el Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile, de Regine Walch por la Fundación Heinrich Böll, de Soledad Suárez por la Unión Europea y también la concurrencia de nuestros invitados internacionales Sandra Raggio, Mariela Chyrikins, Anna-Karin Johansson y Mario Sznajder.

Este es el tercer seminario dirigido a promover la reflexión en torno al Museo de Villa Grimaldi a través de temas relevantes para su diseño. El primero, llamado “Procesos de memoria: ciudadanía y recuperación de lugares de consciencia”, estuvo dedicado al desarrollo de sitios de memoria y la participación ciudadana. El segundo, “Ciudad y Memorias: desarrollo de sitios de consciencia en el Chile actual”, estuvo dedicado a reflexionar sobre las relaciones entre la ciudad y el desarrollo de espacios destinados a recordar las violaciones a los Derechos Humanos en el contexto urbano. Del primer seminario ya se encuentran publicadas sus intervenciones y muy pronto les invitaremos a la presentación pública del libro.

El proyecto Museo de Villa Grimaldi, apoyado en su diseño conceptual y museológico por la Unión Europea, se visualiza como un espacio que desarrollará un fuerte trabajo educativo dirigido a las nuevas generaciones. El museo aportará una mayor contextualización del Terrorismo de Estado, encarnado en el caso de Villa Grimaldi, y promoverá la reflexión sobre el pasado. Complementariamente, permitirá reflexionar sobre las condiciones actuales de la sociedad chilena desde el punto de vista del arraigo de la democracia en la cultura cotidiana, especialmente en relación con la internalización de los Derechos Humanos como valores aceptados por todos.

A partir de su diseño, el Museo busca incorporar una mirada pedagógica, la que tiene como sustento los avances desarrollados por el área de educación de la Corporación Villa Grimaldi. Ella ha venido trabajando sobre el impulso pedagógico del Parque por la Paz Villa Grimaldi como sitio de memoria para la Educación en Derechos Humanos. La colaboración de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en especial con su Escuela de Pedagogía, ha permitido profundizar y amplificar este trabajo, sentando un precedente para el enfoque educativo que se desarrollará en el futuro Museo. Asimismo ejemplifica al tipo de alianzas que debemos cultivar y promover entre las organizaciones de Derechos Humanos, los sitios de Memoria y otros actores de la sociedad civil.

Finalmente, agradezco el apoyo de la Unión Europea, de la Fundación Heinrich Böll, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile y todos quienes se han interesado por esta iniciativa o han manifestado su compromiso con la Memoria, la Democracia y los Derechos Humanos. Espero que esta jornada resulte fructífera y enriquecedora para todos y todas. Muchas Gracias.

FRANCISCO VERGARA

Rector de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Bienvenidos todos y todas al Seminario Internacional *Ciudadanía y Memorias: desarrollo de sitios de consciencia para el aprendizaje en Derechos Humanos*. Para la Universidad es realmente un momento de reflexión debido al interés que nos suscita la actividad. Quiero agradecer la participación de Margarita Romero, Presidenta de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, a Eduardo Dockendorff del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile, a Regine Walch de la Fundación Heinrich Böll y, por cierto, a la Unión Europea. Extiendo mis agradecimientos a los invitados internacionales: Mario Sznajder del Departamento de Ciencia Política de la Universidad Hebrea de Jerusalén; Anna-Karin Johansson, del *Living History Forum* de Suecia; Mariela Chyrikins

de la Casa de Ana Frank de Holanda y Sandra Raggio, de la Comisión Provincial por la Memoria de Argentina.

Este seminario abre y continúa una reflexión sobre los sitios de memoria. Ustedes saben que una de las características de los regímenes totalitarios y de las dictaduras es destruir la memoria de los pueblos, barrer con ellos, barrer no solamente con las personas sino incluso con los sitios. Este lugar donde estamos aquí es un sitio de memoria. Lo hemos bautizado presidente Salvador Allende hace un año en memoria de él. Que se haga aquí en este auditorio nos conmueve y nos ayuda a pensar que tenemos que restaurar una nueva memoria. Las memorias cambian, no son estáticas, como vamos a discutir acá. Están en progresiva construcción, reconstrucción, valorización. Esos temas van a surgir en este encuentro que tiene una relación importante con la educación. Esta es una universidad y nosotros formamos jóvenes, esa es nuestra tarea, y los formamos en Derechos Humanos, en memoria. Creo que en nuestra Facultad de Educación es un tema recurrente, por eso también participamos en este encuentro. Y bueno, no quiero alargarme más, bienvenidos a todos, especialmente a nuestros invitados que vienen desde fuera, de muy lejos varios de ellos, aquí tienen un país cuya memoria se está reconstruyendo y esperemos que este seminario tenga todos los frutos que esperamos, Gracias.

REGINE WALCH

Coordinadora de Proyectos, Fundación Heinrich Böll – Cono Sur

Buenos días señoras y señores, amigas y amigos. En nombre de la Fundación Heinrich Böll, de su oficina para el Cono Sur, quisiera darles la bienvenida al seminario “Ciudadanía y Memorias. Desarrollo de Sitios de consciencia para el aprendizaje y la Educación en Derechos Humanos”, el tercero en una serie de tres, todos enmarcados por el proyecto de desarrollo del futuro Museo de Villa Grimaldi.

Permítanme unas pocas palabras, sobre nuestra motivación como Fundación Heinrich Böll, al auspiciar y participar en este proyecto. La Fundación Heinrich Böll, como fundación política alemana afiliada con

el Partido Verde, trabaja en base de los valores de ecología y sustentabilidad, democracia y Derechos Humanos. Su misión ha sido abocarse a la promoción de ideas democráticas y al fortalecimiento de la participación ciudadana a través de debates y un diálogo internacional. De esta forma, la Fundación quiere aportar a la profundización de la democracia, para la cual el respeto y la garantía institucional de los Derechos Humanos son una precondition indispensable.

Desde nuestra experiencia en Alemania sabemos que hay una relación fuerte entre memoria y democracia: la democracia se desarrolla a medida en que enfrenta la historia. El debate público sobre el pasado y las luchas políticas por la memoria –hace más de cincuenta años desde el fin de la Segunda Guerra Mundial– fueron claves para la sociedad alemana en el desarrollo de su identidad democrática. Este debate sigue ocurriendo y se constituye como un gran aporte para la reflexión individual y colectiva, no obstante las dificultades que ha significado procesar los crímenes de la propia nación, tarea siempre muy difícil, dolorosa y además controversial. Parece que el debate no terminará nunca y una memoria siempre estará en disputa con las distintas interpretaciones de la misma, cambiando según los contextos históricos, pues no existe una sola posibilidad de memoria, sino memorias.

Para la confrontación con la historia, los espacios de memoria, los lugares y sitios de los crímenes tienen un impacto esencial, pues hacen imposible el olvido y obligan a enfrentarse a lo sucedido, a los crímenes y violaciones de Derechos Humanos, instituyéndose como símbolos del Nunca Más. Es llamativo que en América Latina, Sudáfrica, Japón, o en Europa la mayoría de las iniciativas para la conservación y construcción de sitios de memoria llegó desde la ciudadanía, bajo la forma de agrupaciones capaces de movilizar el debate público a través de diversas formas de acción.

Ahora las preguntas que nos ocupan son ¿Hacen los sitios de memoria una contribución a la construcción de la ciudadanía? ¿Si lo hacen, cómo lo hacen? Tanto en democracias débiles como en aquellas ya consolidadas, la construcción de una ciudadanía crítica y participativa parece ser la clave para resolver la diversidad de conflictos que afectan actualmente a este régimen como desigualdades, exclusiones, discrimi-

naciones, violaciones de Derechos Humanos, así como para profundizar la democracia. Sin duda la formación de un ciudadano que estima y respeta los valores democráticos es una de las metas más importantes. ¿Pueden entonces los sitios de memoria aportar a esta formación a través de programas de educación? ¿Son los sitios lugares para promover procesos de aprendizajes? ¿Existen experiencias internacionales que pueden aportar al análisis?

Espero que los excelentes expositores invitados nos apoyen en la búsqueda de respuestas y que todos tengamos una fructífera jornada.

EDUARDO DOCKENDORFF

Director del Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile

Muchas gracias, señor rector profesor Francisco Vergara, representante de la Fundación Heinrich Böll, estimados invitados internacionales e instituciones que colaboran con la organización de este seminario. Primero quisiera felicitar a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, a las organizaciones que están apoyando esta iniciativa, así como a las unidades académicas que se han comprometido con esto.

Quiero reseñar las tres razones por las cuales el Instituto de Asuntos Públicos y yo en lo personal me encuentro en este lugar.

En primer lugar, a mi nunca dejó de fascinarme ese conflicto que Homero plantea cuando Ulises lucha denodadamente por llegar a Ítaca. Lo que muestra el conflicto de Ulises es cómo conservar la memoria para poder llegar donde necesita llegar. Es la memoria humana la que permite cumplir con un conflicto que es muy curioso porque en el fondo Ulises no avanza a ninguna parte. Lo que hace Ulises es regresar y, de alguna manera, en nuestro ideario, en nuestra cosmovisión, tenemos una visión idílica de algo que queremos recuperar. Queremos recuperar la dignidad, queremos recuperar derechos, queremos recuperar algo que hubo en algún pasado –que probablemente tampoco ocurrió–, sin embargo, necesitamos de esa memoria para poder avanzar. Yo recomiendo altamente echar una mirada a los clásicos, los que

a veces ayudan a entender mucho los dilemas que enfrentamos en el mundo moderno. Dicho esto paso a la segunda razón.

El Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile vivió, probablemente, no sé si tanto o más que esta universidad el drama que significó la ausencia de democracia y la violación masiva de los Derechos Humanos. Quisiera mirar los desafíos que existen en las políticas públicas para no perder de vista que la modernización, así como todos los objetivos que pretendemos lograr, no nos va a permitir nunca llegar a un destino si es que nosotros no hacemos lo que hizo Ulises, que es mantener su memoria para poder llegar a Ítaca. El país no va alcanzar nunca su desarrollo si nosotros no nos hacemos cargo, como bien lo señala Regine Walch para el caso alemán. Muchos otros países que vivieron de una manera dramática la violación sistemática de los Derechos Humanos y el afán de regímenes políticos que muchas veces intentaron acallar la voz de la memoria para poder sobrevivir o hacer más llevadera la cotidianidad. Mientras haya dolor en el país, haya dolor tanto en nuestra memoria como en la conciencia de los familiares de los detenidos desaparecidos o en quienes vivieron directa o indirectamente la violación de los Derechos Humanos, no habrá nunca democracia en el país, democracia sana, estable y sustentable.

El Instituto de Asuntos Públicos estará representado aquí por la Directora de la Escuela de Postgrado, la profesora Ximena Tocornal durante el transcurso de este seminario. Hemos querido privilegiar esto como un eje importante en la preocupación del Instituto, como parte de las políticas públicas que van a sustentar el desarrollo en los próximos años. Nos empeña y nos gustaría mucho que los esfuerzos como los que hace la Universidad Academia de Humanismo Cristiano u otras universidades pudiéramos complementarlo después. Si podemos, como ya lo hemos hecho, debemos ayudar a llevar adelante este proyecto incluso en su materialización física en la Villa Grimaldi; creo que estaríamos cumpliendo una función como yo entiendo la función académica, que no se agota solamente en un libro, en un buen empaste, una buena red de internet, un buen currículum donde hacemos nuestras investigaciones. Ojalá mostremos el compromiso de cómo podemos hacer también en la realidad este objetivo de reconstrucción y construcción democrática permanente.

La tercera razón, que quizás no viene a cuento aquí es una razón de tipo personal. Yo tengo un familiar detenido desaparecido, Muriel Dockendorff, a quien se le perdió la pista en Villa Grimaldi. Esas son mis tres razones; sobre la tercera ciertamente no me voy a alargar más porque no les atañe a ustedes, me atañe más a mí por ahora.

Quiero agradecerles mucho que nos hayan invitado a esta sesión, quiero que cuenten con el compromiso del Instituto de Asuntos Públicos para desarrollar esta y otras actividades que tengan el mismo propósito. Muchas gracias rector y felicitaciones a la Academia de Humanismo Cristiano y a los propiciadores de nuestras visitas extranjeras, gracias.

CONFERENCIA INAUGURAL

La construcción de ciudadanía en sitios de conciencia sobre el terrorismo de Estado¹MARIO SZNAJDER²

Existen múltiples definiciones de ciudadanía, y también de ciudadanía democrática. Ciudadanía es un mecanismo formal de membresía en un amplio grupo social; es también protección y participación en el estado moderno. Provee al individuo acceso, derechos y solidaridad en la esfera pública. O sea que equivale a lo que Thomas Humphrey Marshall denominó derechos civiles, políticos y sociales.

Sin embargo, la ciudadanía no es estática, ni completa, ni totalmente institucionalizada. Es una relación dialéctica –dinámica, más que dialéctica– construida en base a la lucha entre diversas fuerzas sociales respondiendo a condiciones estructurales cambiantes dentro y más allá del estado-nación.

La ciudadanía es vista como titularidad universal a recursos colectivos, aunque sea adquirida en forma contingente y accidental, por nacimiento, por filiación familiar, por migración y naturalización. La ciudadanía nos otorga una cierta identidad pública y cierto nivel de seguridad contra el desamparo total y las tribulaciones de la vida. Definir ciudadanía en términos de derechos y obligaciones es difícil, ya que es necesario establecer en forma precisa el nexo entre las dos partes, o la medida de

1 Este artículo está basado en una investigación patrocinada por BSF – United States-Israel Binational Science Foundation, titulada “Exile, migration and the transformation of the public culture in Argentina, Chile, Uruguay and Paraguay”

2 Académico. Director del Departamento de Ciencia Política, Director del Liwerant Center, Investigador Asociado al Truman Institute for the Advancement of Peace, The Hebrew University of Jerusalem.

reciprocidad, que nos ayudarían, en última instancia, a comprender la medida de autoritarismo o democracia, colectivismo e individualismo, egoísmo y altruismo, inclusión y exclusión que existe en cada tipo de civiles, *i.e.* habeas corpus, justicia transparente y otros mecanismos legales anti-arbitrarios. Todo esto fue adelantado por Marshall en su famoso ensayo *Citizenship and Social Class and Other Essays*.³ El sociólogo británico señaló tres dimensiones de desarrollo de la ciudadanía a partir de los Derechos Humanos, traducidos legalmente como derechos. Éstos se desarrollan a partir del siglo XVII. En el siglo XIX, los derechos políticos de participación, voto secreto, instituciones parlamentarias de representación amplia comienzan a expandirse. Finalmente, el siglo XX es testigo del desarrollo de los derechos sociales a través de la instauración de mecanismo de estado social y distribuidor *-welfare state-*. Todo esto, en base a sociedades relativamente homogéneas desde el punto de vista cultural, étnico y religioso aunque seriamente divididas desde el punto de vista socio-económico. Estas categorías no toman en cuenta parámetros de género, multiculturalismo, identidades, y finalmente globalización. Tampoco tomó Marshall en cuenta el impacto de represiones violentas sobre la ciudadanía y la cultura política de las sociedades afectadas por estos procesos.

Inclusión y exclusión, distribución de recursos como base a participación democrática y la relación entre territorialidad y derechos son problemas que se superponen a los anteriores.

Las reformulaciones de teorías de ciudadanía que toman en cuenta todos estos factores para analizar la construcción de nuevas ciudadanía democráticas que, por fuerza, sirven para no volver a incurrir en los mismos errores del pasado, sino para comprender cuales son los límites dentro de los cuales la ciudadanía democrática puede actuar y debe actuar.

También, en el caso de los sitios de conciencia es necesario entender que deben actuar teniendo en cuenta que, más allá de asegurar derechos civiles, políticos y sociales, hay que incorporar criterios de inclusión, género, culturas varias, diversas identidades, globalización y el impacto de

3 Marshall, Thomas Humphrey (1950) *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

pasadas represiones a los criterios de estructuración de estas entidades, para que sean funcionalmente democráticas y contribuyan a la formación de un nuevo tipo de ciudadanía que no sea sólo democrática sino también efectiva.

La memoria del legado de violaciones de Derechos Humanos

Los gobiernos militares en las últimas dictaduras del Cono Sur intentaron imponer versiones históricas oficiales que legitimaran sus acciones pasadas. Estas versiones predicaban una idea general de “salvación nacional” a través de “guerras” ganadas a la subversión de las izquierdas radicales, las que intentaban replicar el ejemplo comunista de Cuba en el resto de América Latina o que servían a los intereses de la Unión Soviética, de acuerdo a la visión de los militares. A través del control de la esfera pública, los sistemas educacionales y las políticas de información, las juntas militares limitaron e intentaron eliminar opiniones y concepciones alternativas. Aunque la condena internacional a las violaciones masivas de Derechos Humanos bajo gobiernos militares, especialmente en Argentina y Chile, fue generalizada en éstos países –así como también en Uruguay, Brasil, Bolivia y Paraguay– se hicieron esfuerzos por imponer versiones que legitimaban el derecho de las dictaduras de cada país a defender la “dignidad nacional” y a reprimir toda amenaza percibida por éstos como tal. Enfrentando las duras críticas internacionales, la administración del general Videla respondió adoptando con orgullo el slogan: “Los argentinos somos derechos y humanos”. Enfrentando críticas en los mismos temas, la respuesta del gobierno de Pinochet, en Chile, el 21 de Diciembre de 1977 fue llamar a una “consulta” popular:

“(...) cada hombre, cada mujer, y cada joven en este país deben decidir en el secreto de su conciencia, si apoya al Presidente en su defensa de la dignidad de Chile, y reafirma la legitimidad del gobierno de la República [...] o si por el contrario, apoya la resolución de las Naciones Unidas y sus pretensiones de imponer sobre nosotros desde el exterior, nuestro futuro destino”.⁴

4 Whelan, James R. (1989) *Out of the Ashes. Life, Death and Transfiguration of Democracy in Chile, 1833-1988*. Washington D.C.: Regney Gateway.

En la consulta (no controlada) efectuada el 4 de Enero de 1978, una absoluta mayoría de votantes en Chile apoyó la posición del gobierno militar y sus políticas (4.177.064 votaron por el Si, 1.131.115 votaron por el No y se registraron más de 250.000 votos en blanco y nulos). Era claro que altos niveles de censura, desconocimiento de la realidad y la magnitud cuantitativa y cualitativa de las violaciones de Derechos Humanos que se habían llevado a cabo, así como el voto selectivo, ciertos niveles de apatía y mucha desmovilización política ayudaban a construir una política de memoria y de olvido que iban a componer la futura ciudadanía autoritaria y quizá de una futura democracia limitada en Chile.

Estas políticas lograron generar en muchos ciudadanos sentimientos de escepticismo respecto a los rumores y noticias sobre la gravedad y magnitud de los abusos a los Derechos Humanos que circulaban en cada una de estas sociedades, a pesar de la censura. Abundaron mecanismos informales de negación, incredulidad y racionalización, indicando que, si ocurrían actos de violencia, existían probablemente razones para tal uso de “violencia de reacción” por parte de las fuerzas de seguridad. De manera similar, la percepción común parecía indicar que las noticias sobre la desaparición de detenidos eran rumores infundados diseminados por extremistas fuera de la ley o por exiliados escapados de sus respectivos países y empeñados en una guerra política y violenta a la vez contra los “salvadores de la patria”.

Años después, el escritor argentino Jorge Luis Borges, quien durante la dictadura militar se había expresado en términos patrióticos, legitimando la necesidad de la intervención militar, señalaría más tarde:

*“...hemos estado viviendo en la época de Rosas sin darnos cuenta (...) Yo, (...) con respecto a lo que pasó, estuve engañado. A mí me hicieron creer algunos amigos conservadores que la gente que se alejaba del país había sido liberada, pero hemos podido comprobar, gracias al juicio público a los militares, que ocurrieron cosas terribles”*⁵

Borges estaba señalando los claros lazos entre la justicia transicional y las bases de realidad histórica y transparencia que son componentes

5 Diario La Nación, 19.8.1985, p.3, Argentina.

esenciales de una ciudadanía democrática. Las políticas de desinformación y subsecuente manipulación de la conciencia colectiva tuvieron duradero impacto, en formas diferentes, sobre amplios sectores de quienes apoyaban a los gobiernos militares y aquellos no directamente afectados por la represión.

Una vez producida la apertura política y la democratización, el descubrimiento de la dimensión del problema se proyectó sobre las varias esferas públicas. Comenzaron amplios debates sobre los mecanismos institucionales y extra-institucionales necesarios para tratar el legado del autoritarismo y específicamente el legado de violaciones de Derechos Humanos. Sin embargo no se generó una convergencia de interpretaciones sobre el pasado inmediato, pese a las revelaciones propias de la reapertura de las esferas públicas. Para los militares, el tema de las violaciones de Derechos Humanos era una contingencia del pasado que debía ser dejada atrás u olvidada, lo cual estaba en directa contradicción con la propia tesis de éstos sobre “victorias en guerras de salvación nacional”. La respuesta militar frente a la apertura del tema de la impunidad sobre violaciones de Derechos Humanos perpetradas bajo sus gobiernos era la amenaza de desestabilizar las recién recreadas democracias. Tampoco reconocían responsabilidad alguna por los abusos de todo tipo cometidos bajo su mando. Sólo años después de la reinstauración democrática algunos miembros de las fuerzas armadas y de seguridad en los distintos países del Cono Sur, y en diversas circunstancias, comenzaron a reconocer y confesar pasadas violaciones de Derechos Humanos aunque la mayoría lo hicieron en los términos de argumentación de las tesis tradicionales, justificando sus actitudes pasadas sobre la base del estado de guerra interna que se vivía en los momentos en que el poder fue tomado por éstos.

Las tensiones internas, los fallos judiciales sobre los pocos casos que llegaron a la justicia, y especialmente la falta de conocimiento sobre el destino de los desaparecidos compusieron un cuadro complejo que se construía sobre la base del no-reconocimiento de las fuerzas de seguridad de cada país de sus responsabilidades. Del mismo modo, se sostenía sobre exigencias de impunidad, que buscaban imprimir en cada país características de solución parcial al legado de violaciones de Derechos

Humanos. La arbitrariedad del tratamiento institucional y las crisis subsiguientes proyectaron los temas no resueltos al ámbito de la confrontación simbólica y cultural. Esto generó confrontaciones en las que los distintos sectores y fuerzas sociales intentaron imponer su propia visión del pasado y sus implicaciones. A través de políticas de memoria y olvido, los diferentes enfoques fueron trasladados a una lucha anegada de simbolismos en la cual cada sector intentó convertir su postura en hegemónica en la respectiva esfera pública. Los sectores más directamente involucrados, es decir las víctimas y las fuerzas armadas y de seguridad, abordaron el tema de los Derechos Humanos en forma inversa. Las víctimas intentaron centralizarlo en la esfera pública respectiva. Los victimarios intentaron relativizarlo y marginalizarlo, o en su defecto, imponer el olvido. Otros actores sociales también participaron del debate planteando temas desde otros puntos de vista y prioridades. Las resultantes políticas de olvido y memoria se refractan así en una multiplicidad, integrando agendas públicas pluralistas, aunque a su vez, llenas de tensiones y contradicciones. Más que desaparecer, con el pasar del tiempo el tema adquirió connotaciones nuevas y cruciales para la transformación de la memoria colectiva y la identidad democrática de estas sociedades.

El tema de los Derechos Humanos había ingresado a estas sociedades en relación a las profundas crisis internas que vivieron, caracterizadas por sus altos niveles de violencia. El discurso universal de los Derechos Humanos, arraigado en las democracias liberales de América del Norte y Europa Occidental debía ser reinstalado y resignificado en el Cono Sur. A pesar del sufrimiento de las víctimas de violaciones de Derechos Humanos y la formalmente reconocida validez universal de la defensa de la dignidad humana, los términos del discurso de los Derechos Humanos eran vistos por amplios sectores de ciudadanos como extraños a las tradiciones, condiciones y limitaciones locales. La democratización ubicó al discurso en una posición central, pero al enfrentar crisis políticas propias de las nuevas democracias o complejidades de carácter socio-económico, diferentes actores sociales y políticos estuvieron de acuerdo en marginar o instrumentalizar el legado del pasado traumático para estabilizar la política inmediata, y de paso, la misma transición a la democracia.

Aunque el discurso sobre Derechos Humanos fue fundamental en el proceso de democratización, su validez fue rápidamente erosionada durante las transiciones. Cada actor, individual, social e institucional, desarrolló su propia actitud hacia la memoria y el olvido, reflejando tensiones entre los principios democráticos básicos -por todos profesados- y las estrategias de manejo político dictadas por las contingencias, las amenazas militares y los recursos disponibles. Esto llevó a que en cada actor operaran mecanismos selectivos de memoria y olvido de acuerdo a su interpretación de las necesidades generadas por la contingencia política.

Con el paso del tiempo y con el resurgir ocasional del tema de las violaciones de los Derechos Humanos en el centro de la esfera pública, los actores principales desarrollaron distintas estrategias para poder encarar un abanico de problemas para los que las sociedades no habían encontrado soluciones únicas. La amplitud de estas cuestiones puede ser claramente vista en el post-facio de la obra *La muerte y la doncella* de Ariel Dorfman:

“¿Cómo pueden los represores y los reprimidos cohabitar en la misma tierra, compartir una misma mesa? ¿Cómo sanar un país que ha sido traumatizado por el miedo si ese mismo miedo todavía sigue haciendo su silenciosa labor? ¿Y cómo llegar a la verdad si nos hemos acostumbrado a mentir? ¿Podemos mantener vivo el pasado sin convertirnos en su prisionero? ¿Y podemos olvidar ese pasado sin arriesgar una reiteración futura? ¿Es legítimo sacrificar la verdad para asegurar la paz? ¿Y cuáles son las consecuencias para la comunidad si suprime las voces de ese pasado? ¿Acaso es posible que un pueblo busque justicia e igualdad si le ronda siempre la amenaza de una intervención militar? Y dadas las circunstancias, ¿cómo evitar la violencia? ¿Y en qué sentido somos todos parte del sufrimiento ajeno, de los grandes errores que condujeron a un enfrentamiento tan terrible? Y quizás el dilema más tremendo de todos: ¿de qué manera confrontar estas preguntas sin destruir el consenso nacional que es el fundamento de toda estabilidad democrática?”⁶

La respuesta a estas preguntas incluye la mayoría de los temas relacionados con la construcción de la ciudadanía democrática en sitios de

6 Dorfman, Ariel (1993) *La muerte y la doncella*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, p.96.

conciencia sobre terrorismo de Estado. De hecho, represores y reprimidos, en el sentido amplio del concepto – es decir partidarios de las dictaduras militares y sus políticas así como opositores a éstas - cohabitan la misma tierra y comparten la misma mesa. Esto sucede en el marco de familia, grupos sociales diversos y también en la esfera pública y marcos institucionales y políticos democráticos. La clave es esencial para la democracia y reside en el pluralismo ideológico, el de los intereses y la mezcla de ambos. Quienes no podrán nunca compartir la misma mesa, ni habitar en paz en la misma tierra son las víctimas y los victimarios. Entre éstos el único mecanismo posible de mediación es el imperio de la ley democrática. Es por esto que la justicia transicional y la restauración de la legalidad democrática son esenciales a estos procesos. Es en este marco donde los sitios de memoria cumplen un rol central. La aplicación de la ley democrática no es sólo un antecedente de principios sin el cual la construcción (o reconstrucción) de una ciudadanía democrática se torna imposible sino que el alcance de la legitimidad judicial, como componente central de la memoria colectiva, es limitado. ¿Quién sigue los juicios por violaciones de Derechos Humanos más allá de lo que reporta la prensa escrita o electrónica? ¿Quién recuerda el porqué de estos juicios?

Es en los sitios de memoria donde se registra con precisión y detalle el marco conceptual e histórico del terrorismo de Estado. A estos se puede recurrir como complemento y refuerzo a la tarea de imposición de los principios legales democráticos a través de las cortes y a través del debate público que por su propia naturaleza es efímero y circunstancial, no sólo en términos simbólicos y de memoria colectiva, sino también de actualización constante de los códigos morales sobre los cuales están asentadas las democracias modernas. O sea, la tarea de los sitios de memoria es múltiple y abarca las áreas de recuerdo, educación, símbolos (por antinomia) y principios de la democracia, cuya ciudadanía pretende formar.

Los remedios contra el miedo generado por el terror de Estado son múltiples y su activación es tarea compleja. Los sitios de memoria juegan un rol central al detallar, dar a conocer y desmitificar las bases de este miedo. No se trata de algo sobrenatural ni de bases metafísicas, sino de

actos criminales cometidos por seres humanos, juzgables de acuerdo a códigos morales universales y leyes democráticas. El detalle de los procesos de represión, sus motivaciones, naturaleza y el carácter mismo de la represión, a través del detallado análisis del terrorismo de Estado y el funcionamiento de sus mecanismos, cumplen estas tareas. Parafraseando a Hannah Arendt, se trata de desenmascarar “la banalidad del mal”⁷ en todos sus detalles y ponerla a disposición del público. Aun a nivel del “no sabíamos que esto sucedía” el impacto sobre la sociedad denotaría un tipo de responsabilidad social en la cual la esfera pública democrática no podría eludir su compromiso de “opinión creada sobre información real y verídica”, ya que el sitio de memoria proporciona esta información públicamente y en forma continua. En una realidad ideal – y por ende utópica – se requeriría un sitio de memoria con la versión contraria para que el público pudiera confrontar las versiones y decidir, pero también se requeriría justicia transicional total, como base para ambas partes. Esto está aún lejos de las realidades actuales del Cono Sur, pero sirve de guía a la construcción de sitios de memoria en los cuales la discusión de todos los argumentos es libre y abierta, como corresponde a la construcción de una ciudadanía democrática.

La verdad histórica toma aún más tiempo que la verdad legal ya que, a diferencia de ésta, se beneficia con la distancia y con la comprensión del contexto en el cual los hechos sucedieron. No se trata ya de adjudicar responsabilidades y penalizar, sino de la comprensión de los fenómenos tal como sucedieron en su propio contexto. En esta área, los sitios de memoria gozan de la ventaja de la incorporación continua de los resultados de investigaciones históricas. No se trata sólo de antecedentes, testimonios y cronologías detalladas sino de fuentes primarias y secundarias cuya contribución al entendimiento de los fenómenos analizados es fundamental. Es por esto que muchos sitios de memoria, amén de testimonios inmediatos de todo tipo, cuentan con centros de investigación adjuntos en los cuales tareas históricas sobre el pasado se combinan con la difusión pedagógica presente a través de visitas y seminarios, además

7 Arendt, Hannah (1963) *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*. New York: The Viking Press.

de congresos de investigación y ejercicios comparativos en los cuales se puede aprender de otras realidades y contribuir a éstas también con la propia experiencia.

Yad VaShem, el Memorial del Holocausto del Pueblo Judío en Jerusalén, es un buen ejemplo:

“Y les daré a ellos en mi casa y dentro de mis muros un monumento y un nombre (un “yad vashem”) ... que no serán arrancados” (Isaías, cap. 56. p. 5)

*“Como monumento vivo del pueblo judío al Holocausto, Yad Vashem salvaguarda la memoria del pasado e imparte su significado para el futuro. Establecido en 1953 como centro mundial de documentación, investigación, educación y conmemoración del Holocausto, Yad Vashem es por hoy un sitio dinámico y vital de encuentro internacional e intergeneracional”.*⁸

La transición a la democracia, con sus principios pluralistas y universales no tolera ni permite la censura y la imposición de la mentira. Transparencia y rendición de cuentas, bajo la norma de leyes democráticas, son principios básicos internalizados en la ciudadanía democrática. Son las mismas libertades de expresión, prensa y asociación las que garantizan el libre examen de todo hecho y proceso, así como el descubrimiento de lo que se pretende ocultar y de la mentira.

Los sitios de memoria cumplen un rol central en la mantención viva del pasado, en su elaboración e internalización para que los traumas que éste implica “como en el caso de la existencia e impacto del terrorismo de Estado” no hagan imposible la vida actual y la práctica democrática. Los sitios de memoria, según Pierre Nora son cristalizaciones de la memoria viva que toman forma y contenido en la época moderna:

*“Un sitio de memoria es cualquier entidad significativa, sea material o de naturaleza inmaterial, la cual, como resultado de la voluntad humana o de la labor del tiempo se ha transformado en un elemento simbólico de la herencia memorial de una comunidad”.*⁹

8 Yad Vashem <http://www1.yadvashem.org/yv/es/about/index.asp>

9 Nora, Pierre (1984). *Les Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.

Junto con impedir el olvido, los sitios de memoria localizan y limitan los hechos del pasado como tales y así, permiten el aprendizaje sobre estos y su internalización como parte del pasado. Esto tendría que enseñar a todos sobre la verdad del “Nunca Más” sin permitir que el pasado se olvidara. Pero esto sería real si los sitios de memoria se constituyen en lugares de referencia obligatoria sobre los temas que tratan, en este caso, el terrorismo de Estado.

Sobre la legitimidad del olvido de la verdad para asegurar la paz, se trata de un tema central en la construcción de la ciudadanía democrática, ya que la aceptación a priori de políticas de contingencia significa la relegación de principios democráticos centrales a un segundo plano y una relativización del rol central del imperio de la ley democrática. Aunque, de acuerdo a Lord Butler la política es el arte de lo posible¹⁰, en el largo plazo, esta visión conduce a la relativización de las bases morales de la democracia, y en última instancia, a políticas de fuerza y al terrorismo de Estado. Por ende, la transición a toda democracia requiere justicia transicional y de todo lo que complementa estos procesos. Los sitios de memoria cumplen la función de no permitir el olvido público de lo sucedido en las épocas de gobierno autoritario.

El problema de la intervención militar es un problema de carácter constitucional e institucional –amén de crisis y fuerza– que depende en gran medida del apoyo público que en épocas de crisis tiene la misma. En sociedades divididas y políticamente polarizadas, las intervenciones militares son duraderas y efectivas cuando logran legitimarse socialmente. Raras son las dictaduras militares altamente represivas que no se apoyan en una cierta base social. En este sentido, la explicación de los mecanismos de intervención militar y sus resultados en el sitio de memoria pueden ser de extrema utilidad para generar el tipo de ciudadanía democrática que excluya de los límites de lo legítimo a la intervención militar en política.

Evitar la violencia está dentro del claro mandato de toda política y ciudadanía democráticas. En el fondo, la política, como mecanismo de resolución de conflictos, diferencias de intereses y visiones ideológicas, es la antinomia de la violencia represiva y de toda violencia política. El

10 Butler, Richard Austen (1971) *The Art of the Possible*. London: Hamish Hamilton.

problema reside en que las nuevas democracias en el Cono Sur y en América Latina enfrentan graves problemas de inseguridad social generados a través de dimensiones catalogadas como criminales y que, aparentemente, no son de carácter político. Esto, si dejamos de lado las diferencias de ingresos, los problemas socio-económicos y sus relaciones con las políticas económicas y sociales de los estados. Por otro lado, los problemas de gobernabilidad democrática están íntimamente asociados con la capacidad de generar seguridad ciudadana, a través del manejo democrático de los mecanismos de seguridad interior de cada Estado y el control civil sobre las áreas policiales y militares. Nuevamente, los sitios de memoria sobre terrorismo de Estado pueden aclarar estos problemas en base a los antecedentes y errores históricos, ayudando a fijar los límites permisibles para una ciudadanía democrática y ejemplificando la transgresión de estos límites.

La responsabilidad sobre el sufrimiento ajeno, en términos de ciudadanía democrática, tiene que ver con la definición básica del ciudadano como miembro de una comunidad, establecida sobre una base democrática contractual en la cual el cumplimiento de la ley, así como de las obligaciones y derechos por todas las partes, asegura los Derechos Humanos, civiles y las prerrogativas de todo ciudadano y miembro de una sociedad respectiva. Aquí también, la preservación de estos principios sobre una base universal es responsabilidad de las instituciones y de los ciudadanos que en última instancia las controlan a través de sus representantes y del ejercicio de la ciudadanía como parte de la opinión pública, el voto, los derechos legales y demás.

Sobre el consenso nacional como fundamento de la estabilidad democrática, hay que señalar que toda democracia por definición es anti consensual y pluralista, por ende, debe regirse de acuerdo a la voluntad de la mayoría, siempre que ésta respete los derechos de las minorías. O sea, el consenso es sobre las reglas del juego democrático y no sobre direcciones ideológicas, intereses o políticas. Las reglas del juego –legalidad constitucional y democrática– establecen los límites, pero no los contenidos. Los sitios de memoria sobre el terrorismo de Estado se ocupan también de la violación de las leyes del juego democrático, no sólo a nivel constitucional, sino también a nivel de los derechos antes mencionados y por lo tanto,

constituyen parte de la estructura de referencia ciudadana sobre qué cuestiones puede permitirse una democracia y qué otras no.

Los problemas que Dorfman presenta en *La muerte y la doncella* pueden ser enfrentados desde varios lugares. Si se analiza el punto de vista de los individuos víctimas de la represión y las torturas, así como los eventos y crisis institucionales que volvieron a poner el tema en el centro de las agendas públicas, veremos que se generaron nuevos enfrentamientos personales con experiencias y recuerdos dolorosos. Para las víctimas, el debate y la lucha pública a menudo implicaba construir mecanismos de olvido selectivo y revivir experiencias dolorosas ya —aunque parcialmente— selladas. Entre los trabajos artísticos más conocidos está también el film de Lila Static *Un muro de silencio* (1993). Éste, junto a *La muerte y la doncella* muestran cuán difícil, sino imposible, es para las víctimas de la represión cicatrizar sus heridas personales, incluso dentro del marco de la normalización y democratización general. Lo interesante es que pese al éxito mundial de esta obra de Dorfman su presentación en Chile fue recibida con cierta frialdad. No logró llenar la pequeña sala del Teatro de la Esquina en la cual fue puesta en escena en 1991 y fue ignorada por la mayoría de los críticos locales, probablemente debido a su crudeza. De manera similar, en Argentina, el film de Stantic fue considerado demasiado brusco y no tuvo éxito pese a que intelectuales lo describieron como una estetización del trauma personal aun existente en esa sociedad debido a las experiencias de la represión. Sólo en versiones más estilizadas, como en el film argentino *Sur*, de Fernando Solanas, en el chileno *La frontera* de Ricardo Larraín, o en la forma de testimonios escritos, el público general aceptó tal enfrentamiento doloroso con la memoria del pasado.

Estos dilemas podrían plantearse en los términos en que lo hace Alberto Madrid:

*“La pregunta es: ¿qué hacemos con la memoria? La desterramos al olvido, la transformamos en pasado, soportando la pérdida sufrida, sin olvidarla, y descubrimos el verdadero rostro de nuestra sociedad, para comprender de que debemos desprendernos”.*¹¹

11 Madrid, Alberto (1990) “La escena de la memoria”, Cuadernos hispanoamericanos (482-483), p. 16.

¿O lo hacemos en los términos de Hugo Vezzetti?

*“Cierta olvido del acontecimiento (que es consecutivo a esa colocación del problema, distanciada de la instantaneidad de las pasiones) aparece como un paso necesario de la memoria simbólica, que sólo puede admitir lo ineluctable de la ausencia, lo irreversible de lo que fue violentamente excluido de la posibilidad de ser, en la medida que lo reduce al registro del pensamiento racional y del sustento ético del valor. Esto pone de relieve esa dimensión colectiva de la memoria que se constituye como estado de la conciencia social, contra el borramiento espontáneo (y la negación de la justicia) [] Y puesto el acento en esta dimensión, la de una memoria que se propone ser de todos, el problema de la historización del pasado se convierte en el de la consolidación de una tradición ética que sea capaz de instituir lo que no debe olvidarse”*¹²

Las políticas de olvido y memoria en el Cono Sur comenzaron cuando los militares aun detentaban el poder y continuaron durante la transición a la democracia. Estas políticas condicionaron los caminos por los cuales estas sociedades pudieron trascender la experiencia de la represión pasada hacia la reformulación de sus imágenes y futuras identidades colectivas democráticas.

El análisis de la memoria colectiva se convirtió en cuestión medular de la investigación teórica de varias disciplinas académicas, de la sociología y la antropología a la historia y los estudios de la cultura. Muchos distinguieron entre historia y memoria, tal como desarrolló estos conceptos Pierre Nora. Mientras que la historia implica distinguir el pasado claramente del presente, la memoria ubica el pasado en el presente como parte integral y en proceso de continua reformulación de éste. Generalmente los estudios contemporáneos atribuyen a los actores políticos motivaciones para transformar la historia en memoria, o sea, convertir al pasado en una fuerza viva, actual y relevante al presente para obtener legitimización y presencia pública. Los eventos históricos son a menudo transformados en mitos movilizadores y mitos fundacionales, confirmando legitimidad a posiciones ideológicas y acciones políticas contemporáneas¹³. En los países del Cono

12 Vezzetti, Hugo (1994) “La memoria y los muertos”, *Punto de Vista* (49), p. 4.

13 Sternehll, Zeev, Sznajder, Mario, Asheri, Maia, *Baissance de l'ideologie fasciste* (1989). Paris: Fayard, pp. 75-76.

Sur, estrategias de olvido y memoria adquirieron formas limitadas durante los gobiernos militares y una fisionomía plural inmediatamente después de éstos. Bajo las dictaduras militares, la corriente desmovilizadora limitó el uso de mitos movilizadores a iniciativas enfocadas en direcciones nacionalistas. Los gobernantes militares utilizaban mitos históricos que acentuaban las imágenes épico-militares en su rol de fundadores y constructores de las respectivas naciones, y en la situación contemporánea, como “salvadores” de la integridad nacional y la herencia legada por los padres fundadores. Desde esta perspectiva, la misión histórica que cumplían, redefinida en términos contemporáneos, garantizaba su legitimidad. En cierto modo, intentaban transformar la historia en una fuerza viva, de carácter nacionalista y conservador, sosteniendo los valores que veían como pertenecientes a la gesta épica de la fundación nacional. Se enorgullecían de su herencia y de revivir las glorias del pasado. Así se iban moldeando las memorias colectivas desde arriba y desde atrás.

Cuando la democratización logró abrir la esfera pública al debate libre, la centralidad del legado de violaciones de Derechos Humanos, junto a la tensión generada por la contingencia política –impunidad para los violadores a cambio de no intervención militar en política– enfrentada a los principios de la reconstrucción democrática, provocó que los actores más afectados se definieran en formas polarizadas, tocándoles a las clases políticas mediar entre éstos. Esto impidió la historización inmediata del período de gobiernos militares dictatoriales, ya que ambos polos proponían versiones confrontadas y polarizadas. Simultáneamente la clase política evitaba, en forma práctica, confrontar el legado de violaciones de Derechos Humanos, visto como elemento desestabilizador de las renacidas democracias. Esto creó un “hoyo negro” –*black hole*– que se reabría con cada crisis que se iba desarrollando en torno al tema del legado de violaciones de Derechos Humanos. Graciela Scheines resumió el potencial explosivo del pasado en los siguientes términos:

“La historia argentina es una bomba de tiempo, siempre a punto de estallar, un tigre al acecho, pesada carga que es peso vivo y produce pesadumbre, pesar y hace pensar. Como en muchos cuentos de Borges y en los tangos, lo que sucedió una vez sigue rememorándose obsesivamente como

*si fuera lo único vivido, arrasa con el tiempo total, sobreviene como una avalancha a contrapelo, se desborda aguas arriba hasta abarcar todo el presente y allí estalla (...) La historia nuestra se agita, se sale de sus casillas y vuelve el día menos pensado porque los muertos dominan a los vivos y el pasado es más fuerte que el presente”.*¹⁴

A la vez que los gobiernos sostenían la idea que la escritura y el discurso históricos son medios valiosos para retratar el pasado de una manera distinta al presente, fueron en gran medida incapaces –o les faltó voluntad– de implementar políticas que podían haber transformado la memoria del sufrimiento y las cicatrices de las víctimas en historia. Los distintos actores se inclinaron continuamente hacia políticas de olvido y memoria, como instrumentos para tratar el estado inconcluso del tema.

Al aplicarse una política de olvido y memoria selectiva, las principales fuerzas políticas intentaron objetivizar una visión de la historia, tal como lo sugirió Ernst Renan en su conferencia en la Sorbonne, en 1882, al tratar de responder la pregunta “¿Qué es la nación?” Modelos alternativos de olvido y recuerdo que incluían imágenes del pasado –sobre las cuales no había consenso– dentro del presente, como factores importantes que modelaban visiones y decisiones, desafiaron esta política de memoria selectiva. Esto provocó repetidos regresos a estos temas, lo cual caracterizó los años 90. Debido a la apertura de la lucha simbólica entre portadores de visiones contrastantes del pasado, estas sociedades del Cono Sur pasaron, en los términos de Pierre Nora, “(...) de una historia concebida en la continuidad de la memoria a una memoria moldeada en la discontinuidad de la historia”.¹⁵

En cuanto al proceso chileno, me gustaría tomar una cita de Madrid para comenzar el análisis:

“Durante años, en protestas, manifestaciones callejeras, escuchamos el grito ‘que nos digan donde están’. Eran mujeres que en sus cuerpos portaban la fotografía (algunas más que una) de un ser querido, padre, herma-

14 Scheines, Graciela (1993) *Las metáforas del fracaso*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, p. 180

15 Nora, Pierre (1996) Op. Cit., p. 17.

*no, esposo [hijos]. Se transformaron en memoria viva que nos recordaba una historia que era ocultada (...) Los años de la dictadura representan una experiencia traumática [en] que cada uno ha registrado de diferente modo la polaridad [de la] memoria colectiva personal, y la dinámica de la memoria-olvido”.*¹⁶

Las visiones opuestas del pasado inmediato no desaparecieron con la democratización. Si bien los gobiernos democráticos sustentaron la tesis de la reconciliación nacional, cada sector interpretó ésta de manera diferente. Las políticas del gobierno del Presidente Aylwin intentaron establecer una verdad “oficial” a través del trabajo de la Comisión Rettig y la presentación de un resumen del Informe al público chileno. En 1995, preguntamos a Aylwin si la impunidad de la que gozaban hasta entonces la mayoría de los que habían violado los Derechos Humanos durante la dictadura militar no incorporaba a la cultura política chilena la idea que, en una hipotética situación futura de guerra civil, el mismo tipo de abusos masivos de los Derechos Humanos serían nuevamente tolerados, para “salvar a la nación”.

Aylwin respondió:

*“Yo no creo que si llegasen a ocurrir en cincuenta o cien años más situaciones de conflicto en la sociedad chilena, lo que pasó ahora va a ser determinante en la conciencia de los actores de ese momento. Indudablemente que si hubiera castigo ejemplar, sería mejor desde ese punto de vista. Creo que lo importante, como dijo el informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación es crear una cultura, en el país, de respeto a los Derechos Humanos, más que el castigo del pasado (...) La verdad es que fue tan brutal lo que pasó, que excede lo imaginable. Es sólo comparable con el Holocausto, no en la misma magnitud, pero es un procedimiento muy análogo, absolutamente bárbaro. [Lo importante es que] el simple horror moral frente al pasado, genere una cultura de respeto a la vida de la gente”.*¹⁷

Esta línea política fue enfatizada por el *Informe Rettig* en sus conclusiones:

¹⁶ Madrid, Alberto (1990) Op. Cit.

¹⁷ Aylwin, Patricio, entrevista, 18 Julio de 1995.

*“Confiamos en que quien lea este Informe acogerá el valor de esa frase que dice ¡Nunca Más! Ha de ser nunca más, porque no puede volver a ser que los chilenos se vean de nuevo enfrentados ante la nefasta insensatez de resolver problemas políticos por el camino del homicidio, la tortura y el odio. Este ‘nunca más’ significa también, por lo tanto, que no se hará con otro lo que se hizo con uno. En términos jurídicos y políticos, ello equivale a decir que ha de ponerse en acción, como fundamento de convivencia, el respeto a los derechos de todo ser humano”.*¹⁸

En estas líneas se sugiere la necesidad de internalizar la idea que los Derechos Humanos son parte de la ciudadanía democrática. En este sentido, el sitio de memoria y conciencia tiene un rol que va más allá de la memoria y la versión histórica de lo sucedido y se convierte en memorial, portador y símbolo de esta internalización de un principio que debería ser consensual a toda sociedad democrática: los Derechos Humanos como inalienables. Esto atañe a todos los habitantes del país y no sólo a los ciudadanos, pero el rol especial de los ciudadanos reside en que en su calidad de miembros activos del cuerpo político, a través de la participación, el voto y la expresión de opiniones, no sólo lo poseen como derecho y garantía sino que deben tomar actitudes pro-activas para que la aplicación de estos principios sea universal y continua. En este sentido, tanto las instituciones democráticas, como las organizaciones de la sociedad civil y los individuos, no pueden adoptar posiciones contrarias a las garantías de defensa de los Derechos Humanos, como parte básica de la ciudadanía democrática. He aquí que los sitios de memoria y conciencia deben ser “faros sociales” que, en base a los temas que tratan, trabajen constantemente para la internalización y profundización de la idea que los Derechos Humanos son parte de la ciudadanía democrática a futuro, en contraste con el pasado, donde estos mecanismos no funcionaron cuando estallaron graves crisis políticas.

En Chile, las limitaciones –enclaves autoritarios, según la conceptualización de Manuel Antonio Garretón, y la propia Constitución de 1980– impuestas por el gobierno militar a la transición a la democracia hicie-

18 *Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación* (1991), Tomo I, p. 876.

ron que el tema del legado de violaciones de Derechos Humanos fuera tratado desde marzo de 1990, más que nada, a nivel simbólico por los gobiernos democráticos. Esto incluyó la creación de una serie de *Lieux de mémoire* claramente definidos. El acto inaugural del gobierno de Aylwin en el Estadio Nacional, tuvo un carácter execratorio con respecto a la memoria del lugar como campo de concentración y represión política en los días posteriores al golpe militar de 1973. En Septiembre de 1990 se realizó el traslado de los restos de Salvador Allende de la tumba anónima en Viña del Mar al Cementerio General de Santiago de Chile donde reposan casi todos los Presidentes de Chile. Esta tumba se ha convertido en lugar de conmemoración y cada año, el 11 de Septiembre, seguidores de Allende rinden allí homenaje a su memoria. En 1994 se inauguró, en el mismo Cementerio General de Santiago de Chile el monumento público en memoria de los ejecutados y detenidos desaparecidos del período de la dictadura militar. El monumento, establecido y construido por la Fundación Memoria, fue financiado por fondos privados y públicos, y registra los nombres de más de cuatro mil víctimas de la represión. Este monumento se convirtió en un espacio público de recuerdo y que honra la memoria de aquellos que murieron víctimas de las más flagrantes violaciones de Derechos Humanos cometidas bajo el gobierno militar.

En 1996 se estableció la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, que gestiona el ex-Cuartel Terranova, en Peñalolén, Santiago de Chile, por Decreto del Ministerio de Bienes Nacionales del 17.3.2005.¹⁹ El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos fue inaugurado en Santiago como parte del año del Bicentenario, en enero del 2010, por Michelle Bachelet, Presidenta de Chile.

Pero el establecimiento de sitios de memoria colectiva no terminó con las disputas sobre las interpretaciones del pasado. Desde los primeros días de la transición a la democracia cada parte intentó imponer, en forma hegemónica, su visión del pasado inmediato. Por ejemplo, la ceremonia pública de re-entierro de Salvador Allende fue precedida por un Te Deum en la Catedral Metropolitana de Santiago al que asistieron las más altas personalidades del país, presididas por Patricio Aylwin,

19 Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. www.villagrimaldi.cl

acompañado por la viuda de Allende, Hortensia Bussi, el *premier* francés Michel Rocard y muchos otros, incluyendo una delegación oficial de Cuba. Las fuerzas armadas, lideradas por Augusto Pinochet y políticos de la derecha boicotearon la ceremonia aduciendo que la presidencia de Allende produjo el caos social y económico y que su plan era establecer una dictadura marxista en Chile. Durante el funeral, estallaron siete bombas en Santiago y Carabineros realizaron múltiples arrestos, reportándose incidentes en varias ciudades de Chile.

Todos los 11 de Septiembre, fecha del golpe militar de 1973, se producen manifestaciones y a veces choques violentos entre partidarios de uno y otro bando alrededor de las conmemoraciones públicas que presentaban posiciones polarizadas con respecto al significado de esta fecha. Esta fecha fue utilizada en 1991 por el propio Pinochet para presentar el segundo tomo de sus memorias: *Camino recorrido: memorias de un soldado* en el que defendió sus políticas. Por otro lado, la UDI centró su acto anual ese año en establecer la memoria del entonces asesinado senador Jaime Guzmán, probablemente la más importante figura intelectual que apoyó y trabajó con el gobierno militar. En 1993, en el vigésimo aniversario del golpe militar en Chile, la violencia de las manifestaciones y los choques con Carabineros causaron dos muertes. La versión de Pinochet y sus seguidores era aún pro-activa y apologética:

“Cada tanto surge el tema de los Derechos Humanos. Bien, entonces uno lo pone en la balanza. Todo lo que hicimos lo ponemos en la balanza. El otro día una periodista me dijo: ‘Escuche a las pobres madres que perdieron a sus hijos cuando fueron encarcelados y nunca más volvieron’. Si, eran delincuentes. No eran otra cosa más que delincuentes. No actuamos en contra de gente desarmada, en contra de gente inocente. Acá en Chile hubo 15.000 guerrilleros”.

En 1995, esta fecha de memoria giró alrededor de la crisis Contreras-Espinoza y el intento de reforma constitucional propuesta bajo la presidencia de Frei. La táctica general de Pinochet y sus partidarios fue ya la de pregonar la necesidad del olvido:

“La gente habla de reconciliación, pero atacan al Comandante del Ejército, lo acusan y lo amenazan, pero cuando él responde, lo acusan de

oponerse a la unidad de Chile [...] No debemos mirar atrás [...] Señores, la única alternativa es olvidar. Esto no se logra reabriendo causas judiciales o mandando gente a la cárcel. No, la palabra es olvidar”.

En 1995 se estableció la Fundación Augusto Pinochet, que tiene por misión difundir entre las nuevas generaciones la obra del gobierno de Pinochet. Posee un museo y una biblioteca, así como un programa de becas de estudio. Nuevamente hay que enmarcar este proceso como parte de la lucha por el control de la memoria y la imposición de una visión histórica que reflejara claras posiciones políticas aún vigentes. Nuevamente, la mezcla entre historia, memoria y política (pasado y presente) no permitía una elaboración del pasado internalizable en la nueva ciudadanía democrática de Chile. La contienda por el control hegemónico de la memoria se desarrolló en varios frentes en forma paralela. Actos, manifestaciones en fechas claves o alrededor de personalidades claves, literatura, artes en general y una caudalosa literatura de investigación periodística que alcanza al gran público. Aylwin señaló:

“No se puede imponer el olvido por decreto. Además, no es bueno olvidar. Muy por el contrario: no se debe olvidar, para que no se repita nunca más”.

La inauguración de la estatua a Salvador Allende en la Plaza de la Constitución en el 2000, la muerte de Sola Sierra en 1999, tras haber liderado la AFDD, la inauguración de la Casa de la Memoria Sola Sierra en el 2000, los desarrollos en los casos judiciales sobre el asesinato de Tucapel Jiménez y Juan Alegría, las revelaciones de Pedro Espinoza sobre el rol operativo de Miguel Krassnoff en Villa Grimaldi en el 2002 –que finalmente llevaron a la condena y reclusión de éste en el Penal Cordillera–, así como la prosecución de otros casos, reavivaron la memoria sobre el legado de violaciones de Derechos Humanos. La Mesa de Diálogo sobre el destino de los detenidos desaparecidos (1999-2001) y la Comisión Valech y su informe sobre la tortura (2003-2005) amplían el espectro de las preocupaciones y las informaciones sobre éste legado. La misa militar en memoria de Carlos Prats y Sofia Cuthbert en el 2003, y el reconocimiento por parte del general Cheyre -siendo comandante

en jefe del ejército- sobre la no-justificación de los atropellos y excesos cometidos por las fuerzas armadas y de seguridad contra sus conciudadanos, fueron claras pruebas de los cambios que iban sucediendo en Chile con respecto al legado de violaciones de Derechos Humanos y a la memoria actual de la dictadura militar.

Conclusiones

La formación de la memoria colectiva y la historia pueden ser vistas también de otra manera, que debe ser tomada en cuenta. Mientras que en los estudios sobre transiciones a la democracia se tiende a ver juicios por violaciones de Derechos Humanos y comisiones de verdad como una manera de romper con el pasado dictatorial y reinsertar al país en la “familia moral de las democracias”, si observamos estos fenómenos desde el ángulo de los estudios de la memoria podríamos ver que se realiza un ejercicio de desarticulación en la generación de memoria. Podría hipotetizarse que juicios y comisiones de verdad son llevados a cabo porque la versión anterior “consensual” sobre el pasado, impuesta durante la época autoritaria, se quiebra y se necesita una nueva “versión oficial” para establecer un nuevo consenso. Esto se agudiza, cuando un grupo dentro de una sociedad fue “criminalizado”, abusado, perseguido, eliminado físicamente en forma parcial y surgen las demandas de venganza, restauración de la dignidad y de justicia en la que se confrontan el quiebre de las normas sociales anteriores, en forma autoritaria y brutal, con la visión de necesidad de reimplantar los Derechos Humanos como principio social básico. Las comisiones de verdad y los juicios dan voz a las víctimas y a su versión. Reaparece una voz que había sido acallada y deslegitimizada en la época represiva. Los informes de verdad y el pedir perdón marcan un quiebre con el pasado brutal. Un retorno a lo civilizado y también, compensaciones a nivel material, espiritual y simbólico, se constituyen en bases fundacionales de la nueva era democrática en la que se adoptan e internalizan normas destinadas a impedir la repetición del pasado y que son resumidas en la frase “¡Nunca Más!”.

Este tipo de desarrollos pueden ser beneficioso para la futura democracia, pero si no están claramente enmarcados, pueden constituirse en caldo de cultivo para nuevas violencias. En la demanda por la verdad y

la justicia pueden esconderse deseos de venganza que alimenten nuevas violencias. Asimismo, las políticas de memoria pueden ayudar a perpetrar el miedo – el efecto social central del terrorismo de Estado a nivel de la población general – ya instaurado durante la represión e internalizarlo en la cultura política local, especialmente en épocas de inseguridad social y penuria económica que evoquen la añoranza por la mano firme que todo lo soluciona.

Por todo esto, la reflexión sobre el pasado debe ser crítica en todas las direcciones y continua. Allen afirma que el encasillar el sufrimiento pasado en la pura memoria es tan capaz de cegarnos frente a nuevas injusticias y contribuir a estrechas obsesiones provenientes de un sólo grupo social, como a jugar roles sensibilizadores o estimular la imaginación moral.²⁰ Para que las réplicas del terremoto social vivido bajo la represión sean cada vez más leves, es necesario encarar el pasado con muchísima seriedad y en esta tarea, los sitios de conciencia juegan un rol central.

20 Allen, Jonathan (1999) “Balancing Justice and Social Unity: Political Theory and the Idea of a Truth and Reconciliation Commission”, *University of Toronto Law Journal*, 49 (4).

MESA 1

**CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA
Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS
EN MUSEOS DE MEMORIA Y MEMORIALES**

Excursiones al pasado – enseñanza para el futuro. El rol de los sitios relacionados con el Holocausto y los museos de Educación sobre Derechos Humanos.

ANNA-KARIN JOHANSSON¹

El año 2009, un grupo internacional de investigadores, estudió el rol de los sitios relacionados con el Holocausto en la Educación sobre el Holocausto y la Educación sobre los Derechos Humanos, al interior de los países miembros de la Unión Europea. Mediante la investigación se buscaba analizar cómo estos sitios y museos abordan estas dos áreas educativas en sus presentaciones, bajo la forma de programas educativos, actividades pedagógicas, y tours guiados. El estudio fue iniciado por *Fundamental Rights Agency*, con la labor de monitorear y promover los Derechos Humanos en los la Unión Europea. Fue conducido por *Living History Forum* de Suecia, y dirigido en conjunto con expertos de Polonia, Alemania, Gran Bretaña, Los Países Bajos y Suiza. El propósito era averiguar los problemas que los estudiantes, profesores y visitantes enfrentan en este contexto educativo, e identificar los factores importantes para el éxito de los programas educativos.

El estudio constaba de distintos niveles de análisis, basados en diferentes fuentes de información: cuestionarios dirigidos a los gobiernos de todos los Estados miembros de la Unión Europea; a representantes de veintidós sitios y museos conmemorativos; discusiones con grupos de profesores y estudiantes provenientes de nueve países; y la revisión de literatura secundaria sobre estudios centrados en los proyectos pedagógicos sobre Holocausto y Derechos Humanos.

1 Directora Subrogante, *Living History Forum*, Suecia

Los Derechos Humanos son fundamentales en los países de la Unión Europea; estas naciones han asumido como responsabilidad el promover y asegurar los Derechos Humanos, en base a los objetivos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como de los documentos europeos existentes. Asimismo han suscrito el compromiso de promover el respeto por los Derechos Humanos a través de la educación. La educación es un medio importante para promover los Derechos Humanos, aunque el principal desafío es combinar programas de este tipo con la historia del régimen Nazi.

Durante los últimos 20 años, el Holocausto ha llegado a ser un tema importante en Europa, formando parte del currículo de las escuelas de la mayoría de los países. La mayoría de los países tienen un día de conmemoración y, en muchos casos, un sinnúmero de instituciones que preservan la memoria y esparcen el conocimiento acerca de la historia del Holocausto. El número de visitantes a estos sitios y museos conmemorativos se ha incrementado drásticamente, siendo los estudiantes escolares los principales asistentes. Las instituciones más visitadas en el año 2009 fueron el Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau, Polonia (1.200.000 visitantes); la Casa Museo de Ana Frank, Holanda (1.000.000); el sitio de Conmemoración Dachau, Alemania (800.000); el sitio de Conmemoración Buchenwald, Alemania (600.000); y el Museo de Guerra Imperial, Reino Unido (300.000) y el Sitio de Conmemoración Terezin, República Checa (225.000).

El estudio realizado por nosotros permitió dar cuenta que el Holocausto, desde un punto de vista político, así como dentro de los programas educativos escolares, es un tema absolutamente central, pero a la vez, polémico y controversial. En muchos países de Europa sigue persistiendo la negación del Holocausto por una parte de la población, lo que sigue siendo un problema. Las entrevistas realizadas a profesores indicaron también que en algunos lugares la enseñanza acerca del Holocausto es vista con cierta sospecha por colegas, padres y por el gobierno.

Por otro lado, la investigación da cuenta que al hablar de Educación sobre el Holocausto y de Educación sobre los Derechos Humanos hay dos enfoques diferentes, lo que es importante tener en cuenta. Algunos investigadores y educadores piensan que el Holocausto debe enseñar-

se solamente como un conocimiento histórico; que es importante en sí mismo y que no deben añadirse otros objetivos. Para ellos, relacionar el acontecimiento histórico del Holocausto con temas actuales, así como con una perspectiva de Derechos Humanos, podría conducir a una relativización peligrosa, mediante una distorsión de los hechos históricos.

Otros, en cambio, ven el evento del Holocausto como un acontecimiento histórico central para la narrativa moral del mundo occidental, e incluso como un símbolo cultural global de la maldad. Con esta perspectiva resultaría natural relacionar la narración histórica del Holocausto con interrogantes sobre los Derechos Humanos en el presente. Algunos investigadores opinan que el Holocausto se usa como una narrativa para formular una base valórica europea común, y lo plantean como una terrible advertencia, en contraste con la Europa democrática que se quiere proyectar hoy.

Todos los entrevistados del estudio de investigación –gobiernos, sitios y museos, escuelas y estudiantes– concuerdan que las actividades educativas en los sitios y museos conmemorativos del Holocausto son importantes. Los estudiantes expresan que la confrontación con el Holocausto, especialmente en los sitios auténticos y originales, ha tenido un impacto en su vida personal.

Sin embargo, las expectativas de los interesados difieren cuando se discute cómo puede –y cómo deberían– combinarse la educación sobre la historia del periodo Nazi y la educación sobre Derechos Humanos.

Los gobiernos presumen que hay un vínculo claro entre ambas, y señalan que el conocimiento sobre los Derechos Humanos es uno de los contenidos más buscados por los visitantes a los sitios y museos; el público espera encontrarse con un conciencia sobre los valores democráticos y conocimientos sobre el Holocausto.

Los estudiantes y los profesores enfatizan la importancia de plantear y relacionar el contexto histórico con interrogantes actuales. El Holocausto plantea interrogantes sobre la ocurrencia, así como sobre las posibilidades actuales para combatir la intolerancia, el anti-semitismo y la xenofobia, del mismo modo que acerca de la importancia de los Derechos Humanos y la democracia. Sin embargo, los sitios y museos conmemorativos se centran principalmente en la historia de los críme-

nes Nazis, planteando en contadas ocasiones interrogantes sobre los Derechos Humanos en la actualidad. Sin embargo, estudiantes y profesores llegan a los sitios con expectativas distintas a lo que estos lugares están ofreciendo actualmente. Por una parte esperan que la visita a un sitio se centre en lo que allí ocurrió, en su historia y en los individuos que por allí pasaron. La visita a un sitio auténtico se constituye como una experiencia única con implicaciones emocionales fuertes, pudiendo llegar a ser una evidencia apremiante de los hechos aprendidos en la escuela. Muchos estudiantes señalan que antes de la visita ellos sabían lo que había ocurrido, y luego de ella lograron comprender los alcances de lo ocurrido. En este sentido, visitar un sitio otorga un nivel más profundo de comprensión. Por otra parte, los visitantes esperan que en los sitios se planteen interrogantes de actualidad, las cuales consideran importantes.

Más allá de ello, hay una coincidencia en que la visita a un sitio auténtico puede proporcionar experiencias que no se pueden lograr de ninguna otra manera. Por ejemplo, la inmensidad del campo de concentración y exterminio de Auschwitz–Birkenau contrastada con la limitada superficie del campo de Belzec –ambos en territorio polaco–, proporciona una visión de ciertos aspectos de la organización y de los elementos rutinarios del genocidio. Desde el mismo comienzo, en el campo de exterminio de Belzec, se esperaba que nadie sobreviviera durante la noche, de modo que sólo se necesitaban unos pocos edificios. Allí fueron asesinados entre 400.000 y 500.000 judíos, junto con un desconocido número de polacos y gitanos, y sólo un puñado de judíos logró sobrevivir.

Es evidente que el apego emocional creado en los sitios originales puede gatillar reflexiones y compromiso. Sin embargo, los educadores deberían estar conscientes que existe el riesgo de una sobrecarga emocional, y que ésta puede bloquear las reflexiones. Por lo tanto es relevante la selección de fotografías y de los documentos que se van a exhibir, y su relación con la situación que se quiere mostrar.

Conclusiones

Entre las conclusiones relevantes de la investigación se pudo identificar, en primer lugar, que la educación sobre el Holocausto y la educación sobre los Derechos Humanos son dos campos educativos que, en la

práctica, se desarrollan distanciados entre sí. Originados en campos de saber diferentes, tienen perspectivas y líneas de desarrollo distintos en diversos aspectos. Por un lado, la educación sobre el Holocausto generalmente tiene sus raíces en la investigación historiográfica y se centra en las condiciones históricas en las cuales se desarrolló el exterminio. Esta educación ha sido un programa eurocéntrico, cuyo foco ha estado puesto en recordar, honrar y respetar a las víctimas. Por otro lado, la educación sobre los Derechos Humanos emana de los campos de las ciencias sociales y del derecho; y generalmente el programa educativo ha estado orientado tanto hacia el presente como hacia el futuro. La historiografía comparece aquí como una exploración a los contextos en los cuales los Derechos Humanos son violentados y pasados por alto.

En segundo lugar, pudimos constatar que la educación sobre los Derechos Humanos ha tenido como objetivo contribuir tanto a la comprensión, como a la aplicación de los Derechos Humanos, mientras que la investigación acerca del Holocausto ha sido un área del conocimiento orientada más a la comprensión que a la acción. Como puede observarse, ambas áreas podrían funcionar como complementos entre sí; por un lado, la educación sobre el Holocausto entregando elementos de comprensión del significado de los Derechos Humanos, y, por el otro lado, la educación sobre los Derechos Humanos agregando una perspectiva orientada a la acción y el resguardo de estos principios.

Existen vínculos históricos claros entre el Holocausto y los Derechos Humanos. Naciones Unidas concibió la Declaración Universal de los Derechos Humanos a partir de los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial recién ocurridos. La declaración fue adoptada en 1948, lo mismo que la convención del Genocidio. Los Juicios de Nüremberg (1945–49), en donde una serie de líderes nazis y otros individuos en puestos de responsabilidad, funge como la fecha de fundación del derecho penal internacional.

En los sitios estudiados durante el proyecto de investigación, los encargados de su administración afirmaron que estudiar el Holocausto es importante para el presente y para el futuro, a pesar que no exista consenso sobre la posibilidad de integrar en un mismo programa la educación sobre el Holocausto y la enfocada en Derechos Humanos. Las pers-

pectivas están divididas entre diferentes enfoques y expectativas; durante una visita a un sitio, los visitantes quieren saber tanto como sea posible acerca del sitio, qué ocurrió allí y los individuos relacionados con este sitio. Al mismo tiempo se plantean una serie de interrogantes vinculadas con las condiciones actuales de las sociedades en que viven, por ejemplo respecto al anti-semitismo, al racismo, al genocidio y a la posibilidad de desarrollar espacios democráticos. Para manejar ambas perspectivas durante una breve visita, es necesario que exista un programa educativo estratégicamente diseñado, a través del cual pueda complementarse la autenticidad del lugar con las preguntas sobre el presente y futuro de nuestras sociedades.

En tercer lugar, es posible identificar que hay sitios que declaran tener problemas de diversa índole para poder cumplir con sus objetivos educativos. Uno de ellos consiste en que los estudiantes a menudo están mal preparados. Esto está relacionado con otra problemática, a saber, la falta de cooperación entre escuelas y profesores. Otra dificultad es que, en ocasiones, los visitantes permanecen un tiempo breve en los sitios y museos –la visita promedio dura dos horas– lo cual dificulta el desarrollo de actividades complementarias. También existen carencias de infraestructura, como espacio para la realización de actividades educativas, así como salas para seminarios. Todos estos factores dificultan la posibilidad de mantener programas educativos extensos, donde se pueda examinar en mayor profundidad diferentes aspectos vinculados a la visita al sitio. En ocasiones también hay una falta de análisis y metas claras cuando se trata de visitas y de actividades educativas, así como de conceptos comprobados y sometidos a prueba, especialmente aquellos relacionados con la discusión en la actualidad de los derechos humanos. Los guías se centran principalmente en el conocimiento histórico sobre el sitio, en ocasiones desconociendo los principios de los Derechos Humanos.

En cuarto lugar, es necesario destacar que también hay posibilidades insertas en la situación: una de las razones más importantes que explican la potencia de estos espacios, es la situación única de aprendizaje que se crea en un sitio donde fueron violados derechos. Es común tener un sentimiento de autenticidad, proximidad, realidad y legitimidad, al

visitar sitios conmemorativos. Esta experiencia puede hacer posible el compromiso y las reflexiones.

La actitud positiva de los profesores y estudiantes con respecto al valor de las visitas y de las actividades educativas en los sitios y museos conmemorativos del Holocausto, es un factor importante, así como también la actitud positiva que expresan los gobiernos. Los problemas mencionados anteriormente se pueden desde luego superar, por ejemplo, construyendo más salas de seminarios y haciendo posible que los estudiantes pasen más tiempo en los sitios. Otra posibilidad es ampliar el conocimiento entre los guías y educadores, cuando se trata de enfoques en Derechos Humanos.

Otra área importante de desarrollo es la comunicación y la cooperación con las escuelas; si a estas instituciones se les dan herramientas para preparar mejor a los estudiantes, esto haría mejorar la situación para los guías y educadores. Si las escuelas trabajaran antes y después de la visita con los diferentes aspectos, agregarían una dimensión más al proceso educativo. Asimismo debe plantearse el mejoramiento de las herramientas educativas que se utilizan; se identificó que los estudiantes aprenden más si pueden participar activamente del proceso, y si tienen un enfoque exploratorio en el proceso de aprendizaje. En este campo, la Educación sobre los Derechos Humanos tiene una estrategia y métodos bien establecidos, los que son posibles de adaptar, y en algunos sitios y se utilizan.

En quinto lugar, el estudio acerca del rol de los sitios y museos relacionados con el Holocausto en la Educación sobre los Derechos Humanos, ha demostrado que las visitas a los sitios y museos auténticos que tratan del Holocausto son experiencias emocionalmente fuertes que tienen cierto efecto en la vida personal de muchos estudiantes. Este impacto emocional puede hacer posible el compromiso y la reflexión. Sin embargo, la sobrecarga emocional puede también impedir las reflexiones.

Las expectativas de los visitantes de los sitios varían ampliamente; los gobiernos, así como los estudiantes y profesores esperan que el acontecimiento y el contexto histórico se relacionen con las problemáticas e interrogantes actuales. De igual manera, la construcción de programas es una interrogante abierta: ¿qué incluir? ¿cómo incluirlo? Los procesos educativos en los sitios necesitan que los nuevos conceptos se desarro-

llen, sean sometidos a pruebas y se evalúen. Una cooperación más intensa con las escuelas el relación al trabajo previo y posterior a una visita es una posibilidad para incluir nuevos aspectos. Los estudiantes expresan una fuerte voluntad de constituirse como agentes activos durante el proceso educativo, trabajando de manera interdisciplinaria y exploratoria.

Finalmente, consideramos que se debe fortalecer la cooperación entre las áreas de Educación sobre el Holocausto y Educación sobre los Derechos Humanos. Estas dos áreas existen de una manera sorprendentemente disociada hoy en día. Éstas provienen de diversas disciplinas científicas, y tienen diferentes perspectivas en muchos aspectos. Las dos áreas podrían ser complementarias entre sí, y se podrían desarrollar buenas herramientas para fortalecer los Derechos Humanos al interior de las sociedades contemporáneas.

Hacia una perspectiva de Educación en Derechos Humanos a partir de la experiencia de Villa Grimaldi

CAROLINA AGUILERA²

Equipo proyecto Museo de Villa Grimaldi³

Esta presentación gira en torno una reflexión sobre los desafíos del trabajo pedagógico que se nos presentan de cara al diseño de un museo de sitio en Villa Grimaldi.

En Peñalolén, comuna precordillerana de Santiago, se ubica Villa Grimaldi. En un predio de más de una hectárea funcionó el principal centro secreto de represión, tortura y exterminio de la dictadura militar chilena (1973 – 1990).

¿Cuáles son las claves de su existencia como Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio?⁴

Transcurrida una fase de represión abierta generalizada en Chile (septiembre-octubre de 1973), la dictadura institucionaliza una de las fuerzas represivas que surge al interior de las Fuerzas Armadas, a cargo de Manuel Contreras, y crea la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA). Su Brigada de Inteligencia Metropolitana (BIM), después de operar en un lugar en la Rinconada de Maipú, se mueve a un sector al-

2 Coordinadora Proyecto Museo, Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.

3 Ha estado integrado en distintos momentos por Leonardo Mellado, Paula Palacios, Virginia Jaeger, Michelle Hafemann, Daniel Rebolledo, Diego Córdova, Roberto Fuentes, Francisca Herrera, Gonzalo Cáceres y Rodrigo Millán.

4 La descripción de las características del lugar se basa en las investigaciones realizadas por ex presos, por la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi; Magdalena Garcés, y los procesos judiciales contra agentes que participaron en la represión durante la Dictadura. Ver, por ejemplo, Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (1997), *Parque por la Paz Villa Grimaldi. Una deuda con nosotros mismos*.

tamente militarizado de la ciudad de Santiago, cercano a un aeródromo y al Comando de Telecomunicaciones del Ejército. Para ello se apropia del Restaurant “Paraíso Villa Grimaldi”, integrándolo a una red de sitios secretos y públicos de detención de personas. La BIM estuvo encargada de la represión en la ciudad de Santiago, y de ella dependían las agrupaciones o brigadas Caupolicán y Purén. En el lugar, denominado Terranova por los militares, se estima que se detuvo de manera ilegal y secreta a alrededor de 4.500 adultos entre 1974 y 1978, principalmente a militantes de movimientos y partidos de izquierda, pero también a niños. 232 personas desaparecieron de Villa Grimaldi o fueron ejecutadas ahí.

Al igual que otros centros de detención, la vida de los prisioneros al interior de Villa Grimaldi estaba marcada por el daño provocado por toda clase de apremios. A la tortura sistemática hay que agregar hacinamiento, insalubridad, alimentación insuficiente y altos niveles de incertidumbre. Como era presumible esperar, todo estaba diseñado por los celadores para producir deterioros notables en la salud física y mental de los detenidos. Se dispuso de instalaciones especialmente destinadas a la tortura. Los apremios fueron ejecutados por agentes especializados, generalmente conducidos por oficiales. Los testimonios de sobrevivientes dan cuenta que los habitáculos utilizados por los detenidos estaban diferenciados. Si bien no es posible determinarlo con certeza aún, la suerte de los prisioneros en el lugar, dependía de la categoría de peligrosidad que se les asignaba. Al parecer, el destino de los detenidos se determinaba en reuniones que celebraban los comandantes de grupo junto al comandante de la BIM, información que luego era transmitida a la jefatura de la DINA. La decisión de matar se reflejaba en el traslado del prisionero a un lugar especialmente habilitado para el confinamiento y la tortura, conocido como la “Torre”,⁵ donde ingresaba a un régimen de aislamiento. Las víctimas eran sacadas del recinto durante la noche, en grupos de hasta 20, con objeto de ser eliminadas. Posteriormente la ficha de identidad individual del muerto era extraída de los archivos de

5 La antigua torre de agua, que servía para surtir de agua al predio, fue habilitada como lugar de encierro y tortura por los agentes de la DINA.

la BIM. Por lo tanto, el sitio está asociado al crimen más característico de la guerra antisubversiva, la desaparición forzada.

Por lo general, los detenidos más afortunados de Villa Grimaldi no eran liberados directamente, sino que eran trasladados al complejo militar de Cuatro Álamos y Tres Álamos que operaban, respectivamente, como centro transitorio donde los presos permanecían incomunicados, y como campo de concentración donde los presos eran reconocidos oficialmente como presos políticos con derecho a libre plática.

En la misma época en que la Central Nacional de Informaciones (CNI) substituye a la DINA, las operaciones en Villa Grimaldi se trasladan a otros centros clandestinos⁶. Muy poco se sabe del lugar después de esa fecha hasta 1990.

Villa Grimaldi, ha sido señalado como uno de los puntos de Operación Cóndor.⁷ La represión ejercida en los centros públicos y secretos por parte de agentes de la DINA y otros organismos, era parte de un sistema de Terrorismo de Estado bajo un régimen autoritario y gobierno de dictadura. Una de las características de esta práctica, y que la diferencia de otros tipos de represiones estatales, es su “instrumentalidad”⁸. Según E. V. Walter, el terror es utilizado para generar un comportamiento dócil de las víctimas, pero se dirige hacia toda la población: “() *el objetivo subyacente del terrorismo de Estado es eliminar a los potenciales contendientes del poder e imponer el silencio y la parálisis política, consolidando de esa manera las relaciones de poder existentes. El objetivo inmediato es inducir el terror en la sociedad; pero el objetivo último es controlarla*”. Se trata por tanto de una verdadera estrategia militar cuyas consecuencias se perfilan en el largo plazo en el ámbito de la sociedad civil.

El Terrorismo de Estado fue una práctica llevada a cabo por las Fuerzas Armadas gobernantes en los países del cono sur de América Latina (Chile, Argentina, Brasil y Uruguay) en los años 60, 70 y 80. Si bien los

6 Para mayores antecedentes ver publicación Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (1997) *Una Deuda con nosotros mismos. Ministerio de Vivienda y Urbanismo, Gobierno de Chile y Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi*; y el sitio web, www.villagrimaldi.cl

7 McSherry, Patrice (2009). *Estados depredadores. La operación Cóndor y la guerra encubierta en América Latina*. Santiago de Chile. Lom.

8 Blakeley, Ruth. (2009) *State terrorism and neoliberalism: to the North in the South*. p. 20–23. Abingdon: Routledge.

militares intervinieron en política previo a las dictaduras de esos años, en este periodo destaca el peculiar uso y abuso de la fuerza militar y la intensificación de la intervención militar en los procesos políticos regulares, sobre la base de una doctrina política más o menos coherente y con pretensiones de universalidad e internacionalidad, la Doctrina de Seguridad Nacional.⁹ Como han mostrado diversos estudios, esta doctrina tiene por objetivo final impedir que los partidos y movimientos de izquierda política tomen o conserven el poder político, y lo transforma en un enemigo interno de la sociedad. Esta doctrina tiene sus orígenes en las escuelas militares de los Estados Unidos y fue enseñada, como parte de un programa de defensa nacional norteamericano antisubversivo, en el contexto de guerra fría, a las fuerzas armadas de los países de América Latina en la Escuela de las Américas en los años 50 - 70.

En el caso chileno se trató de un terrorismo generalizado –el Estado buscó difundir el terror a toda la población– con el objetivo de destruir a los movimientos de izquierda y a inmovilizar una oposición al nuevo gobierno de facto a través del miedo sobre un cuerpo social, y la aplicación de tormentos brutales y la desaparición de personas.¹⁰ En Chile, además de practicarse de forma interna, traspasó las fronteras nacionales en el marco de la Operación Cóndor.

La práctica de terrorismo por parte de las Fuerzas Armadas en Chile, obedeció también a causas locales: la derecha política y los sectores empresariales del país se oponían tensamente a un cambio en el modelo de desarrollo capitalista por uno socialista. Estos sectores, junto a determinados grupos dentro de las Fuerzas Armadas, conspiraron con la ayuda de Estados Unidos, para que las fuerzas armadas se hicieran cargo del gobierno del país y detuvieran el avance de los proyectos de izquierda mediante una dictadura militar.¹¹

9 Tapia Valdés, Jorge (1980) *El terrorismo de Estado. La Doctrina de Seguridad Nacional en el cono Sur*. Nueva Sociedad. Editorial Nueva Imagen.

10 Blakeley. 2009. Op cit. La autora distingue el terrorismo de Estado generalizado del Terrorismo de Estado de tipo limitado (dirigido solo a una parte de la población). Señala que ambos tipos de terrorismo de Estado pueden ser usados en el ámbito doméstico en contra de personas percibidas como “enemigos internos”, o bien en al ámbito exterior como una herramienta de política exterior en contra de adversarios.

11 González, Mónica (2000) *La Conjura. Los mil y un días del golpe*. 2000. Ediciones B.

Villa Grimaldi, sitio de memoria

Gracias a la constante denuncia realizada tanto al interior, como en el exterior del país –por organizaciones como el Comité Pro Paz, la Vicaría de la Solidaridad, las organizaciones de familiares, la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y la Comisión Internacional de los Crímenes contra la Junta Militar, entre muchas otras– Villa Grimaldi deja, en 1978, de ser un centro clandestino.

Recuperada la democracia, un movimiento social permite estatizar el predio y convertirlo en un Parque Memorial. En paralelo, los iniciales y tímidos apoyos gubernamentales, se convierten, no sin problemas, en decidido respaldo estatal. Villa Grimaldi inicia una nueva historia, pero su pasado doloroso no se olvida.

Los desafíos del deber de memoria

Un Museo para Villa Grimaldi es una iniciativa que viene desarrollando la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi desde hace alrededor de cinco años.¹² La Corporación, conformada en 1996, se ha planteado este objetivo después de un largo trabajo de memoria en el ex centro de detención, tortura y exterminio. El Estado chileno ha financiado obras de infraestructura, al tiempo que ha conferido la calidad de Monumento Histórico al sitio (2004). No debiera provocar extrañeza, por lo tanto, que el proceso de ampliación del Parque se oriente hacia un complejo Museo y Sitio de Memoria. Este panorama de realizaciones obedece a la visión de la actual Dirección de la Corporación que, sin olvidar el generoso apoyo internacional y nacional, ha convertido el proyecto Museo para Villa Grimaldi en un deber de memoria.

La fase actual de este proyecto Museo es la de diseñar las bases conceptuales de esta nueva institución, previo al diseño del programa arquitectónico que dará origen al edificio.

Inspirándonos en las corrientes de museología crítica¹³, incorporamos al desarrollo del Plan Museológico un proceso participativo de

12 Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. Seminario Internacional. Un Museo en Villa Grimaldi: espacio para la memoria y la Educación en Derechos Humanos. 11 y 12 de agosto de 2005.

13 Santacana Mestre, Joan y Fransesc Xavier Henríquez (2006) *Museología Crítica*. Gijón.

definición y diseño. Ello, no solo para darle mayor legitimidad social al proceso mismo y a la propuesta final, sino que también porque creemos que esta concepción de la cultura debe ser un fundamento central del futuro Museo. Esta no es una característica nueva sino, más bien, la continuación de un proceso que se inicia con el movimiento social que lucha por la recuperación del sitio y logra iniciar un proceso a través del cual la memoria de las víctimas y de las resistencias vaya adquiriendo un valor patrimonial para la sociedad chilena.¹⁴

Somos conscientes que el desarrollo de los museos en Chile presenta, en términos generales, características críticas en cuanto a su carácter democrático. La gran mayoría de ellos son instituciones alejadas de la ciudadanía, cuya gestión está en la práctica principalmente orientada hacia programas de colecciones, sin un claro mandato participativo. Ello crea la necesidad de pensar un espacio diferente a los museos tradicionales chilenos, y que aprenda de la experiencia internacional, en donde se observa que estos espacios han recuperado su estatus como ejes centrales culturales de las grandes ciudades del mundo.¹⁵

Por diversas razones el proceso de diseño del Parque por la Paz no estuvo, ni está, exento de conflictos. Como dan cuenta otras experiencias similares, el trabajo de la memoria sobre pasados de gran conflictividad y violencia social son procesos atravesados por tensiones y conflictos.

El proyecto actual refleja algunas de las disputas por la memoria y la representación del pasado que han atravesado la gestión del sitio.¹⁶ Ello implica enfrentar un grado de conflictividad, y asumimos que será difícil encontrar una propuesta que represente a todos los sectores.¹⁷ Pensamos que la democracia se fortalece a través de estos

14 El proceso de recuperación del sitio comienza antes que haya concluido el Informe Rettig

15 Huysen, Andreas (2000) "Escapar a la amnesia: los museos como medio de masas", en *En busca del futuro perdido*. Fondo de Cultura Económica - Goethe Institut; García Canclini (2010) *La sociedad sin relato*. México: Katz conocimiento.

16 El conflicto se presenta en casi todos los procesos de memorialización sobre crímenes públicos. ICTJ, Coalición Internacional de Sitios de Conciencia y FLACSO. Memoria-lización y Democracia. Reporte de Conferencia. 2008.

17 El proceso participativo conducido hasta ahora está sistematizado en el Informe de Gestión Participativa de circulación interna a la CPPVG.

ejercicios, y que más que intentar buscar consensos, este espacio busca transformarse en una instancia de diálogo sobre el pasado reciente, pero desde el presente y la democracia que queremos construir; y logre su objetivo central, su misión: promover una cultura democrática para el Nunca Más.

En busca de un concepto para el museo de memoria en Villa Grimaldi

¿Necesita Villa Grimaldi un museo? El lugar cuenta ya con un programa educativo en base a visitas guiadas, las que se complementan con una audioguía bilingüe y una maqueta que representa al sitio al año 1975. Además, el lugar cuenta con instalaciones y exhibiciones que lo pueden proyectar como un museo de sitio del terrorismo de Estado: reproducciones a escala 1:1 de los lugares de confinamiento, acompañadas de dibujos que retratan la experiencia de reclusión, una muestra de objetivos de detenidos desaparecidos y ejecutados del lugar, y la exhibición de rieles auténticos que fueron usados para hacer desaparecer los cuerpos de detenidos. Junto con ello, prontamente se inaugurará el primer archivo oral testimonial referido al periodo dictatorial, del país.

¿Que justificaría entonces plantearse realizar un Museo en el lugar? La respuesta descansa en (a) una visión sobre la función que estos lugares de memoria tienen para consolidación de una sociedad democrática; (b) un diagnóstico realizado por la Corporación, con el apoyo de otras instituciones, que considera las necesidades del público al cual está primordialmente dirigido el mensaje (los jóvenes); (c) un diagnóstico sobre el diseño espacial actual del sitio; (d) la necesidad de investigar lo ocurrido en el sitio en el contexto del terrorismo de Estado llevado a cabo por la dictadura militar.

Memoria para la democracia

Muchas veces, y desde lugares muy diversos, se ha argumentado sobre la importancia de que una sociedad no olvide los hechos de violencia política y social que la privaron de una convivencia basada en el respeto al otro, la libertad y las condiciones mínimas de resguardo de los derechos humanos. La Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, a la que pertenece la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, nace con esta visión:

“los sitios históricos tienen la obligación de ayudar a que las personas establezcan conexiones entre la historia de nuestros sitios y sus implicaciones contemporáneas. Consideramos que estimular el diálogo sobre temas sociales apremiantes y fomentar los valores democráticos y humanitarios son nuestra función fundamental”.

Lo anterior requiere un trabajo orientado a construir esta relación entre el pasado dictatorial, y la construcción y consolidación de la convivencia democrática posterior.¹⁸ Esta tarea es compleja, como da cuenta la trayectoria de los países occidentales que vivieron experiencias totalitarias y también las sociedades latinoamericanas. Hay quienes que incluso argumentan en contra de los excesos de memoria.¹⁹

Sin embargo, el deber de memoria se ha terminado imponiendo históricamente en occidente, contra las corrientes negacionistas, y se ha legitimado la necesidad de contar con espacios públicos que trabajen y provoquen una reflexión crítica sobre estos procesos de violencia estatal. Desde hace algunas décadas presenciamos una ola de memorialización en Europa, que comenzó a 30 años del fin del nazismo y otros conflictos de gran violencia.²⁰

En el cono sur de América Latina asistimos a un panorama no muy distinto. Argentina, Uruguay y Chile tienen museos dedicados a la experiencia de la dictadura, y ha habido un boom de memorialización, con un fuerte –aun cuando conflictivo– apoyo del Estado.

¿Pueden fundar estos procesos de memoria relaciones sociales de nuevo tipo, que prevengan la ocurrencia futura de las situaciones vividas en el pasado? ¿Cómo? ¿Bajo qué condiciones? Las respuestas no son simples, pero creemos que sí es posible considerando la experiencia de otros sitios de consciencia, y los fundamentos teóricos del paradigma

18 Fundamental Rights Agency (2010) Op. Cit. FLACSO (2007) Op. Cit. Mizstal, Barbara. “Collective Memory in a Global Age: Learning How and What to remember”. 2010. *Current Sociology*. 58 (1): 24–44

19 Mizstal. (2010). Ibid.

20 Huyseen. (2002). Op. Cit. Young, James (1993) *The Texture of Memory*. Yale University Press.; FRA. 2010. Op. Cit.

de la justicia transicional²¹ y las teorías de la democracia.²² El trabajo pedagógico es fundamental para el logro de este objetivo, como enfatizó Johansson en esta misma Mesa de panelistas.

Como argumentara Mario Sznajder, en la Conferencia Inaugural del Seminario, los sitios de consciencia cumplen un rol permanente para la información y reflexión en torno a la violencia estatal al que hacen referencia. Si bien la justicia cumple un rol central a través de la condena a los culpables (asunto que en Chile ha avanzado mucho en los últimos años), legitimando una postura moral de condena a las violaciones a los derechos humanos, estos procesos no siempre alcanzan a generar procesos de memoria colectiva, o su alcance es limitado. “¿Quién sigue los juicios por violaciones de derechos humanos más allá de lo que reporta la prensa escrita o electrónica? ¿Quién recuerda el porqué de estos juicios?” Sabemos que fuera de momentos excepcionales, el debate público está copado por la contingencia y las urgencias del presente.

Frente a esto, los sitios de memoria pueden constituirse como un complemento y refuerzo a la tarea judicial y al debate público. ¿Dónde hacer el trabajo de memoria? ¿Quién se hace cargo? ¿Dónde es posible detenerse para hacer una reflexión sobre los procesos de represión, sus motivaciones, naturaleza y carácter? Siguiendo a Hannah Arendt, Sznajder nos invita a pensar los sitios de consciencia como espacios para desenmascarar “la banalidad del mal” en todos sus detalles y ponerla a disposición del público.²³

La experiencia de Memoria Abierta es indicativa de ello. Se trata de una institución que agrupa distintas organizaciones, cuya misión es preservar la memoria de lo sucedido en Argentina durante el terrorismo de Estado, y “construir un patrimonio que dé cuenta de lo ocurrido en el país durante el terrorismo de Estado y sobre las acciones posteriores en la búsqueda de verdad y justicia, para ser compartido con la sociedad”, entre otros.²⁴ Su trabajo está orientado a la “preservación,

21 Ver International Center for Transitional Justice. <http://ictj.org/>

22 Nos basamos en el desarrollo de Habermas, Jürgen, entre otros.

23 Arendt, Hannah (1963) Op. Cit.

24 Memoria Abierta agrupa a la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, APDH; al Centro de Estudios Legales y Sociales, CELS; a la Fundación Memoria Histó-

producción y sistematización de archivos que registren lo ocurrido desde los años del terrorismo de Estado hasta nuestros días con el fin de facilitar el acceso a esta información”. Cuentan con un importante Archivo Fotográfico, un Archivo Oral testimonial, un Patrimonio Documental, y una cartografía de los sitios de represión en Argentina (Topografía de la Memoria).

Este tipo de registros permite una aproximación a la experiencia del terrorismo de Estado desde las diferentes perspectivas y subjetividades de sus víctimas. Narrar, transmitir lo que significó esta experiencia para miles de personas en Chile es una tarea muy difícil. En un punto, la experiencia de tortura es innarrable.²⁵ Solo quién la ha vivido es capaz de comprender lo límite de esta vivencia.

El ejercicio de memoria que se propone el proyecto museo, sin embargo, no se acota ni se centra únicamente en esta experiencia de horror. Se intenta reconstruir una memoria colectiva sobre un proceso político y social más amplio, en el cuál se inscribe esta experiencia, el terrorismo de Estado. Dicho de otro modo, con respecto a la experiencia subjetiva del horror, la reflexión a la cual el futuro museo pretende invitar no se enfoca únicamente en la figura de la víctima de violación a los derechos humanos, sino en la complejidad de la construcción identitaria del sujeto político. En los testimonios que constituyen el Archivo Oral, se resalta la narrativa del sujeto político reprimido, y la dimensión política del conflicto, lo que permite una aproximación al fenómeno que sin justificar, permite entender su racionalidad: la búsqueda de la eliminación del otro.²⁶ La Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi ha desarrollado el primer archivo de testimonios en formato audiovisual de sobrevivientes y familiares, principalmente; el que contiene más de 100 testimonios de carácter biográfico. Entendido como la colección principal del futuro museo (además del sitio mismo), el registro apunta

rica y Social Argentina; a las Madres de Plaza de Mayo – Línea Fundadora; y al Servicio Paz y Justicia en Argentina.

25 Hay una extensa literatura al respecto. Para Chile, ver por ejemplo, Rojas Paz (2004) “De la tortura no se habla”, en Patricia Verdugo (ed.) *De la Tortura no se Habla*. Editorial Catalonia.

26 Para una exposición más acaba del trabajo del Archivo Oral de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi ver www.villagrimaldi.cl/archivo-oral.html.

a la comprensión y contextualización de la historia desde la memoria de la experiencia de los actores.

En este ámbito, la función del futuro museo se presenta como complementaria a las funciones del Parque, favoreciendo un tránsito de la reflexión a la empatía con un museo de sitio que refuerza la territorialización de la historia.

La democracia requiere espacios de diálogo

Al deber de memoria se suma otro elemento que justifica, a nuestro modo de ver, la instalación de una institucionalidad museal en Villa Grimaldi.

Diversos estudios dan cuenta que en Chile persisten variados marcos colectivos de interpretación del pasado autoritario (memorias).²⁷ No hay consenso sobre la responsabilidad de los militares en las violaciones a los derechos humanos, y menos de los civiles que participaron del gobierno militar. Si bien, hoy²⁸ hay alrededor de 230 ex agentes del régimen procesados por los crímenes de lesa humanidad, la opinión pública está ajena a este proceso, el cual en gran medida ignora.

Por otro lado, estudios cualitativos que hemos realizado para este proyecto, así como los realizados por el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, muestran que la generación de jóvenes y adultos que nacieron en democracia tienen dificultades para entender el terrorismo de Estado vivido en Chile durante la dictadura. Sus memorias familiares son fragmentadas, traumáticas o muy frágiles. La educación formal ha respondido con grandes dificultades a este desafío. Los jóvenes hoy critican la ausencia de “objetividad” con que se trata el tema en los debates públicos y privados; cada cual con su propia versión. Preguntan: ¿no hay acaso una única verdad? La respuesta no es fácil, pero creemos que si hay un camino para generar un proceso reflexivo en las generaciones que nacieron varias décadas después de los hechos de violencia. Ello requiere de la entrega de claves de lectura del pasado, claves que com-

27 Stern, Steve. (2004) *Remembering Pinochet's Chile*. Duke University Press; FLACSO. 2007. Op. Cit.

28 Mayo 2011. Observatorio de Derechos Humanos, UDP.

binen enfoques significativos para el presente, el acento en preguntas y dilemas y la entrega de información fidedigna y legitimada.

Actualmente, existen dificultades para la educación histórica sobre el pasado reciente en Chile en las aulas de clase; tanto para la comprensión de una experiencia límite subjetiva, como es la violación sistemática de los Derechos Humanos (tortura y desaparición de personas), como sobre la comprensión del hecho histórico de la instalación de un aparato burocrático dependiente del Estado que tenía por objetivo eliminar a un sujeto político mediante la práctica de terrorismo de Estado. Ello es declarado por los profesores que visitan con sus alumnos el sitio y se corrobora con el estudio de Magendzo et al. antes mencionado.

Los profesores consultados por el estudio de diagnóstico realizado por nosotros declaran necesario apoyar el trabajo de interpretación histórica a través de la experiencia de visita a un lugar en donde los hechos ocurrieron.

Hasta este año, el Parque por la Paz se erigía como el único espacio público alternativo para la educación sobre el terrorismo de Estado en Chile. A inicios de este año se inauguró el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, y este año se abrió al público la Casa Memorias, José Domingo Cañas, lo que posiblemente cambiará este escenario.

Un diálogo abierto, como el propuesto aquí, asume ciertas condiciones de posibilidad que es necesario generar. Siguiendo la Teoría de la Acción Comunicativa elaborada por Jürgen Habermas²⁹, la democracia moderna descansa en la posibilidad de contar con espacios públicos en los que se generen debates y diálogos, en base a argumentos, sobre los distintos asuntos normativos que competen a una sociedad. También Hannah Arendt enfatizó en la importancia que tiene el ejercicio de la reflexión –pensar críticamente– y los espacios públicos para su desarrollo como una herramienta para prevenir la instalación de regímenes totalitarios.³⁰

29 Habermas, Jürgen (1984) *Teoría de la Acción Comunicativa*. 2 volúmenes. Madrid: Taurus.

30 Figueroa, Maximiliano (2006) “Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt”, en Carlos F. Pressacco (ed.) *Totalitarismo, banalidad y despolitización*. Santiago: LOM.

Las condiciones para este diálogo y debate público son que la participación se dé libre de coerción y de ejercicios de poder de unos sobre otros. Todos quienes participan deben aceptar al otro como un legítimo otro en la conversación. Trasladado esto a una propuesta de museo, él que es entendido así como un espacio público de práctica democrática, conlleva a considerar una gestión y una propuesta museológica abierta, sin tabúes, y cuya narrativa descansa en un proceso reflexivo. Un espacio en que todos comparezcan como un otro válido en la conversación.

Ello no está carente de dificultades, principalmente dos. En primer lugar, y como se mencionó, la conversación sobre el pasado dictatorial en Chile se realiza frecuentemente recurriendo a uno u otro marco interpretativo sobre el pasado. Estos marcos o memorias, son a su vez principios de identidad colectiva y para quienes los sostienen tienen una racionalidad argumentativa. Sin embargo, no siempre se aceptan las pretensiones de validez sobre las que descansan estos argumentos. Así por ejemplo, el argumento muchas veces esgrimido por los militares condenados por violaciones a los derechos humanos, asume que estos hechos de violencia constituyeron un “sacrificio” necesario para salvar al país del caos en el que se encontraría en los años previos al golpe militar. Esta justificación, todavía aceptada o formulada por un amplio sector de la sociedad chilena, da cuenta de la ambigüedad del discurso de defensa nacional en coyunturas de crisis y fuertes divisiones de la nación, además de contradecir, formalmente las leyes nacionales e internacionales en materia de derechos humanos.

Asimismo, muchos civiles que participaron en el gobierno militar argumentan haber desconocido estas prácticas estatales ilegales e ilegítimas de terrorismo de Estado, y otros preguntan y cuestionan. ¿No sabían o no creyeron en las denuncias que se hicieron en esa época? Poner en juego (discursivo) este argumento, y sus pretensiones de validez es central para abrir un diálogo.

La otra dificultad es de otro orden, y también es motivo de controversia y debate. En su exhaustivo trabajo sobre los procesos de memoria, Elizabeth Jelin³¹ nos advierte de las dificultades y peligros que conlleva una

31 Jelin, Elizabeth (2001) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

mirada centrada en la experiencia de un sujeto en particular. ¿Cómo evitar que la experiencia de sufrimiento corporal se transforme en un reclamo monopólico del sentido y del contenido de la memoria y de la verdad? Jelin argumenta que el olvido y el vacío institucional pueden convertir las memorias en memorias literales de propiedad intransferible e incompañable; obturando así las posibilidades de incorporación de nuevos sujetos en la construcción de los relatos de memoria (o marcos interpretativos). Un museo que estimule un diálogo abierto sobre el proceso del terrorismo de Estado, no puede descansar solo en la representación del trauma. Ello redundaría en un anclaje identitario (de un sujeto en particular), generando así una fijación en ese pasado traumático.

Lo anterior no debiera llevarnos al equívoco de proponer un museo que caiga en el relativismo. Villa Grimaldi fue un nudo del Terrorismo de Estado en Chile, como dan cuenta los más de 25 procesos judiciales en curso o finalizados, informes de organizaciones de derechos humanos, las dos comisiones de verdad, y el testimonio de más de cien personas que pasaron en calidad de prisioneros (incluyendo hombres, mujeres, niños y niñas), quienes fueron brutalmente torturadas física y psicológicamente. Esos son hechos indelmentales.

El diálogo que este museo quiere generar sobre este proceso, sin embargo, no puede tener su centro en un diálogo entre víctimas y el resto de la sociedad. Es la sociedad en su conjunto la que tiene el deber de memoria, somos todos los que nos tenemos que hacer responsables de este deber. Las víctimas son un actor fundamental en este proceso, pero todos debemos comparecer en ella través de un proceso argumentativo que releve también las pretensiones de validez que se ponen en juego al dialogar.

Un museo crítico

¿Puede un museo constituirse en un espacio público democrático que genere espacios de diálogo y reflexión profunda sobre hechos de esta gravedad y que aún dividen a la sociedad chilena? Nuestra respuesta es afirmativa, pero requiere asumir también la crítica a los museos tradicionales.

Convencionalmente los museos se han definido a partir del trabajo que desarrollan respecto de las colecciones que custodian. Así lo expresan y ratifican las sucesivas asambleas generales, congresos y reuniones

del máximo organismo internacional en materia de museos, ICOM (Consejo Internacional de Museos por su sigla en inglés).³²

Sin embargo, cuando analizamos la dinámica de la museología en nuestros días en Chile percibimos cómo el museo tradicional está siendo cuestionado por los propios visitantes que pretenden ser protagonistas del conocimiento.

En el mundo, esta crítica implicó la paulatina transformación de los museos como espacios destinados a la conservación e investigación en espacios donde se concede gran importancia a la educación y la comunicación.

Por ello es necesario apoyarse en las nuevas corrientes museológicas, como la museología crítica, que ponen el acento en la experiencia de un sujeto, del visitante, y el proceso mediante el cual construye significado. Es decir, poner el acento en la apropiación y uso social del patrimonio y la memoria, de modo que la interpretación y la comunicación a un público amplio pasa a ser el instrumento central en la experiencia. Los objetos dejan de ser considerados solo por su valor en sí mismo, y adquieren significación en cuanto permiten realizar este ejercicio interpretativo sobre la historia, y genera preguntas y reflexiones sobre y con las memorias de sujetos y comunidades.³³

Si asumimos lo propuesto en las secciones anteriores, es necesario por tanto pasar de la perspectiva positivista y conductista del proceso de enseñanza –practicada por los museos tradicionales–, a un modelo constructivista que apueste por un proceso activo por parte del visitante, que lo invite y le provoque una re–estructuración de los esquemas con los que llega. Ello es central si se considera que los esquemas, moldes o estructuras de sentido que le dan hoy a la experiencia de la dictadura en Chile, dificultan el encuentro con el otro. Más que una apuesta por un espacio en donde se entregue una cierta información o conocimiento, se busca que el espacio provoque un cuestionamiento a estos marcos, y permite una reflexión y un encuentro con las memorias del otro.

32 Existe una amplia literatura sobre museos, museología. Para una introducción ver Fernández, Luis Alonso (1999) *Museología y Museografía*. Ediciones Del Serbal.

33 Maillard, Carolina, Juan Carlos Mege y Paula Palacios (2002) *Museos y Comunidad, del mundo de los objetos al mundo de los sujetos*. DIBAM. Chile.

El trabajo que ha impulsado el equipo de educación de la Corporación apunta en esta misma dirección, como da cuenta el trabajo con las Rutas Temáticas. No tememos que ello nos lleve a un relativismo sobre las violaciones a los derechos humanos, o una versión de la teoría de los dos demonios. Al contrario, una discusión racional fundada en los hechos que demostradamente ocurrieron en Chile no puede llevarnos a ello. Sin embargo, si es posible que se formulen preguntas difíciles al pasado, a los proyectos revolucionarios y a determinadas opciones políticas en los años 60 y 70. La construcción democrática así lo requiere.

Del mensaje de paz a un museo de sitio

El proyecto original del Parque por la Paz (1994) asumía que el sitio estaba arrasado, y que los vestigios que se podían observar en el lugar no permitirían la realización de un museo de sitio en el lugar. El proyecto de hacer un Parque Memorial, por su parte, coincidió con la aspiración del colectivo de desarrollar un proyecto de fuerte carácter simbólico, y que permitiera interpretar a diversas fuerzas sociales y políticas de un amplio espectro. Para muchos, este proyecto tenía que entregar un mensaje de vida, de reparación y sanación, después de una experiencia desgarradora.

Para otros, el lugar debía ser reconstruido como una forma de denunciar y no olvidar los horrores que allí vivieron producto del terrorismo de Estado. También hubo una propuesta de dejar en lugar como estaba al momento de ser recuperado y solo hacer una gran escultura.³⁴ El debate que se dio fue muy intenso, y bajo la premisa de que no era posible reconstruir el ex Cuartel Terranova o rescatar sus vestigios, primó un proyecto de fuerte carácter simbólico inspirado en la búsqueda de sanación y paz. El contexto transicional en el que se desarrolló el proyecto también favorecía un discurso de este tipo.

Como se ha señalado anteriormente, el proyecto original ha ido experimentado sucesivas transformaciones, obedeciendo a iniciativas

34 Propuesta de Mario Irarrazaval. Lazzara, Michael (2007) *Prismas de la memoria: narración y trauma en la transición chilena*. Santiago [Chile]: Editorial Cuarto Propio ofrece un análisis interesante de la configuración espacial del Parque por la Paz y sus implicancias políticas.

de agrupaciones de sobrevivientes, de familiares, y colectivos políticos. Es importante destacar que gracias a ello, el Parque es reconocido por una parte importante de la sociedad como un espacio privilegiado (y hasta hace poco único) para la memoria y la conmemoración de las víctimas.

Sin embargo, el diseño actual también ha sido criticado por intelectuales³⁵ y algunos sectores sociales, señalando los siguientes puntos:

(a) El diseño actual del lugar está saturado por la sucesiva y poco planificada agregación de memoriales de variados diseños, reconstrucciones de elementos del complejo represivo, exposiciones de vestigios recientemente encontrados (escalinatas y explanadas de adoquines), y dos exhibiciones. Este desarrollo no ha contado con un Plan Maestro.

(b) El diseño no inscribe una jerarquía en el predio, confundiendo los elementos auténticos de Villa Grimaldi, con el diseño del Parque por la Paz y otros memoriales.

El supuesto sobre el que descansaba el proyecto original –que no había mayores vestigios de Villa Grimaldi– se vio desafiado recientemente (2006) con el descubrimiento de importantes restos materiales de la casa: la mitad de las escalinatas, la base de un muro exterior, y una plataforma de adoquines. Posteriores trabajos en el predio, han dado cuenta de la existencia de cimientos de las instalaciones previas. Aún no se ha realizado una investigación geológica al sitio para ver el alcance de estos vestigios; y está pendiente el desarrollo de un Plan Maestro que pueda orientar la gestión del sitio y su futuro desarrollo considerando estos nuevos elementos.

La propuesta museológica presentada se hace cargo de estas críticas e incorpora la necesidad de realizar un Plan Maestro acorde con las nuevas condiciones del sitio.

En este sentido, el proyecto museológico que aquí se presenta tiene también por objetivo jerarquizar la gestión del sitio bajo el enfoque de un museo de sitio, priorizando los vestigios originales del lugar, el testimonio de los sobrevivientes, así como las exhibiciones y elementos que

35 Richard, Nelly (2010) *Crítica de la Memoria (1990 – 2010)*. Edición Universidad Diego Portales. Lazzara, Michael (2007) Op. Cit.

dan cuenta de la experiencia de terrorismo de Estado. Ello, aun cuando se incorporen algunos elementos (en una segunda jerarquía del proyecto Parque por la Paz).

El desafío es grande, pero es un deber hacernos cargo de él. Pensamos que el desarrollo de una nueva institucionalidad que genere un programa museológico destinado a la reflexión sobre el autoritarismo y el proceso de terrorismo de Estado a partir de la experiencia de Villa Grimaldi, puede ser un aporte a la construcción democrática. Esta institucionalidad potenciará el trabajo que actualmente desarrolla la Corporación en el sitio, en la línea de museo in situ a través de un programa museológico que ponga en valor el patrimonio histórico del lugar, fomente la investigación, y sobre todo, genere las condiciones materiales para el desarrollo de una reflexión en torno al terrorismo de Estado y el autoritarismo en Chile.

Para terminar quisiera dejarlos con alguna preguntas que nos rondan, al igual que a muchos de los que desarrollan este tipo de trabajo ¿Cuál debe ser el rol de los sitios de memoria en el proceso pedagógico de educar en Derechos Humanos? Respecto al rol del sitio ¿debe sólo generar preguntas que sean respondidas en otra parte, o más bien, debe aportar con respuestas a esas preguntas. ¿En qué momento?, ¿Cómo? Escuchábamos a Mario Sznajder, quien decía que incluso en los sitios debieran ponerse en pugna diferentes versiones. Cómo hacerlo, tomando en consideración que muchos de estos sitios están insertos en una batalla con las memorias desde un punto de vista particular, se constituye como otra interrogante.

La relación pasado–presente en las propuestas educativas de los “sitios de memoria”

SANDRA RAGGIO³⁶

La antropóloga argentina Ludmila da Silva Catela³⁷ sugiere la palabra territorio como metáfora para definir los lugares de la memoria. En el caso de los sitios creados en espacios que en el pasado fueron usados por las Fuerzas Armadas y de seguridad para planificar y llevar adelante el plan sistemático de represión, la figura remite a la idea de ocupación, conquista, disputa o frontera, y nos permite eludir el equívoco de concebirlos con sentidos fijos e inmutables dados por su materialidad, en su acepción de huella dejada por lo que allí ocurrió. Por el contrario, la palabra territorio pone en relieve que un “sitio de memoria” es el resultado provisorio de un intenso trabajo de resignificación y transformación. En Argentina, como en Chile, cada sitio tiene una historia que confirma esta idea. Que hoy sean “espacios de memoria, promoción y defensa de los Derechos Humanos”, como son denominados en Argentina muchos lugares donde en tiempo de dictaduras funcionaron centros clandestinos de detención y tortura, es una prueba clara de ello. Han sido producto de una intensa lucha donde, según el caso, han intervenido distintos actores; entre ellos cobran relevancia los que allí padecieron las violaciones a los Derechos Humanos, los sobrevivientes y los familiares, y el Estado, el mismo que perpetró los crímenes que hoy se reponen a través del relato puesto en trama en el propio sitio.

36 Historiadora. Coordinadora del Área de Investigación y Enseñanza de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

37 Da Silva Catela, Ludmila (2001) *No habrá flores en la tumba del pasado*. La Plata: Al Margen.

En la Argentina, el caso más conocido es el de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) ubicado en la ciudad de Buenos Aires. Ha sido motivo de múltiples debates públicos, académicos y políticos, y muchas veces es presentado como el caso paradigmático de nuestro país. Pero no es ni la primera ni la única experiencia. Lo cierto es que el primer “sitio de memoria” en Argentina fue creado en el año 2000 por el municipio bonaerense de Morón en el lugar donde funcionó la llamada “Mansión Seré”, un Centro Clandestino de Detención (CCD) que dependía de la Fuerza Aérea.

En la ciudad de Buenos Aires, los ex CCD “Olimpo” y “Club Atlético” son dos experiencias generadas también a nivel local. En ellas emerge enunciado otro actor, los vecinos, los que en algunos casos han sido también portadores de la demanda hacia el Estado para la marcación y resignificación del lugar. Las sedes de las direcciones de inteligencia de las policías provinciales, algunos convertidos en centros de detención y tortura durante la dictadura, como las D2, de Córdoba y Chaco, y la DIPBA (Dirección de Inteligencia de la Provincia de Buenos Aires) son gestionados como sitios por Comisiones Provinciales por la Memoria, creadas por ley y que funcionan con cierta autonomía del gobierno. ¿Cuál es el sentido que adquiere el espacio? ¿qué se hace allí? ¿qué se muestra y qué se cuenta? Todas esas definiciones son tributarias de la trayectoria particular de cada sitio.

Aún con notables similitudes todos son territorios específicos, disputados, conquistados, ocupados y transformados en particulares y heterogéneas experiencias. Sin embargo todas comparten al menos tres cuestiones. En primer lugar, al acto de arrebatarse el lugar a los victimarios y subvertir el sentido que ellos le confirieron se le adjudica un efecto reparatorio para con las víctimas. En general el trabajo de transformación y de “recuperación” del espacio sigue una lógica de sustitución binaria: victimarios por víctimas, muerte por vida, olvido por memoria, silencio por testimonio, clandestino por público, entre otros. Además, este “ganar” el lugar se inscribe en un campo de beligerancia más amplio donde se lucha por el control del relato del pasado. Quien domina ese territorio gestiona la huella y a través de la marcación (en la mayoría de los casos este es el primer paso para la recuperación) se construye el

significado: repudiar lo que allí sucedió. Que en Argentina la mayoría de los sitios tengan a su vez carácter de prueba judicial, da cuenta de otra dimensión del sitio como huella. Finalmente, todos coinciden en que los destinatarios de los sitios son las nuevas generaciones, y por ello deben conservarse, pues portan un profundo sentido pedagógico y una misión hacia el futuro.

Voy a detenerme en este último punto. ¿Cuáles son los desafíos a que nos enfrenta esta dimensión pedagógica de un sitio de memoria? La primera cuestión a considerar es el sentido político de esta acción pedagógica, pues un sitio pensado como territorio, no es neutral, ni su significado es universal, más allá del contenido ético que allí se pone en juego. Es el resultado de un conjunto de interacciones sociales, políticas y culturales sobre el espacio, muchas veces en tensión, cuya meta es producir bienes simbólicos a través de establecer un diálogo selectivo entre el pasado y el presente.

Cabría pensar al menos dos modos en que pueda darse este vínculo pasado-presente: ¿Evocamos el pasado para legitimar el presente? En esta opción prima la idea de ruptura: el sitio evoca la distancia que separa el presente del pasado, él que ya no puede repetirse pues se trata de un hecho único y singular. Recordamos, en definitiva, que hoy somos mejores que ayer. De alguna manera, aunque dolorosa, esta es una memoria feliz, “celebratoria” del presente. Un rasgo que se expresa, entre otros elementos, es la periodización de lo que evoca el sitio, circunscrito a las “violaciones a los Derechos Humanos” ocurridas en un tiempo singular, en el caso de Argentina, 1976-1983, principio y fin de la última dictadura militar. ¿Evocamos el pasado para denunciar el presente? Aquí lo que se pone de manifiesto es el lazo, la continuidad del pasado en el presente. ¿Cómo? De dos maneras: el presente como consecuencia del pasado o como mantenimiento de las condiciones que lo hicieron posible. Se trata en ambos casos de una memoria contra-hegémónica, que busca deslegitimar el presente a partir de su comparación con el pasado.

Deberíamos pensar entonces de qué manera un sitio, que ya no es solo huella, sino que es marca y significación, produce este vínculo de sentido. El conjunto de operaciones selectivas de lo que se decide recordar y lo que no, se cristaliza en los relatos que se construyen en el sitio

a partir de las marcaciones, recorridos, reconstrucciones, señalizaciones y las locuciones de los guías en las visitas, entre otras tantas intervenciones. El sitio no “habla por sí solo”, pues además de territorio es un “escenario de memoria”, al que alude Claudia Feld³⁸: un lugar donde se enuncia un relato verosímil del pasado a través de una puesta en escena. Así un sitio también es un *loci*, es decir, un lugar de enunciación. Y lo que hace verosímil el relato es precisamente el lugar donde se realiza, de aquí que sea tan disputado.

En torno al relato, una de las preocupaciones más debatidas remite a las posibles modalidades de re-presentación del horror o, dicho de otro modo, de la narración de la experiencia extrema. Nunca la reponemos “tal cual fue” y ello nos enfrenta a varios interrogantes. La primera es esencial: ¿la experiencia extrema es transmisible? Si se considera que lo es, cabe preguntarse acerca de las razones que llevan a re-presentarla; en gran medida esto definirá las diferentes configuraciones narrativas que adquiera. En cualquier caso, el acto de transmisión implica hacerla tolerable tanto para el narrador como para quien recibe el relato. Entonces ¿cómo ser “fieles” a la experiencia? ¿Cómo dar cuenta de ella sin banalizarla a través de su mitigación, pero sin reproducir el legado del miedo a través de su reposición en el presente? Por otro lado, ¿cómo no deshistorizarla y despolitizarla? Allí corremos el riesgo de caer en la pretensión de una explicación acabada que tienda a normalizar la experiencia a través de su reducción a la inteligibilidad racional de la misma. Por ejemplo, ¿Basta, para explicar la experiencia límite del mundo concentracionario, dar cuenta de su vínculo ineludible con la reformulación del modelo económico y social implantado durante los años de las dictaduras del Cono Sur?

La dimensión emocional del acto pedagógico en un sitio de memoria debe ser tomada en cuenta a la hora de pensar las estrategias didácticas que allí se desplieguen. Cuestión que conduce a pensar cómo eludir la tentación de una pedagogía que sólo se asiente en el *shock* emocional de ver a manos llenas “el dolor de los demás” –parafraseando a Susan

38 Feld, Claudia (2002) *Del estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*. Madrid: Siglo XXI.

Sontag³⁹ – como estrategia. La exposición del horror, ya lo sabemos, no enseña por sí misma.

Finalmente ¿desde dónde se narra la experiencia extrema? ¿Solo desde las víctimas? ¿Qué lugar ocupa la perspectiva de los perpetradores? Es decir, de quienes fueron los responsables de las violaciones a los Derechos Humanos que en cada sitio se evocan y repudian.

La última cuestión vinculada con la dimensión narrativa del sitio se vincula con la unicidad del relato. ¿Es posible construir una narrativa del sitio abierta a la polisemia? No existe un punto neutro desde donde se enuncia, el relato implica una toma de posición, una perspectiva desde donde se despliega la acción selectiva que conserva o desecha los elementos que configurarán la narrativa del sitio. En definitiva se trata de pensar acerca de quién es el que narra. ¿Los sobrevivientes, los historiadores, el Estado? En el Museo de la Memoria de Chile en el inicio del recorrido se aclara que las fuentes del relato son los informes Rettig y Valech. De esta manera es puesto de manifiesto el punto de vista, más aún, dejan claro que el enunciador es el Estado, pues se trata de informes oficiales. En la ex ESMA, para dar otro ejemplo, la enunciación asume el punto de vista de las víctimas, no del Informe *Nunca Más* de la CONADEP (Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas), ni de la Justicia. En la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, que gestiona el lugar donde funcionó DIPBA y sus archivos⁴⁰, no hay un solo punto de vista, conviven varios, entre ellos el de los victimarios, ya que en gran medida el relato central está dado por los documentos que los agentes de la Central de Inteligencia produjeron durante décadas. A través de ellos puede reconstruirse el

39 Sontag, Susan (2004) *Regarding the pain of others*. New York: Picador.

40 La Dirección de Inteligencia de la policía de Provincia de Buenos Aires funcionó durante casi medio siglo (1956–1998). A lo largo de todos estos años realizó una acción sistemática de espionaje de las actividades políticas y sociales de los ciudadanos de la Provincia, conformando un acervo archivístico de más de 4 millones de fojas. Durante la dictadura militar la Dirección de Inteligencia asumió actividades operativas en la represión, tanto en la planificación como en la acción de los secuestros clandestinos. No se conocen casos de víctimas que hayan permanecido detenidas en el edificio donde funcionaba. En el año 2001 fue cedido junto con su archivo a la Comisión Provincial por la Memoria por el plazo de 99 años. Desde aquel entonces es la sede de esta institución.

proceso de constitución de la maquinaria represiva, que alcanzó su más alto grado de violencia durante la última dictadura. En el fondo documental está preservada la mirada de los perpetradores, sus formas de clasificación del mundo, su sentido del orden, la caracterización del enemigo, del desviado. Sin embargo, también, como trágica paradoja, su celo burocrático preservó la memoria de sus víctimas. En los legajos están sus itinerarios militantes, sus volantes y manifiestos, incluso, en algunos casos, sus pertenencias. Claro que el punto de vista de los victimarios ha sido resignificado y se ha subvertido el sentido: no busca su legitimación sino su rechazo.

No es entonces muy complejo definir quién es el que enuncia. Más complejo se torna imaginar al receptor de ese enunciado. ¿Qué lugar le asignamos al visitante? ¿Receptor pasivo de nuestro relato, *tabula rasa*? Seguramente quienes integran los equipos pedagógicos de los sitios no estarán de acuerdo con esta perspectiva, sin embargo, muchas veces el mandato dado por el sentido construido sobre el espacio, ahora territorio, ocupado, conquistado, deja de lado esta cuestión. Pues si no lo consideramos *tabula rasa* debería contemplarse que el relato enunciado, sin perder su *locus*, sea lo suficientemente abierto para propiciar la emergencia de la perspectiva los visitantes. En este sentido, debe renunciar a ciertas certezas, dejar abiertos interrogantes, asumir que no sólo se cuentan hechos o se transmite información. Sería necesario considerar los diferentes significados que el acontecimiento evocado produce en la sociedad, asumir a fin de cuentas que se está en un proceso de interpretación, a través del cual se le otorga trama y sentido a los hechos. Asumir, en definitiva, que se trata de un trabajo de significación inscrito en un complejo campo de disputa por el relato del pasado, situado en sociedades que, más allá de los informes de la verdad y de la palabra de la justicia, conviven diferentes versiones de los hechos y múltiples puntos de vista. Ya se ha dicho aquí: cuando hablamos de memoria debemos hablar en plural, de memorias. El pasado evocado está abierto, duele y arde. Como decíamos al principio, un sitio es un territorio, donde también se despliega esa beligerancia. ¿Se trata de una disputa por el pasado? No. Es la expresión de una disputa en el presente por el futuro. Por eso en un sitio de memoria, o en un territorio de memoria como dice Catela,

se trabaja significativamente el pasado en el presente, como tarea para el porvenir. Pero ¿qué pasado, en qué presente y para qué futuro? Las respuestas a estos interrogantes están abiertas a la dinámica del tiempo histórico, a los cambios generacionales y a las distintas tramas de poder dentro de la sociedad.

Por otra parte, en todo este asunto, ¿qué rol vienen a jugar las nuevas generaciones aquí, que lugar se le asigna dentro del sitio? ¿Visitantes (que vienen y se van), protagonistas, “almas a ganar para la causa”? Aquí quisiera detenerme, pues todas las dimensiones que hemos problematizado antes vuelven a tomar relevancia. Un sitio de memoria es un proyecto para el futuro: preserva las huellas del pasado y construye sentido actualizándolo en el presente. Sin ese vínculo pasado–presente–futuro, no habría sitios de memoria, serían solo restos materiales. Un sitio de memoria, como un archivo, una biblioteca, un álbum familiar, una colección de objetos, se constituye a partir de la voluntad de conservarlos como un legado para las nuevas generaciones. Pero una herencia implica un proceso de apropiación de algo que no les pertenece pero al que tienen derecho. El pasado como patrimonio de una comunidad nacional es legado por las generaciones protagonistas de la experiencia a las nuevas a través de diversos mecanismos de transmisión. ¿Qué es lo ofrecido, un experiencia clausurada, inerte, muerta? O por el contrario una experiencia que en el proceso de apropiación por parte de las nuevas generaciones es transformada e interpelada, y en donde se ponen en juego incluso otras posibilidades de selección de lo considerado significativo del pasado, por el efecto que provoca su vínculo dialéctico con el presente. ¿Qué es lo nuevo que aportan las nuevas generaciones a los procesos de elaboración de las experiencias pasadas? Su propia experiencia, su propia perspectiva, su *loci* en el tiempo histórico, sus propios horizontes de expectativas.

Los sitios de memoria deberían ser pensados como territorios inacabados, proclives a nuevas transformaciones, abiertos, hospitalarios a nuevos habitantes, en definitiva, como lugares de encuentro intergeneracional, donde pueden producirse más que relatos de unos a otros, múltiples conversaciones. Un lugar donde las nuevas generaciones afiancen el lazo de solidaridad histórica con las anteriores, ejerzan el derecho a

la memoria y asuman el deber, o mejor dicho su responsabilidad por el legado y por el futuro.

La historia es el espejo retrovisor donde las nuevas generaciones pueden orientarse para seguir su camino hacia delante, reconocerse parte de la historia y hacerse cargo. Sin embargo, la situación límite por la que atravesaron nuestras sociedades ha provocado una censura en la formas de gestión pública del pasado. La historia que evocamos no es aquella donde se asentó el mito de la identidad nacional, repleta de héroes y de fechas felices, un pasado al que había que imitar, donde sacar ejemplos a seguir. Cierta historia hoy, en gran parte, fundamenta su evocación en la necesidad de repudiar ciertos hechos, en evitar más que imitar. Un pasado que no confirma ni cristaliza una identidad, sino que la pone en cuestión.

Yerushalmi⁴¹ distinguía, citando a los griegos, entre *mnemne* y *anamnesis*. La primera, decía, refiere al relato transmitido, sin interrupciones, entre las distintas generaciones, como parte del *continuum* identitario y por tanto inmune al olvido. Mientras que la segunda, la reminiscencia, se vincula con el trabajo de recuperar del olvido lo no transmitido en la cadena intergeneracional. He aquí entonces la pertinencia de entender la memoria como *anamnesis*, permanente trabajo de rescate de lo que no ha sido narrado y corre el riesgo de ser destruido. La interrogación es la clave de esta transmisión.

Quisiera volver aquí a un punto que dejamos pendiente: la perspectiva de los victimarios. En el espejo retrovisor no sólo podemos recuperar el rostro de las víctimas, los perpetradores se reflejan también allí, son parte de nuestro pasado, también nos pertenecen, y también configuran nuestro rostro actual como sociedad. Ellos fueron productos de nuestra sociedad y siguen siendo parte de ella. Para Theodor Adorno el sentido más profundo de la educación después de Auschwitz era evitar su repetición, confiaba en la posibilidad de formar sujetos capaces de negarse a realizar tales actos. Confiaba en definitiva en evitar la emergencia de

41 Yerushalmi, Yosef (1988) "Reflexiones sobre el olvido". En Yerushalmi, Yosef; Loraux, Nicole; Mommsen, Hans; Milner, Jean Claude; Vattimo, Gianni (Eds.) *Usos del Olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.

nuevos perpetradores a través de una acción educativa basada en la autonomía y la auto-reflexión crítica: sujetos capaces de darse cuenta de las consecuencias de sus propias acciones. En gran medida los “sitios de memoria” son aulas para el aprendizaje de los Derechos Humanos, pues nos enfrentan a la necesidad de desentrañar las condiciones que hicieron posible lo que allí ocurrió, y tal vez lo más relevante, interpelar en el presente cuáles de ellas aún no han sido superadas y constituyen la base de las violaciones a los Derechos Humanos hoy. No existe un solo camino para resolver los múltiples interrogantes que suscita el desafío de la acción educativa en los “sitios de memoria”. Tal vez esta sea una de las características de la pedagogía de la memoria, insistir más en las preguntas que en las respuestas.

DEBATE CON EL PÚBLICO

JORGE ARAYA: mi comentario y pregunta se refieren a lo expuesto por Anna-Karin Johansson, quien en su intervención comienza exponiendo la positiva evolución de los Derechos Humanos y del Holocausto en Europa. Sin embargo, en paralelo, tenemos la información permanente que también ha crecido el racismo, la xenofobia, como en el caso reciente del Estado francés en contra los gitanos. Tengo un profundo respeto y adhesión a la causa de los judíos víctimas del holocausto, pero considero que se ignora a las otras víctimas del holocausto, que no fueron solamente judíos. Desde esta misma perspectiva, me parece que también en este relato del Holocausto se olvida que en las puertas de Europa hubo dos genocidios enormes casi absolutamente silenciados, como es el caso de los kurdos y de los armenios. Mi pregunta es si cada vez que se analiza, estudia o se relata la *shoah* se integra el genocidio de los armenios, el genocidio de los kurdos y se explica que además de judíos, también se asesinaron comunistas, socialdemócratas, homosexuales, gitanos, negros, etc.

Ahora, observando nuestra realidad, creo que el trabajo que está haciendo Villa Grimaldi es un trabajo de mucha calidad, muy importante, ejemplar para el caso de Chile, pero cuando se levanta el tema de la educación, las tres expositoras se refirieron a lo mismo en relación a la

pedagogía y me pregunto: ¿pedagogía solamente para jóvenes? ¿Pedagogía solamente para jóvenes estudiantes?

MIGUEL REYES: Soy estudiante de la Universidad de Santiago y mi pregunta va dirigida a Carolina Aguilera; ¿cómo se puede concebir la paz, en un sitio que se llama Parque por la Paz Villa Grimaldi, cuando lo que allí se hizo fue reprimir un proyecto de sociedad? Actualmente, son proyectos que lograron desarrollarse, a pesar de toda la opresión que puedan sufrir, tanto desde el mismo Estado –como hemos visto en Democracia–, como desde los medios de comunicación, es decir por todo el sistema en general. Entonces, me pregunto si es posible la paz cuando hay proyectos que fueron reprimidos en ese entonces y en la actualidad lo siguen siendo. Y a la vez, me pregunto cómo se conjuga la paz con la crítica que también se pretende proyectar desde este espacio, en un país en donde el aumento de la crítica tiende a ser reprimido.

MARÍA GRACIELA: Trabajo en el archivo FASIC y mi pregunta es para Sandra. Nombraste los archivos desclasificados, por ende mi pregunta es cómo ustedes, como sitio, incorporan estos archivos dentro de estas narrativas. ¿Cómo se incorporan también en la pedagogía o si en otro caso los pueden usar por el tema de los procesos judiciales?

PÚBLICO: la pregunta va dirigida a las tres expositoras, pero principalmente a Sandra Raggio. ¿Cómo son percibidas en Argentina las versiones sobre que la Democracia es ahora y que todas las dictaduras pasaron de moda, o la versión que dice que no todos los neoliberalismos llegaron al poder por la vía de un golpe, a pesar de que las democracias con separación de poderes en los países desarrollados orquestaron y financiaron golpes de Estado en América Latina? Lo pregunto ante el cínico debate que hay en Chile, donde las democracias están a un lado de la vereda y todas las “dictaduras” están del otro ¿Cómo se ve eso en Argentina?

ANNA-KARIN JOHANSSON: Pienso que el proceso de construir y desarrollar memorias es realmente complejo, para lo cual se requiere avanzar muchos pasos. Una de las cuestiones centrales que ha afectado este proceso en Europa ha sido la presencia de los “negacionistas” del Holocausto. En Europa, han existido grupos que férreamente han sostenido que el Holocausto nunca ocurrió, lo cual provocó la acción de distintos grupos. Por ejemplo, el importante rol que jugaron los historiadores por décadas trayendo evidencia a la discusión, para probar la existencia del Holocausto. Este proceso ha afectado en distintos aspectos al campo de la educación sobre el Holocausto y una de estas cuestiones ha sido el énfasis y predominio dentro de la discusión histórica que ha tomado el Holocausto judío, por sobre los crímenes cometidos a otros grupos.

En Alemania, por ejemplo, no se está ocupando la palabra Holocausto, sino que se ha determinado el uso del concepto “crímenes nazis”, como estrategia de inclusión de las otras memorias. Si tomo el *Living History Forum* como ejemplo, nosotros trabajamos en base a distintos genocidios y crímenes contra la humanidad ocurridos tanto en Europa como en otras partes del mundo, buscando puntos de comparación entre los distintos contextos y situaciones históricas. Esto es extremadamente importante, pero es difícil de lograr, pero creo que en Europa progresivamente los estudios se han abierto a desarrollar otras temáticas como el genocidio a los gitanos y a los homosexuales durante el nazismo, o el genocidio armenio de principios del siglo XX. La inclusión de estos actores a las narrativas y a la memoria colectiva es un inmenso avance, pero aún queda un largo camino por avanzar.

CAROLINA AGUILERA: Con respecto a la pregunta si la pedagogía debe estar solamente dirigida a los educandos o también a toda la ciudadanía, al menos el aprendizaje sí, en términos de un espacio donde uno debiese ir a aprender algo, a hacerse preguntas o a tratar de generar miradas críticas. Pero el trabajo se focaliza en jóvenes porque lo que se quiere transmitir es una historia de la cual ellos no tienen recuerdos propios, no tienen vivencias, y el trabajo que se quiere realizar se entiende como parte de un proceso más amplio, no solamente exclusivo de sitio, sino

que en relación con otros espacios de educación como son las escuelas. Esto tiene que ver también con cuánto peso tiene la memoria familiar hoy día en las memorias que todos portamos sobre el pasado, y cuánta fuerza tienen los medios de comunicación. Por lo tanto, es un trabajo que se piensa en ese sentido, enfocado hacia los jóvenes y en conjunto con otros entes, con otras instituciones que están dedicadas a la educación; todo un campo en donde hoy hay otras entidades que generan sentidos y memorias.

Con respecto a la pregunta por la paz, me gustaría dividirla en dos, porque una es si acaso un espacio donde se generan ciertas preguntas críticas puede llamarse espacio “Por la Paz”, yo creo que ahí no hay ningún problema. Ahora por qué ese espacio se llama Parque por la Paz, es más complejo. Se puede decir que quienes recuperan el sitio tenían por objetivo transmitir un mensaje de paz, en una época donde no se había realizado ningún juicio, ni se habían llevado adelante procesos de justicia transicional. Es necesario recordar que Villa Grimaldi fue el primer sitio recuperado, mediante un proceso de movilización fuerte, en el cual el cómo nombrar el lugar fue un tema bastante debatido y controversial. Esto saca a relucir que las disputas por la memoria, se dan no sólo entre la izquierda y la derecha, sino que también entre quienes fueron protagonistas de la historia. Así también hay luchas con respecto a qué valorizar del pasado, qué es lo que se tiene que recordar y qué rescatar. Yo creo que –y esto es una opinión personal y menos corporativa– en esos años se pensaba en una aspiración, en una utopía, en un nuevo momento donde pudiéramos vivir todos juntos, donde la convivencia fuese posible. Como decía Sandra, no hay que olvidar que estos sitios también cumplen un rol muy importante de reparación –no solamente en Villa Grimaldi para quienes vivieron la experiencia represiva–, sino también para la comunidad local, que en el caso del sitio de Villa Grimaldi tuvo mucha participación. Los vecinos, que no necesariamente fueron familiares ni sobrevivientes, y las iglesias locales, que habían tenido un rol importante en la lucha contra la dictadura, también tuvieron una voz muy fuerte. Se entiende que había cierto imaginario del tipo “se acabó el sufrimiento y encontremos una nueva manera de vivir juntos”, por ende la palabra “paz” fue un

concepto que en ese momento funcionaba muy bien.

SANDRA RAGGIO. Sobre cómo incorporamos estos documentos, bueno, hay cuatro áreas en la Comisión – Educación; Archivo; Cultura y Comunicación; Comisión contra la Tortura–. Esta última está abocada a la observación de la tortura en el presente y no de informar de la tortura en el pasado. De alguna forma intentamos que la documentación del archivo esté presente en estos trabajos del área. Por eso se entiende que nosotros tenemos un programa educativo que está más vinculado con el afuera del sitio que adentro del sitio. Esto tiene que ver con promover investigaciones locales sobre la historia reciente y lo hacemos en la medida que no tenemos que pedir a la justicia autorización para acceder a determinada documentación porque en general nos la dan, pero hay que pedirles autorización a las víctimas.

En general, los grupos de estudiantes pueden acceder mediante el referencista a documentaciones que les sirvan para sus propias investigaciones. Otra cuestión que nos parece central es trabajar el archivo, porque nos permite desarrollar la idea del otro con el sentido de la anterioridad, de cómo se fue construyendo a lo largo de la historia de Argentina y particularmente a partir de una fuerza de seguridad. En el archivo hay mucha documentación, a partir de eso vamos viendo el proceso de cómo va construyéndose la idea del otro –un otro que luego va a ser exterminado–, al mismo tiempo que en los archivos de la DIPBA podemos hacer ese recorrido con los propios papeles de la Dirección de Inteligencia. Esto es muy interesante para trabajarlo en un programa educativo, porque para nosotros es central la cuestión de toda masacre, el genocidio, la acción masiva de destrucción, porque está vinculada con la creación de ese otro. Para nosotros es fundamental esta información, dado que nos da la perspectiva del perpetrador y de cómo ellos imaginaron o clasificaron la sociedad y eso nos parece muy interesante.

Respondiendo a la percepción que se tiene en Argentina de las dictaduras, te puedo decir que sí, la dictadura pasó de moda, pero la hizo pasar de moda el *menenismo*, la hizo pasar de moda porque cierto sector de la clase política demostró a la clase dominante que era posible consolidar el proyecto económico de sociedad que tenían, a través de

la legitimidad del voto popular y ese fue lo que hizo el *menenismo*. Se consolidó también esta idea de la reconciliación nacional, pero una de las cuestiones fundamentales que hay que reconocer al *menenismo* fue el disciplinamiento de las Fuerzas Armadas, de hecho las Fuerzas Armadas no tienen el mismo poder económico, que tenían años antes. Entonces, de alguna manera, Menen hizo pasar de moda la dictadura. Igualmente, hay una buena noticia, el 2001, el año en que explota la crisis económica, llegamos a temer que esto podía generar el espacio para un golpe institucional, sin embargo, la institucionalidad de Argentina, con muchas dificultades, logró resolver la crisis en los términos del sistema democrático. Eso en algún sentido nos tranquilizó como experiencia. Entonces, por estas dos razones creo que de alguna manera la dictadura pasó de moda, aunque bueno las posiciones con respecto a América Latina y a los diferentes regímenes políticos de América generan muchas controversias en la clase política argentina.

MESA 2

**TRANSMISIÓN DE MEMORIAS EN SITIOS
DE CONCIENCIA: DESAFÍOS PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA**

Chile, la memoria dividida

XIMENA TOCORNAL¹

Esta presentación está inserta en la segunda mesa de nuestro Seminario, titulada “Transmisión de memorias en sitios de conciencia: desafíos para la construcción de ciudadanía”. Este título implica que hay una situación problemática –la transmisión de memorias– sobre la que deseamos intervenir, específicamente, a través de los sitios de conciencia. Ello nos plantea una serie de desafíos, asumiendo que la dirección de los cambios deseados se ampara bajo la noción de construir ciudadanía. Partiendo de este escueto análisis de lo que nos proponemos impulsar, propongo reflexionar en torno a las preguntas por el diagnóstico o el estado actual de la problemática sobre la que deseamos influir y por cuáles serían los recursos o las herramientas con los que contamos para ello.

Al respecto cabe preguntarse, entonces, cuál es el terreno sobre el que pisamos hoy, al 2010, en Chile cuando nos proponemos la tarea de educar en Derechos Humanos, a través del Parque por la Paz Villa Grimaldi u otro sitio de conciencia relativo al pasado dictatorial (1973–1989). Más allá de la reflexión general, creo que es importante ponerle una buena cuota de particularidades, anécdotas y concreción a este análisis para dar cuenta precisamente de los recursos disponibles. Ellos provendrán del sitio de conciencia en particular y de los sentidos comunes que circulan colectivamente en torno al pasado que nos interesa. Y ¿por qué nos interesa ese pasado? Porque nos apasiona, nos intriga, nos duele, nos emociona, nos pena, nos define, nos divide y nos reúne. Al 2010, la memoria de los años anteriores a 1973, así como la del periodo

1 Psicóloga, académica del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile.

inscrito entre los años 1973 y 1990, se mantiene como un campo de batalla que hace perdurar la división entre los chilenos.

Estos sentidos comunes son herramientas que utiliza el o la visitante que acude al Parque por la Paz Villa Grimaldi –o derechamente “la Villa”– para entender aquello que allí pasó y por qué pasó, lo que, considerando que el lugar ha variado notablemente desde que los hechos ocurrieron, es una tarea que implica bastante esfuerzo de interpretación. De allí que sea relevante analizar qué tan flexibles o rígidos son los sentidos comunes que trae el o la visitante, qué tan fértil o yermo es el terreno sobre el que pisamos, dónde están las ambivalencias, las contradicciones, las tensiones o, en suma, dónde podemos introducir grietas que promuevan nuevos sentidos, más allá de los lugares comunes y reconocibles, más allá de las versiones que tediosamente repiten y mantienen la polarización, produciendo una suerte de impermeabilización a la novedad o al cuestionamiento. Ello redundará en un no-diálogo o diálogo de sordos, pero, sin duda, en un intercambio dialógico, al fin y al cabo.

Para construir nuevos sentidos, que pudiesen adoptar la dirección deseada –la de la construcción de ciudadanía, respeto y convivencia en las diferencias pero con entendimientos básicos– debemos producir novedad y movimientos en nuestra forma de abordar este pasado y ello se logra en el cuestionamiento de lo ya conocido, adoptando la perspectiva del otro y superándola, para luego superar también la propia.

En este espíritu es que deseo compartir algunos de los hallazgos de mi trabajo de investigación doctoral que analiza el debate por la memoria en Chile. El fenómeno que he investigado ha sido la forma en que operan esos sentidos comunes, en tanto métodos para interpretar, comprender y hacer inteligible el pasado que nos pena, en vista a ponderar las controversias y ambivalencias que podrían mover este debate hacia nuevos sentidos. No he tomado partido –o por lo menos lo he intentado– por ningún sector en particular, sino más bien me he abocado a la tarea de analizar el lenguaje de la polarización. También me he interesado en analizar en qué medida los usos de nociones psicológicas tales como memoria, trauma, represión, olvido, víctimas y otras, juegan un papel en el debate por el pasado dictatorial, sus antecedentes y consecuencias.

El debate por la memoria en Chile

En las palabras de inauguración de este Seminario, se invocó varias veces a “la memoria”, como si ésta fuese una entidad a la que pudiésemos recurrir para “avanzar hacia una mayor democratización” o bien “superar los dolores del pasado”. Este tipo de aseveraciones demuestran que circulan entre nosotros determinadas nociones de memoria, ya sea como fuente de conocimiento sobre el pasado o como proceso explicativo de cómo recordamos o nos relacionamos con el pasado. Dichas formas de referirse a “la memoria” se dan también en las conversaciones cotidianas y en la producción académica nacional e internacional que ha tomado por objeto de estudio la memoria colectiva de la dictadura en Chile u otros temas relacionados. Este evento no es la excepción, aquí somos protagonistas, observadores y analistas del debate por la memoria en Chile.

Este Seminario tiene sentido y nos congrega (incluidos activistas de Derechos Humanos, académicos, estudiantes y público en general) puesto que aborda una problemática donde hay controversias, puntos de vista e intereses diversos y, algunas veces, mutuamente excluyentes. Y en estas diferencias es muy probable que nos encontremos apelando a “la memoria” con distintos propósitos, de manera explícita o implícita, para lograr persuadir que las opciones de quien habla son las más correctas o convenientes. Podremos hablar de memoria como proceso social, como contenidos del pasado, desde la vivencia individual o para describir comportamientos colectivos. No obstante, todas estas formas de referirse a la memoria no sólo describen una determinada situación sino que representan distintos recursos discursivos para producir determinadas acciones.

El lenguaje psicológico nutre el debate por la memoria en Chile. Conceptos tales como trauma, elaboración, proceso terapéutico, recuerdo compulsivo, amnesia, olvido, entre otros, forman parte de nuestras discusiones acerca de cómo podemos hacernos de un relato inteligible sobre lo que ocurrió en Chile en los años 70 y 80. La violencia acaecida también instala las categorías de víctima y victimario y, de paso, posiciona al lenguaje de la justicia, la verdad, el o los responsables, culpables, así como las nociones de castigo, reparación y reconciliación.

La discusión sobre qué noción de memoria es más adecuada, pertinente o verdadera para el caso de Chile tiene una historia entre los científicos sociales y los ciudadanos de a pie que, según Steve Stern², podría incluso localizarse en los años previos al golpe. Es posible pesquisar en la prensa de entonces y en los discursos de diversos políticos un cierto consenso por el carácter único y la importancia de los eventos que se estaban produciendo, acompañados de una preocupación de cómo éstos iban a ser recordados en el futuro. Visiones divergentes en cuanto al futuro de Chile en el año 1972, por ejemplo, estaban basadas en visiones opuestas sobre el pasado y el presente de entonces e implicaban valores, principios e ideologías excluyentes. La polarización en tanto modo de relacionarse entre los chilenos, ya estaba instalada; el afán de categorizar al otro en nuestro grupo o en el grupo enemigo era parte de la cotidianidad. No obstante, según Stern³ hubo de pasar algunos años hasta que el uso de la noción de memoria se convirtiese en una herramienta relativamente efectiva para lidiar con las controversias sobre los hechos y, especialmente, sobre la existencia de las víctimas de la violencia política ejercida desde el Estado. A finales de los años 70, y comienzos de los 80, se produce una confrontación relativamente abierta entre distintas memorias (o versiones de los hechos del pasado y del presente). Pero, en la medida en que no era posible el consenso con respecto a lo que estaba ocurriendo, ni tampoco una narrativa común sobre el pasado, la verdad sobre el pasado y el presente fue reemplazada por la preocupación acerca de cómo los eventos serían recordados en el futuro. De esta forma, al introducirse con fuerza el “lenguaje de la memoria” en la discusión política podríamos argumentar que se inaugura el debate por la memoria en Chile.

Otros autores⁴ señalan que el debate por la memoria habría comen-

2 Stern, Steve (2004) *Remembering Pinochet's Chile. On the eve of London 1998*. Durnham: Duke University Press.

3 Stern, S. (2004). *Ibid.*

4 Hite, Katherine (2006) “The Politics of Memory, the Language of Human Rights”. en Hershberg, E. & Rose, F. (eds.) *Latin America after the Neoliberalism: Turning to the tide in the 21st century?* New York and London: the New Press. Jelin, Elizabeth (2002) “Introducción”. En: Jelin, E. (comp.) *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas “in-felices”*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI; Jelin, Elizabeth (2007). “Public Memorialization in

zados a finales de la década de los 90. Sin embargo, la coyuntura de la detención de Pinochet en Londres a finales de 1998 hasta comienzos del año 2000 es, sin duda, un punto de inflexión que nos abrió un mundo de posibilidades y que nos permite incluso hoy en día sugerir que el debate habría comenzado antes. Como sea, lo interesante es cómo la noción de memoria se utiliza desde mediados de los años 90 en los textos académicos, donde es posible identificar algunas constantes. La gran mayoría de los textos comienzan planteando la dificultad entre los chilenos de tener una versión compartida sobre los hechos (como si ello fuese negativo). Luego, que a pesar del paso de los años, las controversias sobre el pasado se mantienen a un nivel muy emocional o irracional y que ello aún divide a los chilenos en dos grupos polarizados. Una cuarta característica es que esta situación se ha repetido –cual compulsión a la repetición o retorno de lo reprimido– en diversas oportunidades entre el año 1990 y 2010 poniendo en jaque “la transición a la democracia”. Lo anterior es expuesto de manera muy sugerente en el artículo de Alex Wilde *Irruptions of Memory* publicado en 1999⁵, que por cierto ha tenido un gran impacto en otros autores, en tanto se encuentra citado en casi cada escrito serio sobre el tema.

La noción de “irrupción de memoria” es notable, ¿es la memoria la que irrumpe o es el pasado? ¿Por qué se dice memoria cuando en vez podría decirse simplemente pasado? La elección del término “irrupción” produce ciertos efectos, como por ejemplo instalar una metáfora hidráulica para describir cómo hemos construido este pasado que nos pena, promoviendo precisamente este aspecto circular de algo que no se soluciona. Aquello que irrumpe en la superficie de la vida cotidiana

Perspective: Truth, Justice and Memory of Past Repression in the Southern Cone of South America”, *The International Journal of Transitional Justice*, (1), 138–156. Prado, María Isabella; Krause, Mariane (2004) “Representaciones Sociales de los chilenos acerca del 11 de septiembre de 1973 y su relación con la convivencia cotidiana y la identidad chilena”. *Revista PSYKE*, 13 (2), 57-72. Reyes, María José (2007) “El pasado reciente en el Chile de hoy: entre la reconciliación y la convivencia”, *Persona y Sociedad*, (21:1), 39-58; Timmermann, Freddy (2005) *El factor Pinochet. Dispositivos de Poder - Legitimación - Elites. Chile, 1973-1980*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

5 Wilde, Alex (1999) “Irruption of Memory: Expressive Politics in Chile’s Transition to Democracy”, *Journal of Latin American Studies*, (31), 473-500.

tiene una fuerza incontenible como si se tratara de una reserva de petróleo que, una vez perforada, invade con una energía desbordante. Lo anterior tiene una sugerente conexión con ciertas nociones psicológicas ligadas a lo traumático, su determinación y su tratamiento. Surgen entonces algunas preguntas tales como ¿cómo podemos confiar en relatos del pasado que están bajo el yugo de una memoria que irrumpe? ¿Hasta cuándo durará esta dificultad? ¿Cómo la superaremos?

No nos detendremos mayormente en los aportes de otros académicos a la conformación del debate por la memoria en Chile. Simplemente quisiera resumir los puntos centrales de lo que he convenido denominar de ese modo, para luego analizar si se da un fenómeno similar desde el punto de ciudadanos y ciudadanas que accedieron a participar en una serie de grupos de discusión desarrollados entre el 2005 y 2006. En suma, en el debate por la memoria en Chile confluyen diversas descripciones no sólo sobre aquello sucedió, sino también acerca del porqué sucedieron los hechos de determinada forma, al mismo tiempo, sobre cómo podemos conocer, argumentar o legitimar nuestros entendimientos sobre el *qué* y el *porqué* del pasado. De este modo, las discusiones abordan también el *cómo* conocer el pasado y, en este sentido, la o las nociones de memoria que se esgriman permiten a los participantes posicionarse y posicionarlos como interlocutores válidos, cuyas descripciones del pasado pueden ser escuchadas como plausibles, legítimas, interesadas o desinteresadas, pero, finalmente, los convierten en sujetos del debate.

El lenguaje de la polarización

Luego de haber analizado en detalle un conjunto de 8 grupos de discusión⁶ sugiero que una explicación interesante y fructífera del de-

6 Los grupos de discusión fueron producidos, moderados y analizados por la autora entre el 2005 y el 2006, antes y durante la exposición mediática del “caso Riggs” (caso en el que se juzgaba la participación de Augusto Pinochet en los delitos de evasión fiscal y falsificación de documentos para efectuar inversiones en el Banco Riggs de Estados Unidos) y con anterioridad a la muerte de Augusto Pinochet el 10 de diciembre de 2006. Los grupos estaban todos compuestos por proporciones relativamente iguales entre hombres y mujeres y entre jóvenes universitarios entre 18 y 25 años y adultos de más de 45 años. Además, el nivel socioeconómico se mantuvo constante en términos de quienes tienen acceso a la universidad. Lo que varió

bate por la memoria en Chile es focalizarse en los usos del “lenguaje de la polarización” entre los chilenos. En efecto, la noción de polarización aparece explícitamente en reiteradas ocasiones en las conversaciones que analicé, especialmente como categoría explicativa de los mismos participantes, cuando son ellos los que levantan la existencia de un debate sin fin con respecto a un pasado que divide y ello se lo explican recursivamente como siendo causado por la polarización y, al mismo tiempo, como consecuencia de la polarización. Es decir, entre los participantes a los grupos de discusión –sin importar edad, género o preferencia política– existe consenso sobre un proceso social denominado “polarización” que, si bien se ancla o tiene su raíz en el pasado, continúa ejerciendo su influencia en la actividad de los políticos y de la gente común, produciendo enemistad, división y polémicas sobre el pasado entre los chilenos.

Alguno de ustedes podría esgrimir que sostener la idea que la polarización es responsable del debate no representa mayor novedad, en tanto ello ya ha sido descrito por distintos autores de los cuales les he dado ciertas claves. Del mismo modo, hay algo recursivo o tautológico en plantear que hay debate porque hay polarización y, viceversa, argumentar que hay polarización porque hay debate. Pero no todos los debates necesariamente producen polarización y enemistad como en este caso. Además, mi propuesta va más allá de dar por obvia la relación entre el debate por la memoria en Chile y la polarización como el mecanismo sociológico que resuelve el problema. Mi propuesta es analizar en detalle las prácticas discursivas que promueven y mantienen el debate por la memoria en Chile a partir del hallazgo que el motor de las polémicas estriba en determinadas formas de hablar sobre el pasado donde la polarización, ya sea como categoría explicativa explícitamente utilizada o bien como producto discursivo, juega un rol fundamental.

de grupo a grupo fue la composición política de los invitados. En algunas ocasiones sólo fueron invitados personas que se autocalifican de derecha o que votaban a esa fecha por la Alianza por Chile; en otras, por personas que se autodefinieran como de izquierda o que votaran a esa fecha por la Concertación u otros partidos de izquierda y; finalmente, en otras ocasiones los invitados se identificaban ya fuera con una u otra opción en proporciones equivalentes.

Esta propuesta me parece un aporte cuando se trata de analizar cuál es el terreno sobre el que pisamos cuando nos proponemos educar en Derechos Humanos a partir de un sitio de conciencia en particular. Como proponía al comienzo, hacer un diagnóstico de la situación que deseamos cambiar es un paso previo y fundamental para la agenda de la Educación en Derechos Humanos, así como lo es también establecer la finalidad u horizonte de este proyecto. Si aceptamos que, al menos, estamos de acuerdo en trabajar para evitar que en Chile (y/o en otros lugares del mundo) hechos de violencia similares vuelvan a ocurrir, si confluimos en el “para que nunca más”, entonces tiene sentido conocer los métodos con que el pasado violento aparece en los discursos en tanto tal, y cómo este puede ser comprensible para las nuevas generaciones, en términos de cómo se puede explicar y justificar la violencia, el horror, la tortura, la intolerancia y la descalificación política. Ello incluye escudriñar críticamente tanto las versiones que circulan colectivamente entre los chilenos sobre este pasado (el contenido del recuerdo común), así como los argumentos, metáforas o lógicas de pensamiento que utilizamos para hacer de este pasado complejo y controversial algo asible en términos de narrativas aceptables y comprensibles.

A modo de ejemplo, les presento la transcripción del Extracto 1 (cuyos códigos de transcripción se anexan al término de este texto) que se produce luego de 15 minutos de conversación en uno de mis grupos de discusión. Ramiro utiliza una cierta noción de polarización o de antagonismo para explicarse la gravedad del conflicto en el pasado, acompañado de una interesante imagen para referirse a los años 70.

Extracto 1

1 RAMIRO pienso en los setenta y los divido en dos,
 2 (0.5)
 3 XIMENA mm hm=
 4 RAMIRO cla- lo(h)s parto por la mita: (0.5) o sea pienso en el
 5 setenta y tres pa atrás; y pienso: después en los años de la
 6 dictadura (0.5) y pienso que son: mu:ndos es- es como si
 7 fueran dos mundos absolutamente distintos (1.7) cuando pienso
 8 en el setenta setenta y tres (0.7) se me imaginan dos
 9 alternativas (0.4) así como: pensando como soy yo y estuviera
 10 ahí (1.4) por una parte (0.5) podría (0.4) estar en una
 11 posición (1.6) tal que me sintiera como: (0.8) llevado por
 12 una vorágine así: como: de:: de como de actividad ah cómo eh
 13 cómo (.) cómo decirlo (0.5) e:h (2.1) de esa época; la re-
 14 como la sensa- la imagen que tengo; es como que todo el mundo
 15 estaba a caballo de algo (0.4) ah? como=
 16 XIMENA mm
 17 RAMIRO =que todos iban corriendo para alguna parte °cachai?°=
 18 XIMENA =mm=
 19 RAMIRO =unos que iban corriendo para transformar la sociedad y
 20 moverla hacia el socialismo; por el lado de la Unidad
 21 Popular; (0.8) y el otro mund- o sea el cu- el- (0.4) el otro
 22 sector de la sociedad estaba muy a caballo justamente de de-
 23 detener el proceso: (0.3) de aportillar al gobierno: (.) y
 24 luchar contra el cáncer etcétera fasi marxistaf

Nótese el uso de categorías binarias y excluyentes. En primer lugar, la división de los años 70 en dos períodos, luego, la presencia de dos grupos que iban en direcciones opuestas e incluso, al interior de uno de esos dos grupos, sólo dos alternativas de conducir la propia vida. Una de ellas es descrita como “estar a caballo de algo” y la otra aparece más adelante en el relato, siendo fraseada por Ramiro como “quedarse al margen y pensar un poco las cosas”. Sin embargo, inmediatamente luego de mencionar esta segunda alternativa, Ramiro la descarta debido a la “vorágine” o “a algo que estaba en el aire” en esa época que lo habría inhabilitado de “pensar un poco más las cosas” debido a que al “estar adentro” ello no permitiría “ver el panorama de las consecuencias que se veían venir pero que nadie vio”.

Es interesante como la frase idiomática “estar a caballo de algo” le otorga una velocidad notable a los hechos. Esta frase se usa comúnmente para describir el nivel de actualización de una persona con respecto a un tema, como si ésta se manejase en las últimas tendencias. La imagen de “la vorágine” refuerza lo anterior, en términos de hechos que se suceden con mucha rapidez, como si se tratase de una fuerza animal (el caballo) o de una naturaleza indomable. Lo anterior instala la polaridad entre las emociones y la razón, recalcando que habría sido lo correcto (o

más bien, que desde hoy aparece como deseable) que los protagonistas de la época hubiesen actuado con mayor racionalidad en pro de prever lo que nadie pudo prever.

Otro ejemplo interesante que expande hacia el presente los efectos de división del pasado es el Extracto 2, que se produce a más de 45 minutos de conversación en otro de mis grupos de discusión, donde Federico intenta poner fin a un intercambio de opiniones que no ha podido cerrarse o llegar a consenso hasta ahora.

Extracto 2

1 FEDERICO lo que pasa que este problema (.) yo lo planteé al comienzo
 2 ah? (0.2) yo dije que había que hacer una diferenciación†
 3 pero quiero hacer un alcance porque yo he hablado poco he
 4 hablado menos (0.6) que esta cuestión
 5 LUCIA Lva a hacer otro alcance
 6 FEDERICO ese asunto del setenta y tres yo:: eh (0.2) muy respetable lo
 7 que planteas tú (0.6) tiene una fuerza (.) un magnetismo por
 8 decirlo así† (0.3) tiene un poder:: es: como quien dice como
 9 un- como el ojo del huracán así que te agarra y y y nadie
 10 queda conforme huevón (.) si si esta huevá es así ((golpeando
 11 la mesa)) no más ¿ah?
 12 CAMILA †nadie puede
 13 FEDERICO †¿ah?

En efecto, la secuencia de intercambios que Federico intenta explicar y explicarse a través de la metáfora del “ojo del huracán” incluye múltiples referencias a la polarización como categoría explicativa, donde además se ha gestado una discusión sobre las posibilidades de conocer el pasado y de tener una postura al respecto, más allá de las experiencias a título personal. Se han enfrentado jóvenes y adultos disputándose por quienes tienen versiones menos “polarizadas” –por ende, “más objetivas”– con respecto al pasado; si aquellos que lo vivieron o aquellos que se han formado una historia a través de las historias de otros. A pesar que las historias polarizadas de quienes vivieron el pasado en primera persona tienen el riesgo de ser clasificadas como “nubladas por sus experiencias personales” en palabras de Julio cuando se refiere a su madre, éstas también son defendidas por María quien sostiene que al “no tener las vivencias, los jóvenes tienen más prejuicios”. Luego de que María emite ese juicio de manera taxativa, los jóvenes no vuelven a la carga con nuevos argumentos. Pero, entonces, ¿en qué quedamos?

¿Son las vivencias fuente de prejuicios o de legitimidad para hablar del pasado?

Para Federico las desavenencias que se habían generado en la conversación antes de su intervención son producto de un mecanismo proveniente casi del mundo natural. Los huracanes tienen un potencial destructivo muy importante, y si ese es el símil de una discusión sobre el pasado, entonces ésta podría llegar a tener consecuencias letales y muy dañinas, incluso irreparables, donde sería mejor ni escarbar. Así es como el mismo Federico luego cambia totalmente de tema.

En los extractos 1 y 2, más allá del uso explícito de la categoría “polarización” en tanto explicación de las dificultades del pasado y del presente, es posible apreciar también que en estas interacciones aparece lo que podríamos denominar la polarización como producto de determinadas prácticas discursivas. En otras palabras, la fuerza casi natural con que se describe la polarización en tanto mecanismo explicativo de nuestras dificultades actuales y pasadas, tiene el efecto de hacer de la polarización este *modus operandi* irracional que domina y subyuga la sociedad chilena, donde los chilenos tienen poco que decir o hacer al respecto. ¿Cómo hacer entonces para poner cada cosa en su lugar? ¿Cómo hacer para ubicar los fenómenos naturales en la naturaleza y los conflictos políticos entre los hombres y mujeres, donde éstos tienen agencia y responsabilidades?

Por las formas en que nos referimos a la polarización como mecanismo explicativo, éste tiende a aparecer como una característica desdeñable y reprochable entre los chilenos, de la cual no obstante, somos un poco víctimas o bien nos encontramos atrapados. Si la polarización es sentenciada por los mismos participantes de los grupos de discusión como un aspecto negativo de los chilenos, que dificulta el entendimiento, que produce divisiones y que habría que erradicar, entonces, ¿qué proponen los hablantes al respecto? La pregunta que sigue es ¿hasta qué punto es posible superar la polarización y cómo se hace?

Algunos de los hablantes dijeron que se puede sortear la polarización, pero volvieron a caer en ella en tanto producto o efecto de su propia argumentación, como es el caso de Julio en el Extracto 3.

Extracto 3

1 JULIO bueno de la forma en que yo lo veo igual nosotros tenemos
2 como: (0.5) como en cierto modo una ventaja (.) porque
3 nosotros estamos analiza:ndo una situación† (.) e:h (1.3) en
4 un clima mucho más tranquilo (0.2) porque en ese tiempo la
5 solie:- la:: (1.0) la- la- la- sociedad estaba mucho más
6 polarizada (0.6) entonces nosotros podemos analizarlo más
7 objetivamente (0.2) tenemos distintas visiones (.) tenemos
8 visiones neutrales (.) que dict- cada tendencia va postulando
9 (0.9) su:(h) (0.9) su idea sobre lo que pasó ese año† (0.8)
10 pero nosotros tenemos una visión mucho mucho más: objetiva†
11 que las personas que lo vivieron porque ellos (0.6) están
12 marcados por vivencias familia:res (.) por vivencias
13 personales
14 ((corte de algunos segundos))
15 JERONIMO >(solo para hacer un) paréntesis lo que pasa es que< el
16 setenta y tres [marca>
17 JULIO [y y un poco más antes mi- (0.5) mi mamá tiene
18 muchas vivencias que a lo mejor la nublan un poco y: mm (0.3)
19 >no he conseguido de repente discu-< discutir con ella y todo
20 (1.0) pero es porque ella tuvo un >()< personal <y
21 nosotros† (.) podemos analizarlo (.) completamente objetivo>

En este extracto Julio comienza planteando si hoy sería posible avanzar hacia cierta despolarización al contar con visiones distintas y neutrales. Sin embargo se encuentra con la dificultad de mencionar cuál sería la fuente o el origen de versiones no-polarizadas (líneas 7 y 8). Allí aparece que las visiones neutrales serían dictadas o postuladas por cada tendencia, lo que nos devuelve al punto de partida del pasado, cuando las tendencias eran dictaminadas por los grandes bloques ideológicos. Luego, Julio dibuja a una madre cuya memoria de los hechos en disputa estaría “nublada por sus vivencias”, impidiéndoles sostener un diálogo fluido sobre el pasado entre madre e hijo. En otros casos de interacciones similares, el fracaso de la argumentación por la superación de la polarización está dado porque el hablante no realiza un análisis reflexivo de su propia práctica. Es decir, aplicar a su propio discurso los alcances de la noción de polarización que está proponiendo para describir los discursos de los otros. Se afirma que es el otro el que está polarizado –pero no quien habla o el grupo al que éste se adscribe–, pero al mismo tiempo se afirma que la polarización funciona como relación y cubre toda la sociedad chilena. Entonces, ¿cómo es posible que el propio discurso sea escuchado como no-polarizado?

Por su parte, Pamela en el Extracto 4 sugiere que lo ocurrido en el pasado es para ella una experiencia casi traumática, que le dificulta promover la despolarización del debate.

Extracto 4

1 PAMELA entonc- eh (0.8) complejo (1.3) compleja situa- COMPLEJO PASO
 2 (.) de todos tus sueños; (0.4) logrado:s >eso fascinante que
 3 íbamos a cambiar el mundo que íbamos a hacer todas esas cosas
 4 y que hicimos mu- miles de cosas; < después de un día para
 5 otro <eso s- se para; > (1.0) la gente habla- empezó a hablar
 6 de que a ti te manipula:ron y que nos manipular:on a todo:s y
 7 que no se qué (.) se habló: mucho de eso- de eso también;
 8 (1.1) yo no me sentí manipulada pero se habló mucho de que
 9 éramos mani- de que podíamos ser manipulados; (0.9) y:: mm
 10 (0.7) y después te pasai al otro al otro (0.2) <con un susto
 11 pavoroso;> (1.7) y de un- fde una EUFORIA A UN PAVO:RÉ
 12 VICENTE LHEH heh
 13 (0.8)
 14 PAMELA una cosa super (.) fuerte de vivi- de: (.) de sentirla en el
 15 cuerpo de vivirla de- de soportarla
 16 (0.9)

Nótese las apelaciones al cuerpo al término del extracto. Una experiencia tan emocionalmente intensa como es pasar “de la euforia al pavor” resulta difícil de ser soportada. Aquí hay una conexión entre recuerdos y corporalidad muy notable que prepara al interlocutor para recibir las historias que tenga Pamela para contar como si éstas estuviesen compuestas de sensaciones muy vívidas. Ello la convierte en una testigo privilegiada.

También Patricia en el Extracto 5 se erige como una testigo privilegiada, esgrimiendo que como “madre” tiene una genuina preocupación por cómo las generaciones se han visto afectadas negativamente por la polarización. Ella dice con anterioridad a este extracto que intenta superar las divisiones políticas, pero que no lo logra. Aquí la polarización funciona como forma de relacionarse entre chilenos con tal compenetración que el “no ser ni de aquí ni de allá” transforma a una señora, madre abnegada, preocupada de sus hijos, en una anarquista. Es como si no hubiese otra categoría disponible para abordar el debate que no fuese ser de aquí o de allá, por lo que la única opción que le queda a quien no desea adscribirse a ninguna de ellas es clasificarse como alguien que está fuera de todo orden establecido. Los intentos de “reconciliación” son descritos como un “chiste”, algo “falso” e inadecuado. Queda abierta la interrogante acerca de qué se requeriría para emprender un proceso de despolarización política entendida como la generación de un ambiente “menos hiriente y agresivo”.

Extracto 5

1 PATRICIA entonces digo yo en qué (0.9) minuto:↑ (1.5) en qué instante
 2 de la histo:ria:↑ (0.8) vamos a empezar a (1.5) a acepta:r
 3 >hemos tenido una chacota de reconciliación< que ra mi la
 4 palabra me produ:ce:
 5 ANDRES heh heh heh hehe heh
 6 XIMENA Lmm
 7 PATRICIA tres tiritones pa qué te voy a deci:r una palabra me molesta
 8 porque yo la siento muy fa:lsa (1.1) por todos lados ah↑ no:
 9 (1.5) en esto soy bien anárquica soy (1.3) no soy ni de aquí
 10 ni de allá
 11 (0.4) pero siento que (2.6) en alguna forma mis hijos (0.7)
 12 han dejado de poder (1.1) goza:r de un entorno sociopolítico
 13 (1.6) menos (0.8) hiriente menos agresivo (0.5) bue- (0.7) me
 14 habría gustado que ellos pudieran gozar de algo más (1.3) de
 15 ver a los constructores de la nación

A modo de sugerencias

En el espacio disponible para esta presentación, he intentado exponer algunos puntos centrales con respecto al debate por la memoria en Chile como una propuesta de trabajo para generar el diagnóstico sobre la situación a intervenir en Educación en Derechos Humanos. Mis investigaciones me permiten sugerir que si el problema sobre el que se desea generar cambios se relaciona con el “lenguaje de la polarización” y sus rigideces, entonces es relevante analizar la polarización en tanto práctica discursiva y categoría explicativa, tanto para los científicos sociales como para ciudadanos de a pie. Ello podría colaborar en un análisis de aquellas prácticas que promueven y mantienen el no entendimiento en una intrincada relación de mutua dependencia.

Pareciera ser, o así ha sido hasta ahora, que a mayor legitimidad de una postura, menor legitimidad de la otra, como si no hubiese espacio suficiente en la memoria de los chilenos para soportar diversos puntos de vista. Sin embargo, la actividad social y colectiva de construir y reconstruir el pasado, haciéndolo aparecer de tal o cual forma es una actividad dinámica en una red de fuerzas e intereses inevitables, donde operan contradicciones, ambigüedades y ambivalencias. Así lo han planteado renombrados autores: la memoria es plural y los recuerdos son producciones contextualizadas donde se actualiza una determina posibilidad de pasado por sobre otras. Algunos le han llamado a eso selección, otros, represión y otros, olvido u omisión. Pero más allá de ello, la memoria tiene algo indeterminado, imposible de cerrar de una vez y para siempre, puesto que funciona con los códigos del presente los que nos remiten a

la contingencia humana. Por su parte, los recuerdos son el producto de negociaciones particulares que tienen como referente la acción futura y presente.

Para aquellos que hemos estudiado la memoria de la violencia en Chile desde hace algunos años, no deja de llamarnos la atención cómo, para ciertos sectores, las violaciones a los Derechos Humanos comenzaron a ser verdad a partir del caso Riggs, cuando Pinochet dejó de ser el hombre inexpugnable e intachable, para convertirse en un hombre cínico y mentiroso, que robó mientras decía ser un ejemplo en comparación con otros, a los que se podía matar por ser unos desbandados políticos que ponían en riesgo la estabilidad del país. Entonces, las versiones sobre el pasado cambiaron para quienes apoyaron a Pinochet irrestrictamente. Se introdujo una novedad en sus discursos que permitió cuestionarse otros aspectos, agrietando un discurso relativamente compacto.

En este contexto ya en términos más específicos, ¿cuáles serían entonces los recursos o herramientas a favor de una agenda de Educación en Derechos Humanos hoy en día en Chile?

En primer lugar, el carácter reprochable y desdeñable de la polarización tal como lo describen los participantes de mis grupos de discusión. Todos ellos coinciden en los efectos supuestamente nefastos de la polarización. Y también varios de los hablantes se reconocen como bajo los efectos emocionales o cognitivos de la polarización; para ellos, esto dificulta una comprensión “más objetiva”. Como sea, hay un afán por conquistar la objetividad de los hechos, como si ello fuese posible. Sin embargo, una posibilidad de superar esa batalla, más aún en un contexto altamente polarizado, es sencillamente dejarla caer y ser explícito en un no interés por la despolarización sino más bien por el respeto. Aquí hay fisuras en los discursos por donde se pueden introducir algunos cuestionamientos interesantes, en orden a instalar valores de escucha del otro y de responsabilidad sobre las posiciones que se toman en el debate.

En segundo lugar, el movimiento de Derechos Humanos atraviesa hasta hoy un buen momento. Ha ganado varias batallas en el sentido de instalar como lugares comunes algunas consideraciones con respecto al pasado que, por ejemplo en 1995, no eran tales. Hoy es difícil que alguien en una reunión social donde no conoce del todo a sus interlocu-

tores pueda defender el Terrorismo de Estado de los años 70 como una necesidad. El movimiento de Derechos Humanos tiene a su haber varias conquistas, instituciones, memoriales, monumentos, sitios de conciencia que, esperamos, no tengan vuelta atrás.

Un tercer elemento que pudiese ser de utilidad para una Educación en Derechos Humanos es el modo en que se ha instalado un reconocimiento incuestionable a las experiencias individuales de sufrimiento por efecto de la violencia política en el pasado. Se reconocen ampliamente las experiencias o vivencias de un sector de la sociedad en tanto traumáticas, cuyos recuerdos tendrán asociados por mucho tiempo una carga emocional compleja. Sin embargo, es un recurso interesante que hay que saber utilizar, pues los recuerdos de los testigos y protagonistas han generado espanto en las nuevas generaciones. Son pocas las oportunidades de diálogo intergeneracional que existen. En las familias, no se dan con fluidez las historias sobre los 70 y 80. Los que no cuentan con recuerdos en primera persona no tienen oportunidades de preguntar, de conversar y de aclarar sus dudas.

Lo anterior tiene el reverso de rotular a las víctimas y sus familiares como sujetos débiles en sus propuestas políticas o bien muy vulnerables en su determinación por llevar a puerto un proyecto de Derechos Humanos más amplio. No obstante, si el movimiento de víctimas y familiares diese efectivamente señales de inclusión y defensa de los Derechos Humanos de nuevas minorías marginadas en situaciones de violencia, abuso y discriminación, éste se fortalecería notablemente.

Algunas preguntas para seguir pensando: ¿cómo capitalizar estos haberes y para qué? ¿Cómo prepararse para que en un gobierno de la Alianza, de aquí al 2014, aparezcan nuevas víctimas de la violencia política en la derecha? ¿Cómo prepararnos para relativizar o problematizar nuestros propios puntos de vista?

Apéndice: Códigos de Transcripción según Formato Jefferson (2004)

[]	indican superposición entre hablantes aumento o disminución de la entonación de la voz
Subrayado	indica énfasis
MAYÚSCULA	aumento notorio del volumen
Maña-	palabra entrecortada
°redondito°	indica disminución notoria del volumen
(0.3)	pausas, en milisegundos
(.)	pausa demasiado pequeña para ser medida
Vo:z	alargue en la vocalización de un sonido
=	indica cuando el próximo turno comienza sin dejar tiempo
><	palabras dichas más rápido que el conjunto
<>	palabras dichas más lento que el conjunto
hhh/£	risas
(())	comentarios de la investigadora

Dialogía intergeneracional en la construcción de memorias del pasado reciente ⁷

MARÍA JOSÉ REYES⁸

Introducción

En pleno centro de Santiago de Chile, ahí donde el bullicio, las prisas, las campanadas de la iglesia, los bocinazos de las micros, los encuentros concertados y fortuitos se producen a la orden del día, se emplaza un barrio que llama la atención por sus casas señoriales, por la luz de sus faroles, por los adoquines de sus calles y veredas, por la sombra de los árboles que protegen del sol y, aunque no se crea, por el silencio. Un buen lugar, como podrán imaginar, para descansar del ajetreo del centro, pero también para observar con ojos interesados cómo es que transeúntes comunes y corrientes enfrentan, al pasar por allí, la versión del pasado reciente de Chile que ha sido inscrita en los adoquines por parte de colectivos de familiares y amigos de detenidos desaparecidos y ejecutados políticos. Ellos “han hecho aparecer” a “Londres 38”, ex centro de detención y tortura entre el 11 de septiembre de 1973 y septiembre de 1974.

En “Londres 38”, en pleno centro urbano de la ciudad de Santiago, una pareja camina de forma despreocupada pero, al percatarse que fren-

7 El presente artículo es producto de uno de los capítulos de la tesis doctoral “Política de memoria como producción cotidiana: la despolitización y la privatización del pasado reciente en el Chile actual” (2009). Mis agradecimientos infinitos a Félix Vázquez y Juan Muñoz, quienes de forma generosa y persistente fueron parte de este arduo y largo trabajo; sin ellos este texto no hubiese sido posible. A Angélica Cruz y Marcela Cornejo, a quienes agradezco el apoyo, las conversaciones y el trabajo conjunto al que hemos dado inicio, sin duda estas líneas “heredan” parte de ello.

8 Académica Departamento de Psicología, Universidad de Chile y académica Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales.

te a la fachada del número 38, incrustadas en el suelo hay unas placas de hierro – cada una de ellas con un nombre, la edad y la militancia política de quienes pasaron por allí –, se detiene y comienza a conversar. Cuando me acerco un poco, puedo escuchar cómo ella le relata a él la historia de la casa y, al parecer, la de un amigo de sus padres que fue detenido y desaparecido. “Qué alivio que esa época acabó” –dice ella–, “de la que nos salvamos” –le contesta él. En ese mismo instante, un escolar que iba de prisa se detiene un momento al percatarse de la pareja que, lentamente, recorre cada una de las placas. Mira hacia el suelo y con un gesto de sorpresa se agacha y lee una de ellas que dice: “Juan Bautista Maturana Pérez; 29 años, PC”. Luego, se levanta y emprende nuevamente su camino, pero esta vez cuidando no pisar ninguna de las 96 placas que homenajean a las 96 personas que fueron detenidas en “Londres 38”. Es como si, de un instante a otro, la calle que en primera instancia era sólo una calle más, se hubiese transformado en otra cosa, acaso en un memorial o un lugar sagrado. Una cuadra más adelante, veo cómo cambia su ritmo, mimetizándose con la prisa propia del centro de Santiago. En aquel momento, y luego que la pareja emprende su retirada, me siento en una de las bancas de la calle Londres, cerca de la intervención conmemorativa que los colectivos realizaron el año 2008. Y mientras pensaba en cómo los espacios logran hablar, interrogar, e incluso, condicionar nuestras acciones, observo a un hombre de una edad cercana a la de mis padres. Venía caminando tranquilamente, con la mirada gacha. Era evidente que se toparía con las placas conmemorativas. En ese momento, me sorprende cómo se le desfigura la cara. Alza el brazo y lo desplaza hacia atrás, diciendo a viva voz “hasta cuándo siguen con esto”. Se va rápidamente del lugar, visiblemente enfadado.

Ya han pasado treinta y siete años del Golpe de Estado de 1973 y veinte años de lo que se considera el inicio de la llamada Transición hacia la Democracia en Chile. Tal vez sea por el mucho tiempo transcurrido o por la institución de un nuevo régimen que, a pesar de las muchas evidencias en contra, se ha convertido en un lugar común, incluso en el ámbito académico, oír que la sociedad chilena es “desmemoriada”, propensa al olvido de su pasado reciente y preferentemente preocupada por los retos del presente y los desafíos del futuro.

Sin embargo, escenas como las del relato –la conversación de la pareja, el cuidado que pone el colegial de no pisar las placas o el enfado del transeúnte ante las inscripciones que cristalizan una versión de acontecimientos pretéritos–, nos devuelven una imagen de las relaciones con el pasado reciente bastante alejadas de la indiferencia y de la apatía. Al contrario, son una muestra de la memoria en acción; si es que hay memoria que no lo sea. Son construcciones sobre el pasado que se reconfiguran día a día, cotidianamente, posibilitando las interpretaciones, el posicionamiento respecto a otras personas, a otras versiones y, por supuesto, catalizando acciones y relaciones.

De lo anterior se desprende fácilmente que la memoria no es única ni monolítica, sino plural y diversa, tal y como evidencian los gestos de los viandantes ante la versión inscrita en las placas de la calle Londres. Sin embargo, es posible desprender algo más que, a primera vista, puede parecer menos obvio: si bien la pluralidad de memorias sobre el pasado reciente son una manifestación de las diferencias entre versiones en litigio, también constituyen la expresión del antagonismo y de la lucha que se despliega cada vez que una versión se articula en el espacio público.

Dicho escenario de pluralidad y conflicto entre memorias, nos sitúa en una problemática hoy en día acuciante, a saber: el legado del pasado hacia las nuevas generaciones ¿Qué recordar?, ¿qué olvidar?, ¿qué silenciar? Así, se instala una preocupación por el llamado “relevo generacional”⁹ y por tanto, por las narraciones del pasado que deben ser transmitidas pues, finalmente, tal y como nos señala Yerushalmi¹⁰ sólo se recordará aquello que está presente en la vida social.

9 Aguilar Fernández, Paloma (1996) *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza Editorial. Aguilar Fernández, Paloma; Barahona de Brito, Alexandra; González Enríquez, Carmen (Eds.). (2002) *Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias*. Madrid: Istmo. En su estudio sobre la memoria y el olvido de la Guerra Civil española, plantea al “relevo generacional” como aquel proceso que contribuye a la función social de hacer posible el olvido, siendo por tanto central en el proceso transicional. “Y es que esta generación de posguerra no extrae las mismas conclusiones de la contienda que aquellos que combatieron en ella” (p.31).

10 Yerushalmi, Yosef (1988) “Reflexiones sobre el olvido”. En Yerushalmi, Yosef; Loraux, Nicole; Mommsen, Hans; Milner, Jean Claude; Vattimo, Gianni (Eds.), *Usos del Olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.

En los últimos años, esta preocupación se ha visto cada vez más reflejada en los estudios de memoria llevados a cabo en Chile, centrándose la mayor parte de ellos en la transmisión que se produce desde espacios y/o prácticas sociales inscritas en el ámbito institucional. De este modo, la escuela en particular, los procesos de enseñanza-aprendizaje¹¹, los lugares de memoria¹², los archivos orales¹³, entre otros, han sido ámbitos privilegiados en las actuales indagaciones. Sin embargo, si bien estos estudios han posibilitado la comprensión de las memorias que se han ido instalando como oficiales y hegemónicas en el espacio público, cuestión de relevancia y urgencia en nuestra sociedad, también han implicado dejar al margen del análisis el ámbito donde día a día se configura el pasado reciente, a saber, la vida cotidiana.

Las siguientes reflexiones, producto de una investigación de mayor alcance¹⁴, se focalizan en la vida cotidiana –particularmente en los discursos cotidianos–, ahí donde confluyen diversas voces, donde las posiciones se confrontan, las diferencias se ponen en juego, las generaciones entran en diálogo y discusión. En específico, se abordarán dos cuestiones: en primer lugar, se problematizará la noción de transmisión, apostando más bien por la noción de dialogía intergeneracional cada vez que enfrentamos la problemática respecto al legado del pasado hacia las nuevas generaciones. Y en segundo lugar el cómo, desde los discursos

-
- 11 Reyes, Leonora (2004) "Actores, Conflicto y Memoria: Reforma Curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003". En Jelin, Elizabeth; Lorenz, Federico (Eds.), *Educación y Memoria. La Escuela Elabora el Pasado*. Buenos Aires; Madrid: Siglo XXI.
 - Toledo, María Isabel; Magendzo, Abraham (2008). *Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la sub-unidad Régimen Militar y Transición a la Democracia* (N°. 1060550). Santiago de Chile: Fondecyt Regular.
 - 12 Piper, I., Arteaga, C., Escobar, M., Fernández, R. & Reyes, M.J. (2008). Usos del espacio, identidades sociales y políticas del recuerdo: Análisis psicosocial de lugares de memoria de los conflictos violentos de nuestro pasado reciente (N°. 1070926). Santiago de Chile: Fondecyt Regular.
 - Toledo, María Isabel; Veneros, Diana; Magendzo, Abraham (2006). *Lugares de la Memoria: activación de la memoria colectiva a través de la visita de estudiantes al Parque Por la Paz Villa Grimaldi*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
 - 13 Fernández, C. (2008). *Archivos testimoniales en formato audiovisual*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
 - 14 Reyes, María José (2009a). *Política de memoria como producción cotidiana: la despolitización y la privatización del pasado reciente en el Chile actual*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

cotidianos, se establece una dialogía intergeneracional conflictiva que propicia principalmente una despolitización de la memoria, restándole de este modo, su carácter de interés común y público.

De la transmisión generacional a la dialogía intergeneracional del pasado reciente de Chile

Usualmente se plantea que es necesaria la transmisión del pasado para que la memoria persista a través del tiempo. Así, se realiza tanto el movimiento direccional –de un emisor a un receptor–, como aquello que es, o será transmitido, –en este caso que nos toca, una particular narración del pasado. Por tanto, lo que resalta y está en juego en esta noción cada vez que se le apela es una posesión: alguien, en este caso, una generación, posee algo que se delega o cede a otros, los que a su vez decidirán si aquello debe o no ser legado a sus sucesores.

Inscritos en este marco, los estudios de memoria suelen centrar su atención en la voluntad e intención de quienes van a transmitir, es decir, en los llamados “emprendedores de la memoria”¹⁵ en las acciones estratégicas que generan para desarrollar una política activa respecto al sentido del pasado que pretenden legar. Así preguntas como ¿quiénes se constituyen en “emprendedores de la memoria”?, ¿qué memoria es aquella que buscan transmitir?, ¿qué realzan y qué olvidan del pasado?, serán insoslayables y necesarias. Sin embargo, usualmente generan un efecto no menor en cuanto al abordaje de este fenómeno: en muchas ocasiones suelen “olvidar” tanto el rol que cumplen en la transmisión aquellos denominados como “receptores”, “sucesores” y/o “herederos” del pasado, así como el espacio relacional y dialógico que implica el acto de hacer memoria.

Si pensamos y asumimos a la memoria como una práctica social, es decir, como proceso intersubjetivo continuo, precario, contingente y contextual, entonces habrá que sostener que toda versión del pasado, tal y como señala Halbwachs¹⁶, será construida en y desde el presente.

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

16 Halbwachs, Maurice (2004) [1925]. *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona / Concepción / Caracas: Anthropos / Universidad de Concepción / Universidad Central; Halbwachs, Maurice (2004) [1950]. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.

Desde esta perspectiva, la memoria no puede ser comprendida como una entidad reificada, ya sea como almacén de huellas inertes emplazada en el individuo, o bien como una macroconciencia externa y constrictiva de las conciencias individuales. La memoria, o más bien, como diría Vázquez¹⁷, el hacer memoria, debiese ser comprendido en su carácter procesual, el cual es eminentemente socio-comunicativo¹⁸

En este sentido, vale la pena pensar y abordar las configuraciones de memorias desde una perspectiva dialógica¹⁹, es decir, considerando que aquello que uno recuerda, es una construcción que, de una u otra forma, responde a un otro. De forma permanente estamos obligados a defender, argumentar, explicar, justificar y/o silenciar el pasado de modo de sostener una versión que nos dé sentido²⁰. Cada contexto relacional nos sitúa en la tesitura de tener que reconfigurar lo “ya acontecido” en función de lo que está siendo para legitimar la propia memoria, y por tanto, la propia identidad y posición. De ahí que las versiones del pasado, como señala Félix Vázquez “nunca sean iguales, pues deben adecuarse al contexto comunicativo y a los efectos que pretenden producir”²¹.

En este marco, propongo que la problemática del legado no debiese abordarse desde la noción de transmisión, es decir, como un legado que la generación protagonista del pasado reciente hace entrega a la generación sucesora, pues no estamos ante una memoria en tanto producto acabado, menos aún ante un objeto que al ser propiedad de unos, luego es trasferido a otros. Más bien habría que pensarla y abordarla de un modo dialógico, entendiendo que es en el espacio relacional entre generaciones

17 Vázquez, Felix (2001) *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona: Paidós.

18 Halbwachs, Maurice (1925) Op. Cit. Jelin, E. (2002) Op Cit. Middleton, D., & Edwards, D. (1990) *Memoria compartida. La naturaleza del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós; Ramos, R. (1989) “Maurice Halbwachs y la memoria colectiva”, *Revista de Occidente*, 100, 63-81. Shoter, J. (1990) “La construcción social del recuerdo y el olvido”. En D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido* (pp. 137-55). Barcelona: Paidós. (1992) Vázquez, F. (2001). Op. Cit.

19 Bajtín, Mijaíl (1928) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. (2005).

20 Vázquez, Felix (2002) “Construyendo el pasado: la memoria como práctica social”. *Estudios Centroamericanos* (ECA) (649-650), 1049-1065.

21 Vázquez, Felix (2002) Op Cit. P. 1063

donde se producen y reproducen las memorias del pasado²². Así, lo que sostenga la generación protagonista del pasado reciente respecto a lo “ya acontecido” es afectado, reproducido, e incluso, transformado en función de lo que afirme, cuestione o bien silencie la generación sucesora y viceversa. Parfraseando a Aróstegui²³ una generación tiene su memoria, que no queda definida, sin embargo, sino en interacción constante con las otras generaciones coexistentes.

Éste es el enfoque desde el cual se trabajará a continuación, siendo central la pregunta ¿cómo se produce la dialogía entre las posiciones generacionales cada vez que se hace memoria en los discursos cotidianos?

Dialógica conflictiva entre posiciones generacionales

“Yo viví la época de la Unidad Popular”; “viví el 11, viví la transición, o sea, o como se le quiera llamar, viví la época de la UP, hice todas las cosas que había que hacer, tenía que juntar pañales para mi hijo que iba a nacer, lo viví todo”; “cuando fue el Golpe de Estado yo tenía ocho meses, fueron hartas cosas que yo no viví”; “yo hablo de una generación posterior, ¿me entiende? una generación en la cual, yo nací el 86”; “nosotros ya cambiamos ya, somos de otra, entre comillas, de otra generación que no vivimos eso”.

Enunciaciones como las anteriores fueron continuas en las conversaciones que se sostuvieron en distintos grupos de discusión desde los cuales se sostiene este análisis²⁴. Tienen en común aludir a acontecimientos de connotación político-social que actúan como marco de aquello

22 Reyes, María José (2009a) Op. Cit. Reyes, María José (2009b). “Generaciones de memoria: una dialógica conflictiva”. *Revista Praxis*, (15), pp.77-97.

23 Aróstegui, Julio (2004) *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.

24 Los grupos de discusión, realizados en el año 2004 en el marco de la investigación “Política de memoria como producción cotidiana: la despolitización y la privatización del pasado reciente en el Chile actual” (2009), estuvieron conformados por las posiciones que se han constituido como relevantes a la hora de abordar el pasado reciente de Chile, a saber: posiciones generacionales –protagonistas y no protagonistas del pasado reciente–, posiciones ideológicas –izquierda, derecha–, así como aquellas que refieren al conflicto materializado en la violación a los Derechos Humanos ocurridas en el transcurso del Régimen Militar entre 1973 y 1990 –víctimas de represión política y uniformados, o bien familiares de víctimas de represión política y de uniformados.

enunciado. Así, de modo explícito se alude a la “UP”, al “11”, a la “Transición”, al “Golpe”. Podríamos afirmar que dichos acontecimientos se constituyen en los relatos como nudos discursivos²⁵ en la medida que articulan no sólo las distintas temporalidades –pasado, presente y futuro–, sino también una posición desde la cual poder otorgarles significados y sentidos concretos.

Sin embargo, no es sólo la constitución de nudos lo que denotan aquellas enunciaciones. Resalta en ellas la indicación “yo viví”, dando realce al hecho de haber sido protagonista de lo “ya acontecido”, o bien protagonista de lo que está siendo. El acento está en vivir en primera persona el acontecimiento político-social, el de constituirse, al tiempo, en testimonio y testigo de lo acontecido. Un protagonismo que no puede ser señalado como privativo sino, al contrario, que se reconoce como compartido, pues remite a aquello vivido en un momento histórico específico. Es así como, a través de la conversación, los participantes se van constituyendo a través de sus enunciaciones como parte de una misma unidad generacional²⁶ distinguiendo a su vez otras a las cuales se dice no pertenecer.

Hablar de unidad generacional –que a partir de ahora será entendido como sinónimo de generación– implica asumir que ésta no se produce por el mero hecho biológico de haber nacido en un mismo tramo de tiempo, sino que es necesario añadir “un criterio sociológico disposicional, teniendo en cuenta tanto la solidez como las propensiones a obrar, sentir, pensar de cierta manera”²⁷. En este sentido, se entiende por unidad generacional una adhesión concreta de los individuos a un destino común dado por marcos históricos-sociales determinados, lo que se manifiesta en una forma propia de pensamiento, experiencia y acción históricamente relevante²⁸, o como diría Mannheim, en un “agitarse juntos”.

25 Por nudo discursivo se entiende un entramado de elementos los que en su conjunción posibilitan conectar temporalidades y espacios que hacen posible la articulación de pasados y proyecciones futuras, en definitiva, la construcción de una narración (Reyes, 2006).

26 Mannheim, Karl (1928) “El problema de las generaciones”, *Reis Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (62), 193-242.

27 Ricoeur, Paul (1985) *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI. (2003). p. 794

28 Mannheim, Karl (1928) Op. Cit.

Dicho lo anterior, cabe plantearse que una unidad generacional no puede sino constituirse en la medida que interactúa con otras generaciones. No es posible pensar la configuración de un “espíritu generacional”²⁹ si no es en dialogía con otras unidades generacionales. Dicho en otros términos, “una generación tiene su presente propio, que no queda definido, sin embargo, sino en interacción constante con las otras generaciones coexistentes”³⁰. Pero, ¿cuáles son las unidades generacionales que se constituyen desde las conversaciones cotidianas cada vez que se hace memoria del pasado reciente?

En los discursos cotidianos, si bien se declara y explicita la presencia de tres generaciones –aquella que vivenció el “Golpe de Estado”; aquella que vivió tanto su infancia como adolescencia en el Régimen Militar; y por último aquella que han experimentado la mayor parte de su vida en época de postdictadura–, son dos las que operan discursivamente a la hora de hacer memoria, a saber, la generación testigo y/o protagonista del pasado reciente y la generación sucesora. Dicha distinción surge a propósito de cómo los sujetos se sitúan, argumentan y/o confrontan en el ámbito conversacional cuando se está haciendo memoria, sustentando su narración bien desde la propia vivencia, bien desde la vivencia de otros. Ambas posiciones generacionales, no establecen una relación armónica y consensuada respecto al pasado, sino más bien, una dialogía conflictiva³¹ la que a continuación comentaré a grandes rasgos.

Hoy en día estamos en tiempos de convivencia, la que tiene expresiones concretas que en los discursos suelen manifestarse a través de declaraciones como: “¡Sí poh!, ahora podemos sentarnos en una mesa a conversar de política, sin agarrarnos del pelo o sin odiarnos”; “Hoy es posible tener compañeros que son de izquierda y de derecha”; “¡No poh!, nosotros no discriminamos a alguien por la política”.

Sin embargo, estas declaraciones no deberían inducir a error y sacar de ellas conclusiones precipitadas. No se trata de liberalidad, indulgen-

29 *Ibidem.*

30 Aróstegui, Julio (2004) *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial. p.110.

31 Reyes, María Jose (2009a) *Op. Cit.* Reyes, María Jose (2009b) *Op. Cit.*

cia o espíritu democrático formalista que busca la respetabilidad acrítica de las diferentes opciones. Desde los discursos cotidianos la convivencia no es una cuestión de concordia social o de consenso político, sino de asunción y coexistencia con el conflicto y mediante el conflicto. No es simple mediación o mera conciliación; tampoco es la recuperación de un pasado mítico fundamentado en la armonía, no es volver a recuperar una ideal situación pretérita: una re-conciliación. Al contrario, se trata de poner el conflicto en el centro de las relaciones, en el espacio que las hace posible³².

La complejidad de la práctica de convivencia estriba en que instala y se sostiene en una autolimitación respecto a la relación y a los participantes en ella. Es decir, la convivencia reconoce la coexistencia de diversas versiones del pasado y asume su carácter eventualmente antagonista, por ello evita la confrontación directa; es decir, la lucha abierta y declarada por la apropiación de la memoria del pasado reciente. Planteado de otra manera, en las prácticas de la convivencia no se ignoran, no se omiten ni se excluyen las posiciones consideradas irreconciliables con las propias. Por el contrario, están presentes en el primer plano de las relaciones. Precisamente por ello, la demarcación que se establece es la de no volver a revivir la dinámica relacional predominante en el pasado, a saber: el antagonismo político que llevó a la “desaparición” y exterminio de las diferencias. Por tanto, debe primar la tolerancia, la pluralidad, las diferencias.

En este contexto, uno de los límites que se establece desde la propia práctica cotidiana, es el no articular un pasado con coordenadas claras en términos políticos, e incluso vivenciales, pues implica la posibilidad de generar antagonismo, y a la vez exponerse al cuestionamiento. En otros términos, estamos en los límites de la convivencia cada vez que se pretende presentar una versión del pasado como si fuese un hecho, un acontecimiento factual, generando el efecto de interpretación monolítica, sin fisuras e incommovible. En el espacio de la convivencia cotidiana no es posible nombrar ni narrar el pasado de forma categórica e inape-

32 Reyes, María Jose (2007) “El pasado reciente en el Chile de hoy: entre la reconciliación y la convivencia”, *Persona y Sociedad*, (21:1), 39-58.

lable, pues implica de inmediato que el otro intervenga socavando, e incluso deslegitimando, la propia versión.

Desde esta lógica, en los discursos cotidianos se sostendrá explícitamente que la posición generacional que lograría narrar el pasado sin sobrepasar aquellos límites, es la denominada nueva generación, en la medida que no han experimentado en su propio trayecto el pasado de violencia. O dicho en otras palabras, serían la “voz autorizada” para configurar, enfrentar y/o confrontar el pasado. Son ellos los que “deben tomar la palabra”, mandato, por cierto, que es realizado por la generación testigo y/o protagonista y que es asumido por la generación sucesora.

Sin embargo, cuando se pone en ejercicio dicho mandato, es decir, cuando la generación sucesora hace memoria del pasado reciente, rápidamente son deslegitimados y descalificados al no constituirse en “testigos reales” y protagonistas de lo “ya acontecido”. De este modo, se les manifiesta que es mejor que guarden silencio sobre lo que no han vivido. Sólo los testigos pueden hacer memoria del pasado reciente. Por tanto, la generación sucesora cada vez que recuerde lo “ya acontecido” ante la generación testigo y/o protagonista tendrá que tener cuidado en cómo y desde dónde configurarlo.

El punto aquí es que tampoco la generación testigo y/o protagonista puede libremente hacer memoria, pues ésta debe cumplir con los límites que se han autoimpuesto desde las prácticas cotidianas. Es decir, no pueden configurar el pasado vivido de forma nítida, detallada, asumiendo posiciones políticas, pues junto con ser catalogados socialmente como “anacrónicos”, producirán un conflicto abierto entre las posiciones adversarias. Si se busca mantener un espacio de convivencia, entonces ello implica silenciar, o bien diluir, la propia posición política y/o afectiva respecto al pasado, pues ésta usualmente no es tolerada en el espacio cotidiano.

De este modo, en los discursos del día a día, se está articulando una particular herencia respecto al pasado, entendiendo por herencia a aquellas memorias hegemónicas y subalternizadas que resultan de las tensiones, conflictos y luchas que se articula en y desde los discursos cotidianos³³, y que son dirigidas primordialmente a las generaciones su-

33 Reyes, María José (2009a) Op. Cit.

cesoras, aunque valga la aclaración, también constituidas por éstas. Así, la herencia no será una escritura propia de una posición generacional, sino que, parafraseando a Halbwachs, de todas las posiciones y de ninguna a la vez. Es más bien producto de un espacio que podríamos llamar intergeneracional.

Ahora bien, la herencia así entendida puede materializarse y generarse de forma explícita y planificada. Museos, lugares de memoria, fotografías, textos escritos, historias relatadas, entre otras, son materializaciones, como dirá Candau, que tienen la vocación de “fijar” el pasado, constituyendo “una memoria ‘educada’, incluso ‘institucional’ y por lo tanto compartida”³⁴. Una constitución de la herencia que opera primordialmente desde la acción estratégica, en tanto se planifica y delimita aquella memoria que se pretende transmitir. Sin embargo, y a pesar de dicha pretensión, no es posible su clausura pues, como señala Jelin³⁵, no hay manera de obturar reinterpretaciones, resignificaciones y/o relecciones.

Sin embargo, no es este tipo de materialización a la que hemos apuntado en el análisis desarrollado en estas páginas, sino a aquella que se produce en los discursos cotidianos. Aquí, la herencia es producto, no de estrategias, sino de acciones que operan sin mayores planificaciones, calculando y generando una ocasión en función de objetivos contextuales como, por ejemplo, salvaguardar la convivencia cotidiana así como la inscripción de la propia versión del pasado en los discursos del día a día. Es decir, una materialización a través de acciones tácticas.

La herencia que se está configurando desde la dialogía conflictiva entre las posiciones generacionales en el espacio cotidiano, instala una suerte de ilegitimidad de narrar nítidamente el pasado. Por una parte, si bien los testigos y/o protagonistas cuentan con la legitimidad de su voz al haber experimentado el pasado en primera persona, en la conversación con otras posiciones generacionales son deslegitimados al momento de hacer uso de aquella. Por otra parte, si bien los sucesores cuentan con la legitimidad que les otorga la distancia ante lo “ya acontecido”, son

34 Candau, Joel (1998) *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del Sol. p. 115.

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

deslegitimados al no constituirse en protagonistas del pasado. Ilegitimidad no menor, pues genera como implicancia silenciar el pasado, o bien hacerlo presente pero con mínimas palabras, ojala de aquellas que no provoquen mayores conflictos.

En pocas palabras, lo que se está provocando es una política de despolitización de la memoria, pues lo que va cobrando relevancia y hegemonía es un juego dialógico conflictivo donde no hay lugar de enunciación posible que cuente con plena legitimidad social y política para hacer memoria del pasado reciente en el espacio público y cotidiano. Sin embargo, y aquí la potencia del acto de hacer memoria, esta herencia no implica un testamento.

El testamento habla de una declaración clara respecto de aquello que se pretende legar una vez se deja de estar vivo. Es decir, requiere por un lado, de una voluntad de inscribir el legado, mientras que por otra, la muerte para que éste se haga efectivo. Una situación que no es la que se configura en los discursos cotidianos: no hay desaparición de la unidad generacional protagonista y/o testigo del pasado reciente, sino al contrario, se constituyen como generadores de discursos, de memorias, de políticas; no estamos tampoco ante una palabra muerta que da forma al pasado reciente, sino al contrario, nos enfrentamos ante una palabra viva, que da cuenta de un pasado que no pasa y que se constituye como referente del presente/futuro. En este sentido, no hay testamento pues no hay muerte del pasado.

Por tanto, es una herencia que aún no es definitiva, pues la dialogía conflictiva que va constituyéndola implica que aquello que se está heredando hoy, mañana puede adoptar otros sentidos y matices. Una herencia a través de la palabra cotidiana, que a pesar de lo volátil, efímero e incluso poco instituida, logra materializarse en posiciones, relaciones y determinados órdenes sociales. El desafío es no dejar de escucharla y dilucidar sus invenciones y políticas de memoria nunca acabadas.

Estrategias para una pedagogía de la Memoria. La experiencia de la Casa de Ana Frank

MARIELA CHYRIKINS³⁶

Empiezo esta presentación con un pie de página: tener presente que en este momento Europa atraviesa cambios, y en ellos los sitios de memoria no se quedan atrás. Se trata, ciertamente, de un giro hacia una posición conservadora, de hecho, hace unos días atrás el gobierno holandés se formó con tres partidos conservadores, uno de ellos de extrema derecha, que motiva el odio a lo extranjero, en particular a los holandeses de religión musulmana. Por otra parte, se evidencia un cambio en la mentalidad de nuestra audiencia, y en este sentido los jóvenes y su manera de pensar están cambiando.

El cambio de este contexto a nivel macro, la percepción de un giro en la constitución de nuestra audiencia, sumado a la incorporación al sistema educativo de jóvenes –segunda o tercera generación de inmigrantes– sin una “conexión local” a la historia del Holocausto, plantea interrogantes a la hora de pensar en actividades educativas que fomenten la transmisión de la historia. No es casual, que mientras nosotros estamos reunidos aquí en Santiago, un grupo de educadores de museos europeos se reúne en República Checa para reflexionar sobre la conexión entre educación en Holocausto y Educación en Derechos Humanos. Relación conflictiva que ha existido durante el transcurso del tiempo, con más o menos matices, al interior de las instituciones dedicadas a estos temas. Una relación que hoy en día los museos están trabajando, pero que en su mayoría no logra incorporar, según el informe de la *Fundamental Rights Agency*, recién presentado.

36 Encargada Área de Educación, Casa de Ana Frank.

En este sentido, es necesario plantear dos reflexiones. Los sitios de memoria europeos están en búsqueda de un nuevo sentido que los resignifique en este nuevo contexto. En principio, por varios factores; el contexto histórico en que estamos situados, pero también, por la constitución de nuevo público, así como por el reconocimiento que hoy en día sólo quedan algunos de los sobrevivientes del Holocausto. Por otra parte, surge un dilema clave: ¿Qué hacer con una audiencia –la mayoría inmigrantes– que no percibe la historia del Holocausto como suya? Si la audiencia cambia, en un giro hacia un pensamiento más conservador, donde prevalece el miedo al extranjero, ¿Qué lugar tienen los sitios de memoria para poder ampliar un pensamiento de respeto y tolerancia? ¿Cuáles serían dichas estrategias?

Por otra parte, pensando y trabajando en América Latina –teniendo presente el giro hacia la intolerancia e islamofobia en Europa– he podido advertir que transitamos por democracias que, eventualmente, muestran su fragilidad, tal como ocurre hoy con la preocupante situación de violación a los Derechos Humanos en Honduras, así como el presunto golpe de Estado en Ecuador. Todos estos escenarios extremos, por supuesto, afectan nuestro trabajo, dondequiera que sea, pero al mismo tiempo, tienen gran relevancia. De aquí se desprende un punto de partida; en principio entendemos que existen una serie de principios claves para la pedagogía de la memoria. Para qué se recuerda, qué sentido tiene la memoria y de qué modos “esta memoria” se utiliza como principio de acción para el presente.

“El lugar” desde donde se cuenta “la historia”

En el momento de elaborar estrategias educativas que fomenten la reflexión sobre los Derechos Humanos a partir del uso activo de la memoria, es importante tener presente el “lugar” desde donde la historia se cuenta. De hecho, este “lugar”, de alguna manera, no sólo define mi posición como educador y el de la organización, sino también la manera en que la historia se cuenta, y por lo tanto, la manera en como recordamos.

En otras palabras, el “lugar” define la manera en que estas historias son representadas, en lo que Jelin denomina como “vehículos de la me-

moria”, es decir, los museos y/o salas de la memoria, las exposiciones, los monumentos, las instalaciones artísticas y/o musicales en el espacio público. El “lugar” desde donde se marca la distancia entre lo que “ocurrió” y lo que se desea “contar”. Para ello es necesario cierta elaboración del trauma, de manera tal de “evitar repeticiones” u “olvidos”, e intentar, según Todorov, que esa “memoria” tenga un “uso ejemplar”, en sentido de acción para el presente. En este sentido, la “memoria ejemplar” implica una doble tarea: por un lado, superar el dolor causado por el recuerdo (evitar repeticiones) y lograr marginalizarlo para que no invada la vida, y por el otro, representarlo en la esfera pública e intentar señalar un camino para “aprender de él”, derivando lecciones del pasado que puedan convertirse en principios de acción para el presente.³⁷

Tomando como punto de partida este concepto, existen algunas distinciones entre la estrategia educativa de la Casa de Ana Frank³⁸ que se diferencia de otras iniciativas que trabajen sobre la historia del Holocausto.

La historia de la *Familia Frank*

Perseguidos por el nazismo, la familia Frank, al igual que muchos judíos alemanes, emigra a Amsterdam, Holanda. En 1939 se desata la Segunda Guerra Mundial, y un año más tarde el ejército alemán invade Holanda. Ana recibe como regalo de su decimotercer cumpleaños un diario íntimo y el 12 de Junio de 1942 comienza a contar su propia historia “(...) *Espero poder confiártelo todo, como aún no lo he podido hacer con nadie, y espero que seas para mí un gran apoyo.*”³⁹ Un mes más tarde la familia Frank debe esconderse en la “Casa de Atrás”: un apartamento oculto detrás de las oficinas comerciales del padre de Ana. Durante más de dos

37 Jelin, Elizabeth (2002) *Los Trabajos de la Memoria*, Siglo XXI, Madrid, España. p. 33.

38 La Casa de Ana Frank inicio sus actividades en 1960. Otto Frank estuvo activamente involucrado en convertir la “Casa de Atrás”, el escondite ubicado en Prinsengracht 263, Amsterdam, en un museo accesible a todo público. La Casa de Ana Frank es hoy en día más que un museo y no solo se concentra en el pasado. Tomando como inspiración el diario de Ana, la Casa de Ana Frank desarrolla programas en todo el mundo sobre educación sobre el Holocausto y los Derechos Humanos, tolerancia y diversidad. La audiencia de estos proyectos son jóvenes y sus docentes.

39 Frank, Ana (2008): *Diario*, Random House Mondadori, Barcelona, España

años, ocho personas permanecerán escondidas, y cuatro personas, los protectores –Miep Gies, Bep Voskuijl, Johannes Kleiman y Víctor Kugler– son quienes ayudarán a la familia Frank, Van Pels y Pfeffer durante su período de ocultamiento. El 4 de Agosto de 1944 los ocho integrantes del escondite son delatados y arrestados. A pesar de los intentos de Miep de salvarlos, las familias son deportadas al campo de concentración y de exterminio de Auschwitz (Polonia). En Octubre, Ana y su hermana Margot son trasladadas al campo de concentración Bergen- Belsen (Alemania) y siete meses más tarde, en Marzo de 1945, Ana y Margot fallecen a causa del tifus.

De los 159.000 judíos que vivían en Holanda, 107.000 judíos fueron deportados por oficiales y colaboradores nazis a los campos de concentración de Auschwitz y Sobibor. Sólo 5.200 judíos holandeses⁴⁰ sobrevivieron los campos de concentración, entre los que se encontraba Otto Frank.

La visión de un sobreviviente, *Otto Frank*

Otto Frank, es el único sobreviviente de las ocho personas que estuvieron escondidas en la “Casa de Atrás”. A su regreso Miep Gies le entrega el manuscrito de su hija Ana y es ahí donde decide continuar el trabajo que ella inicio. Luego de intensa búsqueda, Otto Frank logra publicar el diario de Ana en 1947, y el Diario se convierte en uno de los libros más leídos en todo el mundo.

Por ello, el enfoque educativo de la Casa Museo de Ana Frank está íntimamente vinculado con la visión de su fundador, Otto Frank, y la manera en que pudo elaborar su dolor. Otto se volvió a casar, pero nunca más tuvo hijos. Frank pensaba que la “casa” que llevaría el nombre de su hija debía ser más que un museo, y convertirlos en un lugar de encuentro de jóvenes de todo el mundo.

En 1963, diecinueve años después de los hechos, fue identificado el agente secreto que estuvo a cargo de la detención, Karl Josef Silberbauer, quien entonces trabajaba como policía en Viena, Austria. Se abre un

40 United States Holocaust Memorial Museum. “The Holocaust.” Holocaust Encyclopedia. <http://www.ushmm.org/wlc/article.php?lang=en&ModuleId=10005436> (acceso 1/12/2009)

expediente de investigación y el antiguo integrante del Servicio de Seguridad Alemán (SD) queda suspendido. Silberbauer no conoce quien delató a los Frank. Muchos testigos ya habían muerto y la investigación no condujo a nada; la identidad del delator nunca llegó a conocerse. Otto Frank reflexionó en 1979, “Hay muchas cosas de las que aún ahora me cuesta hablar. Y otras de las que ya no quiero hablar. Por ejemplo, de lo que sentí cuando nos echaron de nuestro refugio”.

Otto Frank encuentra en el *Diario* una vía de escape para rehacer su vida y, tal como sostiene, “recuperar una visión positiva del mundo”. En 1957, los fundadores de la Casa de Ana Frank tomaron una decisión fundamental: la vida e ideales de Ana Frank debía estar conectada al presente. A diferencia de otras organizaciones que trabajan la historia del Holocausto, el objetivo de la Casa de Ana Frank es más amplio e incluye situaciones de violaciones a los Derechos Humanos, hoy.

Tal como se menciona en una publicación “el pasado es una advertencia para el presente. La Casa de Ana Frank da seguimiento a temas contemporáneos a través de exposiciones temporales que den cuenta del antisemitismo, racismo, discriminación, opresión política y guerra”⁴¹. La misión del proyecto es establecer un punto de contacto entre el pasado y el presente, de manera tal de difundir la historia de vida y los ideales de Ana Frank en relación con su actual significado, y poder enfrentar cualquier forma presente de racismo, discriminación y antisemitismo.

Todorov⁴² defiende un uso ejemplar donde la memoria de un hecho pasado es vista como modelo para comprender situaciones nuevas a través del uso de analogías, de manera tal de convertir más productiva a la memoria. En este sentido, en nuestras actividades educativas cuando trabajamos el paso “entre el pasado y el presente” recurrimos a este concepto que de “memoria ejemplar” del autor. Es decir, la misión que nos encargó Otto Frank nos plantea una conexión entre “el pasado y el presente” en nuestras actividades educativas de manera de vincular la historia de Ana Frank y del Holocausto con su “significado actual”. Ahora, ¿cuál es su significado hoy en día? ¿En Chile, en Colombia o en Holanda?

41 Anne Frank House (1982) *The Anne Frank House*. Documento interno no publicado.

42 Todorov, Tzvetan (2000) *Los Abusos de la memoria*. Paidós: Barcelona.

Casa de Ana Frank. *Una historia para un Museo*

El museo surgió como resultado de una iniciativa ciudadana en respuesta a un proyecto inmobiliario que demolería el lugar donde la Familia Frank estuvo escondida. En una editorial del diario *'Vrije Volk'* de 1955 aparece un comunicado: “El plan de demoler la Casa de Atrás debe detenerse. Si hay un lugar que claramente habla sobre el destino de los judíos holandeses, es este.” Dos años más tarde, en 1957, se creó la Fundación Ana Frank con el propósito de renovar el edificio y transformarlo en un museo. Gracias al apoyo del alcalde de la ciudad y de un grupo de vecinos se lograron recaudar fondos para comprar el edificio. En 1957, los fundadores de la Casa de Ana Frank –entre ellos Otto Frank – tomaron una decisión fundamental, la historia de vida y los ideales de Ana Frank debía conectarse con formas presentes de discriminación, racismo y anti-semitismo. El museo abre sus puertas tres años más tarde.

Llevó mucho tiempo identificar el eje de todas las actividades. Sólo hace unos años atrás, se inicia un proceso de redefinición de los objetivos educativos de la Fundación, y luego de intensa búsqueda y reflexión se ha podido identificar el trabajo con sólo tres palabras: recordar, reflexionar y responder. Como resultado de este proceso interno, se llegó a la conclusión que el objetivo de la Casa de Ana Frank es inspirar a personas a pensar sobre la vida de Ana Frank no sólo como un símbolo del Holocausto sino como un símbolo de la sociedad contemporánea. Entonces ¿Cómo lograr que jóvenes en diversas partes del mundo identifiquen con su figura como un símbolo de la sociedad actual?

Ana Frank, una adolescente como yo

Nuestro punto de partida de todas las actividades educativas es la historia de una adolescente, Ana y el contexto social y político en el que ella vivió. Su historia no es única, pero sí especial por las propias reflexiones, experiencias y desarrollo personal que esta joven adolescente inmortalizó en su diario. Esto permite que mucha gente joven de diversos orígenes sociales y culturales pueda identificarse con la historia de Ana Frank como una especie de alma gemela. Además, Ana Frank se ha convertido en un símbolo del Holocausto. Ella es una del millón y me-

dio de niños y niñas asesinados. Su diario no sólo retrata el lugar donde estuvieron escondidos, sino también el trato que recibieron los judíos: su estigmatización, exclusión y persecución. Su diario es un testimonio de la guerra; gracias a él, hoy día, personas en todo el mundo pueden reflexionar y comprender lo que la persecución de minorías étnicas o religiosas significa.

Asimismo, Ana Frank fue una joven escritora. Ella logró hacer oír su voz a través del espíritu de su diario, logró expresar su opinión y explorar su talento. Gracias a su actitud, su historia es conocida en todo el mundo. Este concepto educativo se encuentra presente en todas nuestras actividades y recursos educativos, desde la muestra permanente hasta la itinerancia de la exposición internacional “Ana Frank, una historia vigente”.

a) Muestra Permanente

La Casa de Ana Frank se diferencia de otros museos que trabajan en Educación en Holocausto. Una primera observación es que el museo no es un lugar del horror. Esto significa que la familia Frank no fue asesinada en dicho escondite y aunque la muestra museográfica da cuenta del destino de los judíos holandeses –entre ellos, el destino de Ana Frank y lo que les ocurrió en los siete meses posteriores a la detención hasta su muerte en el campo de concentración de Bergen Belsen (Alemania)–, dicha historia se cuenta a partir de testimonios de personas cercanas a Ana que tuvieron la posibilidad de verla en el campo de concentración, como es el caso de su amiga Hanneli Goslar. La muestra permanente está dividida en varias etapas: la primera tiene como objetivo acercarse a la Familia Frank y explicar el contexto histórico previo a su escondite en la Casa de Atrás; un segundo momento de la visita consiste en conocer la manera y las condiciones en que ocho personas vivieron durante más de dos años hasta ser deportados; un tercer momento consiste en conocer el destino de los escondidos, acercarse a la realidad de los campos de concentración desde Westbork hasta Auschwitz y de allí a Bergen Belsen. En esta etapa encontrarán fotos de los campos, la miseria y la inanición. Sin embargo, las condiciones se dan a conocer a partir del uso de testimonios ‘presentes’ como es

el caso de Hanneli Goslar, o los relatos de Otto Frank y Miep Gies. En este sentido, la representación del horror es diferente dependiendo del lugar desde donde se cuente⁴³.

Algunos investigadores han estudiado sobre la narrativa ligada al lugar, así como, las luchas y las diferencias entre cada una de las narrativas ligadas a un mismo lugar. En el caso de la Casa de Ana Frank la narrativa está ligada al valor del testimonio (no solo de su familia) sino también sus amigos, testigos y protectores que formaron parte de esa historia. En el museo, es posible encontrar testimonios otros protectoras también, como Victor Kugler y Johannes Kleiman. Se muestran los diferentes espacios donde la familia Frank habitó y como era su vida mientras estuvieron escondidos uno puede acercarse a su historia. A partir de los objetos de cada uno de ellos te acercarás a su historia. A pesar que Otto Frank es un sobreviviente del campo de concentración, el énfasis del museo está en conocer a Ana Frank a través de testigos que la conocieron. Nuestra manera de trabajar con el ‘horror’ de los campos de concentración es generando reflexión, ya que no es necesario mostrar el horror en toda su extensión. Tal como reflexiona Primo Levi en “Los Hundidos y los Salvados”⁴⁴: “Una sola Ana Frank nos conmueve más que las innumerables personas que sufrieron igual que ella, pero cuyas imágenes permanecen en la sombra. Y así quizá deba ser: si tuviésemos y pudiésemos compartir los sufrimientos de todas las personas, no podríamos seguir viviendo”⁴⁵

Nuestra manera de “alertar” y “generar reflexión” es a través del uso activo del testimonio, reconociendo el valor de la vida e intentando identificarse con una historia y preguntándose porque ocurrió lo que ocurrió. Por eso, el énfasis está puesto en la vida de aquellos que alguna vez habitaron ese lugar y luego desaparecieron. Ahí intervienen diferentes decisiones: primero, la de Otto Frank de dejar las habitaciones vacías;

43 Como sería por ejemplo, un campo de concentración, un escondite o la casa donde se tomó la decisión del asesinato de millones de judíos, durante la Conferencia de Wannsee en 1942 –donde hoy existe un museo–.

44 Levi, Primo (2002) *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Editorial Aleph.

45 Casa de Ana Frank. Official website. <http://www.annefrank.org/content.asp?PID=386&LID=4> (acceso 1/12/2009)

segundo, la de Otto Frank por su rechazo en quedarse en el “horror”, y su necesidad de sobrevivencia a partir de “construir el hoy”.

No creo que haya “buenas o malas” maneras de trabajar este tema, sino que creo que lo necesario es regresar a los lugares. El lugar que elige tomar el educador, así como, el lugar “desde donde” se cuenta define lo que se quiere contar y la manera apropiada para hacerlo. Cada uno tiene su lugar – y depende mucho del contexto político e histórico en el que se vive –. En este sentido, el “cómo contar” tiene que ver con “para quién se cuenta y para qué se cuenta”; quiénes son nuestros receptores, qué es lo que queremos lograr con lo que estamos contando. Y esto se relaciona con el nuevo contexto europeo, con los desafíos que tenemos hoy en día en Europa, para pensar estrategias efectivas que involucren la participación de jóvenes.

b) Exposición itinerante

La exposición se presenta en las ciudades (museos, comunidades, escuelas) en todo el mundo. Está pensada para todas aquellas personas que no pueden visitar la Casa de Ana Frank en Ámsterdam, pero tienen deseo de conocer y saber más sobre su historia. La exposición itinerante puede estar organizada por agrupaciones de jóvenes o de docentes, y la clave es que haya jóvenes que sean guías de la exposición. Para ello se capacita a jóvenes entre 14 y 18 años que sean guías de la exposición, siguiendo con la filosofía que no hay nadie mejor que pueda contar la historia de Ana Frank que otra adolescente como ella. Nuestro eje principal es la historia de Ana Frank y el valor pedagógico del testimonio. Queremos que la gente se acerque a la historia de Ana Frank como una adolescente que tenía los típicos problemas de esa etapa de la vida, más allá de su religión. Queremos que los jóvenes se acerquen a Ana y conozcan su historia personal, y a partir de ahí conozcan que fue lo que pasó a ella por su identidad. Su historia (su vida y sus problemas como adolescente) es el punto de contacto con “otros jóvenes”. Una vez que llegamos a ese punto de contacto es cuando nos movemos al “contexto histórico”. Las poblaciones con las que trabajamos (muchos de ellas en Latinoamérica) no conocen quien fue Ana Frank ni tampoco saben lo que fue el Holocausto. A través de una historia personal, introducimos el contexto histórico.

Un eje central es que los jóvenes conozcan de qué manera el contexto social, político e histórico, en este caso, el ascenso del nacionalsocialismo en Holanda afectó la vida de una familia, los Frank. A partir de ahí, comprendemos que la historia de Ana es una historia entre un millón y medio de niños asesinados en el Holocausto. Para nosotros es vital, que se comprenda que no sólo fueron judíos los perseguidos, sino también otras minorías como los Testigos de Jehova, homosexuales, gitanos –roma y sinti– y opositores políticos. Queremos que los jóvenes entiendan el proceso y las etapas que llevaron al Holocausto, que lo comprendan como un proceso de deterioro de Derechos Humanos. Esto no ocurrió de la noche a la mañana sino que fue intensificándose. Para ello entrelazamos el testimonio con el contexto histórico.

Entonces, en la exposición itinerante se presentan tres ejes: el primero, es el relato en primera persona, de Ana Frank. Gracias a que tenemos muchos documentos (fotos y diario) es que podemos contar su historia; el segundo eje consiste en el contexto histórico como un proceso de deterioro de Derechos Humanos y construcción del “otro” como “alguien ajeno”; el tercer eje consiste en trabajar temas de la actualidad donde los jóvenes reflexionen sobre situaciones de discriminación y Derechos Humanos hoy en día.

Una vez que la historia personal (la de la familia Frank) se vincula con el contexto histórico (el ascenso del nacionalsocialismo en Alemania), es importante establecer puntos de contacto entre el pasado y el presente, entre los jóvenes que visitan la exposición, y la vida de Ana Frank. Por supuesto, es fundamental establecer similitudes y diferencias, pero al mismo tiempo es necesario establecer una conexión entre Ana Frank y los jóvenes hoy en día. En este contexto, los roles de víctima, victimario, protector y testigo son presentados en las diferentes actividades educativas, de manera tal de generar un espacio donde los jóvenes reflexionen sobre las decisiones que las personas toman en un determinado momento, así como las consecuencias derivadas de ellas. El proceso de reflexión ocurre a partir del análisis de los diferentes escenarios, así como del debate sobre los diferentes roles y actitudes. A través de actividades interactivas y la participación activa en pequeños grupos, los jóvenes aprenden sobre la historia del Holocausto y otras violaciones de Derechos Humanos de una

manera diferente. De esta manera, la Educación sobre el Holocausto se transforma en Educación en Derechos Humanos.

La exposición sobre Ana Frank puede estar acompañada de otras historias, como por ejemplo, la vida de los judíos en República Checa o la diversidad de los jóvenes hoy en día. Teniendo presente el contexto socio-político de América Latina, y a partir de la reflexión de muchos docentes y alumnos que visitaron la exposición, la exposición de Ana Frank va acompañada por paneles adicionales, desarrollados por las propias organizaciones locales, que dan cuenta de situaciones de Derechos Humanos (conflicto armado interno, dictaduras) en América Latina. Este es un eje claro de nuestro trabajo, porque sabemos que la historia de Holocausto, lleva a puntos de contactos con otras historias de violaciones de Derechos Humanos, y este punto de contacto no podemos olvidarlo, ni negarlo, ni obviarlo.

Empezamos con la historia del Holocausto, como una historia más lejana, y menos conflictiva emocionalmente para entender procesos de exclusión, y diferenciación del otro, para comprender situaciones de violaciones a los Derechos Humanos en ese tiempo. Asimismo nos interesa mostrar la figura “del otro” como enemigo, ese proceso a través del cual va constituyéndose como tal dentro de una sociedad. Una vez que este proceso es analizado por los jóvenes, a partir de una serie de ejercicios y actividades participativas y reflexivas, se presenta otras historias de violaciones a los Derechos Humanos, como es el caso, por ejemplo, de la dictadura militar en Argentina o Chile. Puede ser a partir de testimonios, de una línea cronológica, o a partir de fotografías. Es importante que se establezcan puntos de contactos, pero también es relevante que se establezcan las diferencias, entre un período y el otro. No es lo mismo, eso tiene que quedar claro. Sin embargo, trabajar con la historia del Holocausto te permite una entrada “más distante” que trabajar con tu propia historia. Especialmente cuando lo ocurrido en el pasado aún es muy fresco y vigente.

Lecciones aprendidas

Las generaciones futuras que no estuvieron directamente vinculadas al conflicto y no conocen lo que ocurrió tienen una determinada visión

u concepciones confusas sobre lo que ocurrió. Esta confusión es socialmente construida, heredada por sus familiares o amigos. Al momento de reflexionar sobre el pasado estas imprecisiones aparecen en las discusiones. Éstas no son inofensivas y se han ido transmitiendo de generación y generación. Al momento de desarrollar trabajo de memoria es necesario dar lugar y elaborar estrategias educativas que permitan aclarar estas confusiones, es decir, aclarar las interpretaciones confusas del pasado, para poder generar una versión de la historia más cercana a la verdad.

Hay pocos espacios donde los jóvenes se sienten seguros de hablar temas dolorosos como el caso de la dictadura militar o un conflicto armado interno. Este tema, por dolor o temor, no se habla en la casa. El trabajo de los jóvenes como guías de la exposición permite aprender a reflexionar y cuestionar lo que ocurrió. En muchas experiencias, los jóvenes se llevan muchas preguntas y reflexiones que luego comparten con sus padres, familiares y amigos, y de esta manera el círculo de silencio se rompe accionando y aprendiendo a cuestionar. Para ello es necesario generar actividades que motiven la reflexión y el diálogo. Las actividades lúdicas y participativas permiten romper el hielo entre los jóvenes y generar espacios donde puedan expresarse. Es necesario generar un espacio de diálogo y aprender a escuchar las diferencias, donde los jóvenes se sienten seguros de expresar lo que piensan, sin juzgar su punto de vista, sino generar reflexión y una postura crítica sobre la historia.

Es importante que seamos capaces de generar puntos de contacto entre la historia pasada y el presente. De lo que aprendimos, hay que encontrar puntos de contactos si no queremos solamente dar a conocer la historia, sino generar cambios de actitudes y comportamiento. Para ello es necesario generar espacios y actividades dónde los jóvenes reflexionen y se involucren con la historia, ¿Qué tiene que ver esta historia conmigo? ¿Cuánto de lo que se vive en el presente tiene que ver con temas irresueltos del pasado? ¿Qué es lo que puedo hacer yo?

Al momento de desarrollar contenidos educativos es importante tener presente algunas recomendaciones; en primer lugar, hay que evitar querer abarcarlo todo. Al momento de desarrollar contenidos educativos es importante tener presente la historia en términos de procesos. Para ello, es necesario identificar los acontecimientos que llevan a com-

prender un determinado proceso histórico, de manera tal, de trazar el hilo de la historia a partir de una serie de acontecimientos. En segundo lugar, los testimonios tienen un valor pedagógico, pues los contextos históricos cobran más fuerza al ser develados mediante este tipo de comunicación. Las historias personales son claves para entender procesos históricos complejos como puede ser un conflicto armado interno u el Holocausto. La historia personal, pero no sólo sobre el conflicto, sino de su vida antes y después, es lo que da fuerza al relato histórico. Sus luchas presentes, su búsqueda por la verdad y la justicia forma parte del proyecto de democracia. En tercer lugar, es importante trabajar en términos de memoria desde un “nosotros inclusivo”, que abarque a sectores no necesariamente involucrados activamente en movimiento de Derechos Humanos. En cuarto lugar, debemos aprender a trabajar con las emociones; ellas no se pueden evadir ni olvidar. El desafío es trabajar con esas emociones. Es necesario proveer herramientas para que los docentes puedan trabajar con estas emociones en el aula. Trabajamos con emociones, y con conflictos, no podemos negarlos sino que tenemos que aprender a manejarlos y ser buenos facilitadores. Por último, debemos tener presente, al momento de desarrollar un programa educativo, la diversidad de la comunidad, el contexto social y la diversidad de la audiencia, de manera tal de acercar y conectar la historia con la historia de dicha comunidad.

A modo de conclusión

La Educación sobre el Holocausto se presenta a través de la Educación en Derechos Humanos si, como resultado del proceso educativo, se genera un cambio de actitudes y es posible promover que los jóvenes actúen como promotores de cambio social en sus propias comunidades. En este sentido es clave identificar enfoques educativos que permitan fortalecer el impacto de la historia del Holocausto en América Latina. No se trata sólo de conocer la historia sino también aprender de ella. En este sentido, valores y coraje moral son también presentados como opciones que las personas tomaron en un determinado momento, y los dilemas que estas decisiones generan. Los roles de victimario, testigo, víctima y protector permiten una puerta de entrada para establecer qué

roles se encuentran presentes hoy en día, en la escuela, en la familia y en la comunidad.

Aquí es necesario hacer otro pie de página. ¿Cuál es la relación entre la Pedagogía de la Memoria y la Educación en Derechos Humanos? Aquí es necesario reflexionar sobre cuánto de lo que hacemos está realmente vinculado con la Educación en Derechos Humanos. ¿Cuánto de nuestras actividades poseen un marco conceptual de Educación en Derechos Humanos? Debemos reflexionar si somos coherentes entre la misión que cada institución tiene, con las actividades que estamos desarrollando. Es decir, cuántas de nuestras actividades enmarcadas en una pedagogía de la memoria, tienen presente, no sólo aprender de y para los Derechos Humanos, sino aprender a través de los Derechos Humanos. Cuánto de nuestras acciones se incorporan en el día a día en nuestras vidas, y en la vida de los y las jóvenes con quienes trabajamos. Aquí es necesario mayor exploración, y principalmente es necesario más y mejores herramientas de evaluación de los programas educativos de los sitios de memoria.

Hemos pensado estrategias educativas que tienen como finalidad motivar a jóvenes a conocer la historia tanto del Holocausto como la propia. Estas reflexiones pueden ser el punto de partida para tener un rol más activo en defender los valores democráticos y reconocer los Derechos Humanos de muchas minorías y diversidades en América Latina. La Educación en el Holocausto provee una oportunidad casi única para debatir sobre experiencias actuales –y locales– de discriminación y violación a los Derechos Humanos. El Holocausto es en muchos sentidos una historia distante, pero, a la vez, es una historia cercana cuando empezamos a explorar el comportamiento humano y los procesos de exclusión, prejuicio, discriminación y racismo. Esta historia distante temporal y geográficamente permite una manera más “segura” y quizás “menos conflictiva” para comenzar a romper el círculo del silencio y el miedo, de un modo que logre propiciar el debate sobre las historias locales de violencia, persecución y violaciones a los Derechos Humanos.

No se trata únicamente de conocer la historia, sino también de aprender de ésta. Aprender significa comprender el pasado con mayor involucramiento; para que esto ocurra es necesario generar cambios en las actitudes y los comportamientos de manera tal que los jóvenes se

conviertan en agentes de cambio. La búsqueda de una narrativa más cercana a la verdad implica aclarar las interpretaciones “confusas” sobre el pasado. Siguiendo a *Facing History and Ourselves*⁴⁶, se trata de trabajar con los conflictos que aparecen en el aula, en el museo, en el memorial. Aclarar las confusiones poco casuales para ir generando una versión de la historia más amplia que integre diversos pasados.

Sólo trabajando los conflictos y generando espacios de discusión y debate es posible iniciar un proceso de diálogo y acercamiento. Si no hay un diálogo previo o interés en dialogar, es difícil lograr reconciliación. A veces la reconciliación viene impuesta pero no es algo que esté presente; para que haya una verdadera reconciliación tiene que haber interés para dialogar. Esto significa dialogar aún pensando diferente. El diálogo no significa que hay que acordar, no es necesariamente calmo, sino que se trata de sacar a la luz los conflictos, los debates y las confusiones.

Aprender a escuchar. Aprender a afirmar y decir lo que uno piensa. Dar a conocer lo que ocurrió, a entender y a escuchar por qué el otro piensa diferente. Son las clave al momento de desarrollar cualquier programa educativo que de cuenta de la memoria histórica. El docente/el educador tiene que tener herramientas para manejar estos conflictos que aparecen y seguirán apareciendo en el aula, de manera tal de generar espacios cívicos que puedan consolidar el proceso democrático. Tal como menciona Gillis⁴⁷ a mediados de los noventa, “(...) *en este complicado y conflictivo periodo de transición, necesitamos espacios cívicos y temporales más que nunca, dado que estos son esenciales al proceso democrático por el cual los individuos y las sociedades conversen, debatan y negocien el pasado, y a través de este proceso, definen el futuro*”.⁴⁸ En este sentido, la Educación en Derechos Humanos –y la educación sobre el Holocausto– pueden contribuir a los procesos de memorialización en América Latina.

46 <http://www.facinghistory.org/>

47 Gillis, John R (1994) *Commemorations. The politics of national identity*, Princeton University Press, West Sussex, United States.

48 “*In this complicated and conflicting period of transition, we needed times and civic spaces more than ever, since these are essential to the democratic process by which individuals and people discuss, debate and negotiate the past, and through this process, define the future*”

Memoria a través de las generaciones: persistencia ideológica y recuerdos negadores

ANDRÉS HAYE Y HÉCTOR CARVACHO⁴⁹

Introducción

Una educación ética y cívica, en la medida en que necesariamente vuelve al pasado para proyectar una comunidad futura, queda condicionada por las fuerzas de la memoria. Quisiera destacar inicialmente dos de estas fuerzas. De un lado, la persistencia de las creencias, actitudes y valores generación tras generación, a veces con una inercia que arrasa con lo nuevo para volver a repetir las formas de significación provenientes del pasado. Del otro lado, se encuentra el peso invisible de lo negativo en el recuerdo, de lo no dicho, de lo omitido, denegado, falseado, manipulado, prohibido. Así como el silencio frente al mal es su afirmación más contundente, cada recuerdo porta un no recuerdo y una negación de otros aspectos de lo pasado que quedan fuera de lo representado. Una educación ética y cívica nutrida en la memoria tiene que saber de estos límites de la educación, de estas fuerzas de la memoria.

El título de este trabajo apela a estos dos costados de la memoria: la conservación a través del tiempo y la cambiante significación de lo pasado al servicio del presente. Inercia y variación: dos aspectos apa-

49 Andrés Haye, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Héctor Carvacho, Universität Bielefeld, Alemania. El presente ensayo se basa en reflexiones, observaciones, e interpretaciones de datos generados en el marco de un conjunto de proyectos de investigación, los que se indicarán cuando corresponda, involucrando a diversos colaboradores, a quienes agradecemos aquí. Si bien la responsabilidad por las ideas propuesta aquí es compartida entre los dos autores del texto, quisiéramos reconocer espacialmente la contribución, mediante conversaciones y análisis diversos, de Marcela Cornejo, Jorge Manzi, Roberto González, Francisca Mendoza y Renato Moretti.

rentemente contradictorios, pero que proponemos intentar comprender en su relación. Resistencia al cambio y maleabilidad conforme a la situación. Dos facetas cuyos mecanismos se han estudiado en términos generales, pero que aquí queremos contextualizar a propósito de una posible educación ética y cívica de cara a un pasado reciente de destrucción entre nosotros; a un largo período de dictadura que tiene efectos de socialización perdurables y a un período posterior de transición post-dictatorial que se ha visto atrapado en la lógica de la denegación. Como punto de partida, enmarcaremos nuestra reflexión dentro del ámbito de investigación sobre memoria colectiva.

Concepto de la memoria colectiva

Dos distinciones fundamentales sirven para caracterizar inicialmente la investigación en memoria colectiva. Por un lado, el dominio del concepto está determinado principalmente por el nivel *colectivo* en que se describe el sujeto de la memoria, así como su objeto, en comparación con un nivel *individual*, en el que la ciencia investiga habitualmente la memoria. El sujeto de la memoria consiste en un grupo o, más ampliamente, una formación social cuya existencia tiene la forma de una determinada historia social cruzada por tensiones políticas. En otras palabras, el sujeto de la memoria es una colectividad social que tiene la potencia de elaborar su propio pasado como colectivo y orientarse hacia un futuro colectivo. En esto, siguiendo a Bar-Tal⁵⁰, vamos más allá de Halbwachs⁵¹.

Por otro lado, la investigación en memoria colectiva es un discurso acerca del trabajo de recuerdo, en tanto que *actividad* social, en oposición declarada a la idea de la memoria como depósito de las representaciones del pasado, o en todo caso como el operar pasivo de un *dispositivo* de memoria. En este sentido, siguiendo a Bartlett⁵², en la noción de memoria colectiva se enfatiza el papel activo del sujeto actual en la cons-

50 Bar-Tal, Daniel (2000) *Shared beliefs in a society: Social psychological analysis*. Thousand Oaks: Sage.

51 Halbwachs, Maurice (1992) [1925] *On collective memory*. (Les Cadres Sociaux de la Mémoire). Chicago: University of Chicago Press.

52 Bartlett, Frederic (1932) *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

trucción de la respectiva representación de lo pasado. Este rasgo merece un comentario relevante en relación con experiencias de destrucción del sujeto de la memoria en el seno de conflictos políticos. Siguiendo especialmente a Benjamin⁵³: la memoria no conserva la verdadera representación de lo acontecido, sino el modo en que el sujeto en el presente, de la lucha actual, convoca un pasado común para que éste entre en el presente como un arma de esta lucha.

El sujeto de la memoria colectiva

A partir de estas dos distinciones básicas, la investigación en memoria colectiva tiene su foco en las prácticas sociales de recuerdo de experiencias compartidas. Por muy sencillo que esto parezca, esta noción de memoria colectiva implica algunos elementos que es importante tener en consideración de manera explícita. Así, primero, las prácticas sociales de recuerdo de experiencias compartidas tienen lugar en una comunidad (“comunidad de memoria”, al decir de Irwin-Zarecka⁵⁴). Es decir, la memoria colectiva supone un tejido de vidas individuales interconectadas, con sus propios medios de reproducción, como las prácticas de relato de experiencias pasadas, y en general las dinámicas grupales estabilizadas. Este tejido involucra no solamente una multiplicidad de individuos organizados sino también una organización colectiva basada en los intereses dominantes entre tales individuos. Las imágenes compartidas y estilos comunes, tanto productos como factores de la organización colectiva de intereses, son ejemplos cruciales de medios semióticos de reproducción social. El papel en la memoria colectiva que aquí damos a los intereses, a las imágenes y a estilos, deriva del uso que les da Bartlett a estas nociones en su teoría social del recuerdo. De una comunidad de este tipo puede decirse que *tiene memoria* en el sentido que produce sus propios componentes (vidas individuales) mediante un constante proceso de diferenciación entre continuidad y discontinuidad (proceso que es constitutivo de la temporalidad según dos grandes filósofos del tiempo, Bergson y Mead).

53 Benjamin, Walter (1950) [1968] “Theses on the philosophy of history”. En W. Benjamin, *Illuminations*. London: Jonathan Cape.

54 Irwin-Zarecka, Iwona (1994) *Frames of remembrance: The dynamics of collective memory*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Una comunidad así es la plataforma viviente de la memoria colectiva en la medida en que contiene los elementos que permiten dar cuenta de un sujeto de la memoria, de un objeto y de unos medios de recuerdo colectivo.

La propiedad colectiva del pasado social

En segundo lugar, para que esta comunidad sea una comunidad de memoria también debe suponerse un pasado común entre las diversas vidas individuales. Pero esto no puede nunca significar que todas las vidas individuales tienen uno y el mismo pasado dentro de la comunidad, lo cual negaría la necesaria multiplicidad de vidas. Sólo puede significar, siguiendo a Billig,⁵⁵ que la comunidad cuenta con un repertorio compartido de eventos y otros elementos narrativos, como personajes, conflictos e intereses. En efecto, un pasado común a menudo consiste en un campo tópico controversial, una estructura que permite discursos en oposición, y rara vez en un solo relato concreto acerca del cual no haya diversidad de interpretación. Esto sugiere que un pasado común típicamente tiene la forma de una determinada distribución social de posibles discursos o relatos. De este modo, un pasado común es siempre *nuestro* pasado y nunca simplemente *mi* pasado, pues ninguna perspectiva particular podrá agotar la multiplicidad que la determina como tal.

Lo pasado como campo de posicionamiento en el presente

Este pasado común, en tercer lugar, no se define directamente por la referencia a un evento compartido sino por su relevancia para un trabajo o proceso de identidad.⁵⁶ Por un lado, la memoria colectiva como actividad social tiene esencialmente que ver con tomar una posición, frente a otras, a propósito de un pasado común. Tal como se entiende aquí, un recuerdo no es sólo conocimiento sino primeramente un *lugar* dentro de una distribución social de discursos o perspectivas. Por eso puede decirse que un pasado común es, para una comunidad, el campo tópico

55 Billig, Michael (1990) "Collective memory, ideology, and the British Royal Family", En Middleton, David; Edwards, Derek (Eds.) *Collective remembering*. London: Sage.

56 Lowenthal, David (1994). "Identity, heritage, and history". En Gillis, John R. (Ed.) *Commemorations: The politics of national identity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

compartido que permite llevar a cabo un trabajo de diferenciación de la misma, sin que necesariamente se ponga en riesgo su unidad.

Por otro lado, como campo controversial, el pasado común define los “nosotros” en conflicto, tanto las identidades sociales en competencia a un nivel intergrupal como los distintos niveles de inclusividad social, desde pequeños subgrupos hasta una identidad integrativa del todo más allá de las diferencias internas. Un pasado común relevante, un pasado que es citado en el presente de la vida de la comunidad, y que así entra en la memoria colectiva, es uno que genera trabajos identitarios de diferenciación o integración, de conflicto o reconciliación, de culpa o perdón, de fortalecimiento o desvanecimiento de la identidad. Así, un pasado identitariamente relevante es aquel cuya referencia involucra tomar la posición del otro.

La reproducción de la ideología

Volvamos entonces a las dos caras de la memoria que queríamos mostrar, la conservación del paso a través del tiempo y la modificación del recuerdo según el momento. En la memoria colectiva, la primera de estas facetas tiene una manifestación contundente en la persistencia ideológica a través de las generaciones. Ilustremos esta persistencia de la configuración ideológica de nuestra sociedad por medio de algunos fenómenos de inercia propios de nuestra cultura política.

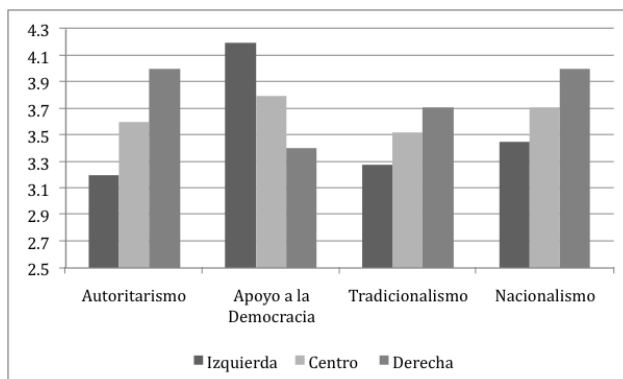
¿El fin de la ideología?

Nuestra cultura política se caracteriza por la inercia del eje autoritarismo-democracia. El debate en torno a la validez del uso de la distinción izquierda-derecha ha sido un campo prolífico en las ciencias sociales en los últimos 60 años.⁵⁷ La tesis del fin de las ideologías ha desatado una serie de controversias que también ha estado presente en la discusión sobre la historia política nacional. Aquello que habría dividido a la sociedad a mediados del siglo pasado sería algo superado después de la vuelta a la democracia en los noventa. Sin embargo, al contrastar esta afirmación

57 Jost, John T. (2006) “The end of the end of ideology”. *The American Psychologist*, 61(7), 651-70.

con las actitudes que un grupo de chilenos presentó en un estudio sobre cultura política llevado a cabo recientemente, resulta evidente advertir la existencia de notorias diferencias entre los grupos ideológicos.⁵⁸ Los sujetos que se definen de derecha presentan sistemáticamente una inclinación por mostrar mayores niveles de autoritarismo –definido aquí como el apoyo irrestricto a una autoridad castigadora de los que se desvían de la norma–, tradicionalismo o adhesión a valores conservadores, y nacionalismo valoración de la superioridad de Chile por sobre otros países, al mismo tiempo menores niveles de apoyo a la democracia como forma de gobierno.⁵⁹ La Figura 1 ilustra estos resultados que, además, se presentaron de forma sorpresivamente estable a través de diferentes generaciones.

Figura 1: Diferencias entre izquierda y derecha en actitudes ideológicas



Nota: Un mayor puntaje indica mayor acuerdo con las actitudes, en una escala de 1 a 5.

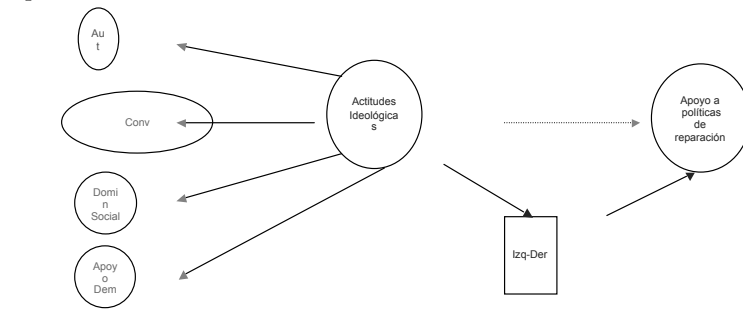
El gráfico muestra cómo los niveles de acuerdo hacia las actitudes presentadas en el cuestionario aún hoy en día se distribuyen siguiendo

- 58 Estudio financiado por el proyecto FONDECYT N° 1050887 “Estudio Psicosocial de la Cultura Política de Tres Generaciones de Chilenos” a cargo de Andrés Haye. Para un resumen del estudio pertinente a la presente discusión, ver Carvacho, Héctor; Haye, Andrés (2008) “Configuración ideológica y estructuración social: resucitando el tema desde la psicología política”. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 17 (2), 81-94.
- 59 Una discusión detallada de estos hallazgos y su relación con las generaciones políticas y las clases sociales puede encontrarse en Haye, Andrés; Carvacho, Hector; González, Roberto; Manzi, Jorge; Segovia, C. (2009) “Relación entre orientación política y condición socioeconómica en la cultura política chilena: una aproximación desde la psicología política”. *Polis*, 8 (23), 351-384.

el patrón que históricamente ha distinguido los polos ideológicos en la cultura política chilena. Vale decir, sin importar el paso del tiempo, los chilenos responden a estas preguntas identificando la derecha con valores conservadores y autoritarios, y a la izquierda con valores democráticos y orientados al cambio social.

Las mismas actitudes fueron exploradas en su relación con el apoyo a las políticas de reparación en materia de Derechos Humanos.⁶⁰ Encontramos que aquellos que se inclinan por actitudes conservadoras y autoritarias – y como ya se ha mostrado, por el derechismo –, tienden a ser los mismos que rechazan los actos reparatorios (ver esquema en Figura 2). Así mismo, una mayor proporción de aquellos que se identifican con la derecha justifican las violaciones a los Derechos Humanos con el desarrollo económico durante la dictadura (ver Figura 3, tomada de González⁶¹). Vale decir, la distinción no opera solamente en lo referido a actitudes ideológicas de orden general, sino también a aquellas actitudes referidas a acciones concretas, que implican un reconocimiento del pasado. Vale decir, la tarea de la memoria se conduce en el presente, con patrones ideológicos equivalentes a los usados en el pasado.

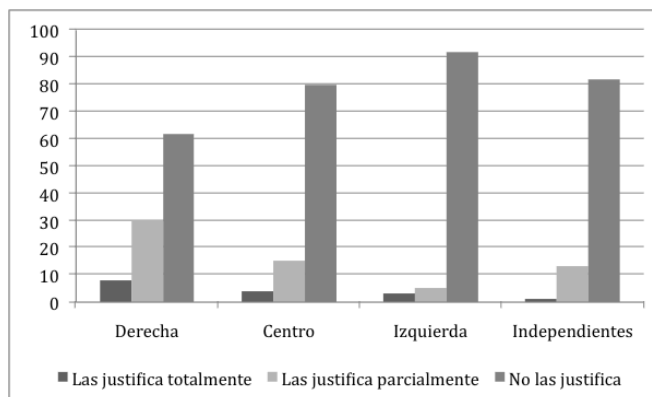
Figura 2: Actitudes ideológicas, orientación política y apoyo a las políticas de reparación



60 Carvacho, Hector; Manzi, Jorge; Haye, Andrés; González, Roberto (2010). *Supporting policies of reparation concerning human rights violations in Chile: the role of the ideological attitudes*. Presentado en la 23rd Annual Conference of the German Peace Psychology Conference: Conflict, Peace and Integration, 16 – 18 de Junio, Bielefeld, Alemania.

61 González, Roberto (2010) "Forgiveness and Reparation in Chile: The Roles of social identity and Emotional Intergroup Antecedents". Presentado en el Summer School de la Graduate School "Group-Focused Enmity", 23 – 28 de Agosto, Berlín, Alemania.

Figura 3: ¿Justifica el desarrollo económico las violaciones a los Derechos Humanos?



En síntesis, la clásica distinción ideológica entre derecha e izquierda, por mucho que no permita dar cuenta de la diferencia entre partidos políticos, sí es un eje de diferenciación entre posiciones ideológicas tanto generales como específicas en la población, fuera del sistema político institucional. Las personas no solamente pueden ubicarse a sí mismas mediante este eje, diferenciándose de otros, sino que también pueden utilizar esta distinción de la misma manera en diferentes grupos etarios, en el mismo sentido en que se utiliza desde hace unos 50 años, es decir, para contraponer autoritarismo y democracia. El peso gravitante de este eje bipolar, sin embargo, no implica que los chilenos se clasifiquen en los polos. Ciertamente, la mayoría se posiciona en lugares intermedios⁶², pero reconociendo con claridad que “derecha” significa mayor preferencia por formas autoritarias y menor valoración de la democracia que “izquierda”. Los resultados de nuestros estudios empíricos permiten sostener que las actitudes de autoritarismo y de apoyo a la democracia son las dimensiones en que los grupos autodenominados de derecha y de izquierda se diferencian más fuertemente.⁶³

62 Haye, Andrés; et al. (2009) Op. Cit.

63 Carvacho, Hector; et al. (2008) Op. Cit.

Patrones narrativos acerca del golpe de estado de 1973

La reproducción de la ideología se manifiesta también en la persistencia de ciertas estructuras de discurso por medio de las cuales las personas relatan hechos históricos ideológicamente relevantes. El análisis de entrevistas acerca del golpe de Estado, en el marco de un estudio realizado en 1999⁶⁴, permite categorizar dos referencias centrales o significaciones respecto de lo ocurrido en aquel 11 de septiembre: se la concibe como una acción militar contra el entonces presidente Salvador Allende, o bien como una operación masiva de violaciones a los Derechos Humanos. Si bien algunas personas describen el golpe en términos de estas dos significaciones, muchas adoptan uno u otro de estos caminos, uno apuntando a la dimensión política y otro al nivel ético del golpe. Respecto de las causas del golpe, también se puede distinguir dos grandes tipos de explicación: una refiere a las malas condiciones objetivas del país, y otra a la oposición contra Allende y su plan de gobierno. Finalmente, el análisis discierne dos tipos de consecuencia que las personas entrevistadas convocan en su relato: el golpe tuvo como efecto el desarrollo económico o los aspectos negativos que implicó la dictadura. Respecto de las consecuencias de golpe se observó más fuertemente que un relato se despliega en una de estas dos vertientes, excluyentemente, tal vez por el valor ideológico de este elemento narrativo en la medida en que determina el sentido histórico del hecho en cuestión. Podría decirse que, en el conjunto de entrevistas analizadas, estas categorías de hechos, causas y consecuencias, componen la estructura básica de los discursos predominantes acerca del golpe.

Algunas de las combinaciones de estas categorías (por ejemplo, “El golpe consistió en la violación masiva de los Derechos Humanos de muchos chilenos, generada por la oposición contra las ideas de Allende, y que condujo a un período de represión social y política bajo una dictadura”, o “El golpe fue una acción militar contra el gobierno de Allende,

64 Estudio financiado por el proyecto FONDECYT N° 1990546, “Estudio psicosocial sobre las formas de recuerdo y representación del golpe de estado de 1973” a cargo de Jorge Manzi. Para un reporte de los resultados que se comentan aquí, ver Manzi, Jorge; Ruiz, Soledad; Krause, Mariane; Meneses, Alejandra; Haye, Andrés; Kronmüller, Edmundo (2004) “Memoria colectiva del 11 de Septiembre de 1973”. *Revista Interamericana de Psicología*, 38 (2), 153-169.

causado por la crisis económica de Chile durante ese gobierno, y que permitió posteriormente el desarrollo económico”) son más coherentes que otras, y de hecho unas pocas de estas combinaciones resultaron empíricamente frecuentes entre los entrevistados, distinguiéndose así patrones narrativos dominantes.

Dichas entrevistas involucraron a chilenas y chilenos adultos, entre 40 y 60 años de edad. En otro estudio, realizado en 1997 con niños de 6 y 12 años de edad, se obtuvo resultados sorprendentemente similares⁶⁵. No sólo se identificaron las mismas grandes categorías de hechos, causas y consecuencias del golpe, sino que los patrones narrativos dominantes entre los niños resultaron ser exactamente los mismos que dominan entre los adultos. A pesar de la escasa información que manejan los niños acerca de un evento que, por muy importante que sea políticamente, antecede con mucho a sus vidas, y que es objeto de silencios más que de referencias claras, la estructura narrativa de los adultos acerca del golpe tiende a repetirse, como si el discurso ideológico comportara una verdadera inercia.

La astucia del recuerdo

La segunda de las facetas de la memoria que queremos abordar es el cambio constante del recuerdo según la situación, que le permite ser adaptable y a la vez le impide ser confiable. Esta peculiaridad de la memoria se expresa paradigmáticamente en los así llamados “recuerdos negadores”. Dos ejemplos de ello bastarán para clarificar el sentido de esta noción en el presente contexto.

Recordar una cosa para no recordar otra

Todo recuerdo es una reconstrucción necesariamente selectiva del pasado⁶⁶, que parte de unos fragmentos de pensamiento o de percepción

65 Estudio financiado por el proyecto FONDECYT N° 1950827, “Desarrollo de representaciones y afectos hacia referentes del mundo político: Un estudio longitudinal breve con niños y jóvenes de Santiago” a cargo de Jorge Manzi. Para un reporte de los resultados que se comentan aquí, ver Manzi, Jorge; Haye, Andrés; Castillo, J. (1998) “Construcción de la memoria del golpe de Estado de 1973 en niños y jóvenes chilenos”. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 14 (1), 73-93.

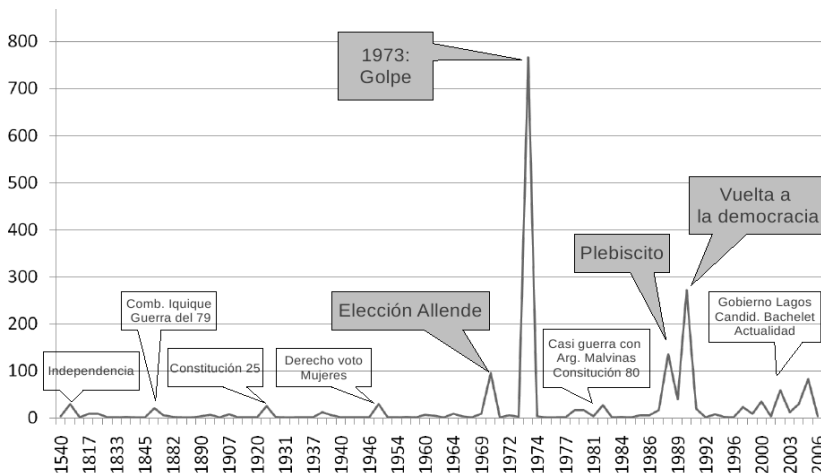
66 Bartlett, Frederic (1932) Op. Cit. Bergson, Henri (1896/2006) *Materia y memoria*. Buenos Aires: Cactus.

presente; en función de ellos construye y reúne el material verbal e imaginario que resulte pertinente a la respectiva experiencia y relevante para operar en la situación actual. Según Bergson, en efecto, cada recuerdo consiste en oscurecer todo aquello del pasado que no resulte relevante para la acción. Así, cada recuerdo trae un pasado al presente, a costa de dejar otros aspectos o momentos del pasado en el trasfondo, en lo inconsciente, en el plano de lo impensado. En otras palabras, cada recuerdo involucra tanto una cara positiva, lo efectivamente actualizado en forma de representación del pasado, y otra negativa, esto es, lo que no queda representado de ese pasado, lo que permanece en la virtualidad de lo tácito, de lo silenciado, de lo presupuesto. A la luz del enfoque de Bergson, Mead y Bartlett, cabría plantear que, al menos a veces, convendrá recordar un aspecto del pasado para no recordar otro, que podría haber una parte o arista de lo pasado que no convendrá a la acción presente y que será útil oscurecer.

Considérense los recuerdos espontáneos que puedan advenir en diferentes personas al momento en que alguien les pida abiertamente referir a hechos históricos. Es esperable, quizá, que personas de diferentes grupos etarios recuerden distintos hechos, pues supuestamente en sus vidas han estado expuestos a contextos históricos diversos. ¿Qué hechos históricos serán citados y cuáles no? ¿Qué aspectos de los hechos citados será representado y cuáles aristas, en cambio, serán oscurecidas?

En el marco de la misma investigación sobre cultura política antes mencionada, le preguntamos a casi mil santiaguinos cuáles son los tres eventos políticos más importantes de los últimos cien años. Inicialmente esperábamos recoger información que nos permitiera identificar cómo la construcción del recuerdo estaba guiada ideológicamente, en el mismo sentido en que interpretamos los resultados anteriores. Tal como se grafica en la Figura 4, los resultados a primera vista fueron los esperables: la gran mayoría mencionó de alguna forma el golpe del 73 en una de las tres instancias. Sin embargo, lo que no resultó evidente fue que la recurrencia del golpe como recuerdo permitió a nuestros participantes evitar referirse a otras cosas. De hecho, resulta impactante el gran paréntesis que dibujan el inicio y el fin de la dictadura, conteniendo escasas menciones a lo que sucedió durante la dictadura.

Figura 4: Cantidad de respuestas por año de eventos recordados



Nota: el gráfico muestra la cantidad de respuestas organizadas por el año del evento mencionado.

En efecto, cuando los participantes de todas las edades fueron confrontados a la tarea de recordar, tendieron fuertemente a referirse, en primera instancia, al golpe militar. La Figura 5 muestra cómo la primera respuesta de la gran mayoría de los participantes fue el golpe, de forma independiente de la generación a la que pertenecen. En la Figura 6 puede observarse que el fin de la dictadura (o inicio del régimen post-dictatorial o de transición a la democracia) aparece dominando como segundo hito histórico recordado, nuevamente sin haber diferencias por generación. Dos elementos se hacen notorios. Primero, la dictadura es lo recordado, pero se dibuja en silencio. Se enuncia su inicio y se marca su fin, pero no tiene contenido. Segundo, la ausencia de diferencias entre las generaciones evidencia que la vivencia del golpe no afecta la tarea del recuerdo.

Figura 5: Respuesta 1 por generación

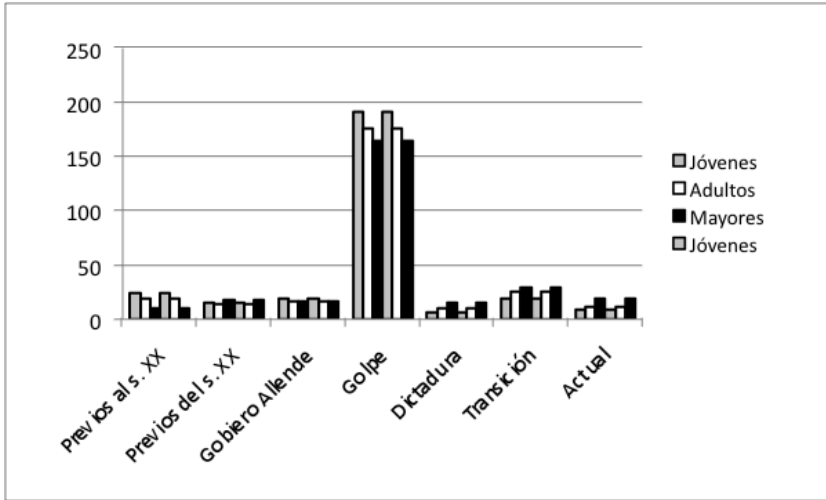
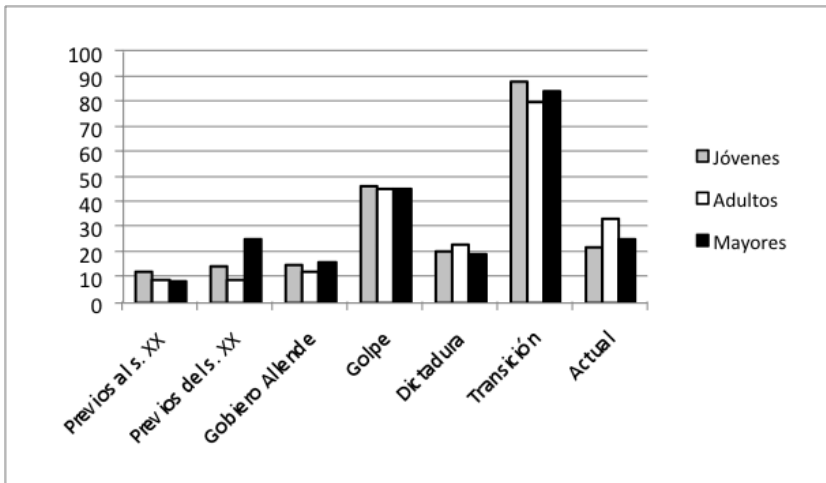


Figura 6: Respuesta 2 por generación



La doble denegación

Una segunda forma de participación activa de lo no dicho, de lo supuesto, de lo implícito, de lo silenciado en el recuerdo, es cuando una persona niega haber negado un hecho o haber omitido un aspecto de un hecho al representarlo. La expresión técnica más adecuada para referirse a este otro tipo de recuerdos negadores sería *denial of denial*. Ilustraremos esto a través de una simple observación, sin apoyo en estudios sistemáticos, confiando en el respaldo que pueda ofrecer la propia experiencia del lector. Se trata de la doble denegación que opera en los enunciados de parte de personas que niegan haber negado violaciones a los Derechos Humanos.

Desde el fin de la dictadura y progresivamente a lo largo del desarrollo del régimen de transición a la democracia, se escucha a personas de posición derechista afirmar que nunca negaron o silenciaron que durante el régimen militar se violaran sistemáticamente los Derechos Humanos por parte de organismos del Estado: personajes públicos y políticos, y profesionales han hecho declaraciones de este tenor en los medios. Ciertamente, en este tipo de afirmaciones hay una doble negación; pero el resultado no es nunca una simple afirmación, sino que tácitamente, virtualmente, solapadamente, se está renegando en el presente respecto de una denegación pasada. Una doble negación es equivalente a una simple afirmación solo desde el punto de vista lógico, es decir, atendiendo al significado mínimo de lo efectivamente dicho. Pero en una doble denegación como la que estamos ejemplificando se revela un recuerdo negador en la medida que atendemos a lo no dicho en la afirmación, a lo que ha quedado fuera de la representación del pasado (la realidad de las violaciones políticas de los Derechos Humanos) pero que resurge como contenido negado en un acto que, lejos de enmendar la aprobación del terror, la reafirma paradójicamente. En aquellos casos de personas que sabemos que, por su compromiso ideológico con el régimen militar, silenciaron las violaciones a los Derechos Humanos por parte de organismos del Estado, esta doble negación se convierte más bien en una doble mentira, que acredita la astucia con la cual podemos hacer referencia a nuestro pasado y la importancia que tiene allí lo no dicho, lo que queda en el trasfondo de lo representado.

Cómo moverse entre estas fuerzas (a modo de conclusión)

La memoria no se agota en la repetición del pasado y en su resignificación interesada en el presente. En primer lugar, la socialización de la ideología, aunque se lleve a cabo principalmente por medios implícitos y a temprana edad, no consiste en una transmisión, desde un agente social (aparato ideológico) a un sujeto pasivo. La misma conceptualización de la memoria colectiva en términos de una comunidad de memoria cruzada por intereses políticos y diferencias internas, nos obliga a pensar en los contextos de socialización como *campos de fuerza*. Allí los hablantes no recibimos la herencia desde el pasado, sino que nos vemos interpelados a tomar posición dentro de una trama de tensiones y a actuar en este dominio, reproduciéndolo en cierta medida y en cierta medida modificándolo en una u otra dirección según los intereses o interpretaciones que traman el presente. En segundo lugar, el carácter reconstructivo de la memoria no contiene sólo la fuerza negativa de la representación selectiva conforme a lo que resulte conveniente en la lucha del presente, sino también el potencial crítico del ejercicio consciente de la memoria reconstructiva. Para aclarar este asunto enigmático, sin duda intempestivo, volvamos sobre una dimensión fundamental de la memoria.

La materialidad del recuerdo

Más allá de uno u otro aspecto de la memoria, ésta consiste en la incorporación de lo pasado en el presente, es decir, es la materialidad del pasado tal como pervive en lo presente.⁶⁷ La memoria es material, no una representación ideal. Se lleva a cabo a través de artefactos culturales, sistemas de signos, técnicas corporales, patrones de interacción social, o sea, el acto de incorporación de lo pasado en el presente se vehiculiza por medio de “hechos” sociales, que son huellas dejadas por lo pasado en la experiencia presente y que determinan las condiciones bajo las cuales los hablantes citan su pasado y lo niegan.

El pasado llega a incorporarse al presente de diversas maneras, aunque la forma siempre dominante será la fuerza mecánica del hábito y la costumbre, la repetición de lo pasado. Otra forma de incrustación

67 Bergson, H. (1896/2006) Op. Cit.

del pasado, que se opone al automatismo y al esquematismo de la duración predominante, es la memoria reconstructiva. Bergson y Bartlett estructuran su teoría de los dos modos de la memoria en estos términos, específicamente en la dialéctica entre esquema y recuerdo, entre hábito y creatividad.

La noción de memoria reconstructiva implica que el recuerdo construye una significación de lo pasado completando, interpolando y extrapolando a partir de sus ruinas materiales, preservadas en el presente. Pero eso no es todo. La noción de memoria reconstructiva es ante todo la idea que el recuerdo conduzca, oriente y canalice la acción presente mediante nuevas significaciones, generando así no repeticiones sino diferencias. Se trata de no aplicar lo sabido sino de apelar al pasado de manera no habitual, creativa, informada, o sencillamente singular.⁶⁸

El potencial crítico del recuerdo

Cada presente, lejos de ser un instante, es un paso, un pasaje, un tránsito de lo que ha sido a lo que vendrá; un salto, una apuesta, un arrojito, una apertura hacia lo desconocido⁶⁹. El presente no tiene la forma de un estado sino de una acción. Si el recuerdo puede y debe intervenir en este tránsito, entonces la incorporación de lo pasado siempre puede ser una modificación del presente, una reorientación del pasaje en que consiste la actualidad, un cambio de rumbo de la acción.

Para orientarse al porvenir, los seres vivos y las comunidades humanas no se bastan con la percepción del presente inmediato, sino que se guían con los signos del pasado. Si los hechos sociales presentes no son solamente cosas dispuestas simultáneamente en el espacio, sino que también son huellas de lo pasado, entonces estos hechos son signos, vale decir, demandan interpretación. La memoria colectiva es, en este sentido, la lucha entre interpretaciones sobre el sentido de cada presente, múltiple, dividido, plural. Pero esta lucha y estas interpretaciones no se llevan a cabo en un ámbito ideal de representaciones sino en el tránsito

68 La teorización sobre la memoria vertida en este ensayo forma parte del proyecto FONDECYT N° 1100067, "Studies on Basic Concepts in Psychological Theorizing: Memory, Thinking, Emotion" a cargo de Andrés Haye.

69 Mead, G. H. (1932) *The philosophy of the present*. Chicago: Open Court Pub.

material en que consiste cada presente, orientando, modificando el presente, cambiando las condiciones del futuro.

La noción de memoria reconstructiva es la idea que el recuerdo puede canalizar una fuerza que lucha por la diferencia, que impide la clausura del presente inmediato, que empuja por evitar la muerte de la memoria en la forma de una repetición sin divergencias, sin controversia, sin disputa por el pasado. La memoria colectiva es el modo de dar continuidad a la vida de una comunidad ideológicamente dividida. Cada presente es una operación de génesis de continuidad allí donde aún no la había, y porque cada presente es también en sí mismo una discontinuidad entre pasado y futuro, así como entre los diferentes “nosotros” en conflicto. Por un lado, es la diferencia social entre “nosotros” y “ellos” en el seno de la comunidad. Por otro lado, es la diferencia histórica entre el nosotros que “hemos sido” y el que “podríamos ser”. La memoria colectiva reconstructiva, en la medida en que promueve la proliferación de nuevas significaciones en la orientación de la lucha presente, es la posibilidad de mantener estas diferencias vitales abiertas, impidiendo que desaparezcan en la *indiferenciación* de una comunidad cerrada, en una identidad unificada, en una verdad que se imponga sobre las demás.

Al inicio destacamos dos caras de la memoria, inercia y variación, cuyos límites en el terreno político toman las figuras de la persistencia ideológica y los recuerdos negadores. Decimos que a una educación ética y cívica basada en la memoria no deben pasarle inadvertidas estas limitaciones. Sin embargo, tampoco puede tener una mejor chance si no toma en sus manos esta tercera cara de la memoria, que es una forma particular de generar continuidad mediante la reorganización de los intereses que cruzan la comunidad; citando el pasado de manera novedosa, manteniendo abiertas así las diferencias en torno al pasado, renovando las diferencias sociales e históricas que nutren la vida de una comunidad. No sólo los contextos que puede ofrecer la familia y la escuela, sino también los sitios de consciencia, conmemoraciones rituales y memoriales deben poder entenderse, diseñarse y tratarse como campos de batalla en este sentido.

DEBATE CON EL PÚBLICO

NANCY NICOLLS: Quisiera preguntar a Andrés, si en este estudio se define para las generaciones jóvenes los conceptos de izquierda y derecha, porque es distinta la definición en los años sesenta, setenta o incluso en dictadura, en relación a lo que se entiende hoy por izquierda y derecha. Y por otro lado, en relación a lo presentado por María José, quisiera señalar que hay un espacio en que no se produce una descalificación generacional, que es el espacio que se da entre los propios jóvenes, justamente bajo esta misma idea, que pueden ser jóvenes de izquierda o de derecha y que si bien en ese espacio se produce una construcción, una resignificación de memoria, está también la memoria por herencia. Por lo tanto, a mi modo de ver, ahí se produce una dialogía conflictiva de acuerdo a los términos que usaste. Me gustaría saber si has trabajado eso.

PÚBLICO: La Educación en Derechos Humanos, por ser un derecho universal, es algo que se debiese abordar en todas las generaciones y no solamente a los jóvenes, considerando que las memorias no son estáticas, que se construyen y se van resignificando, por lo tanto mi pregunta es para Mariela: ¿Cómo abordan ustedes la pedagogía de la memoria, en el caso de la Casa de Ana Frank con otras generaciones? y ¿Por qué consideras que cuando hablamos de pedagogía de la memoria lo abordamos desde los jóvenes, con niños, con niñas pero como que obviamos otras generaciones que también pueden construir y resignificar sus propias memorias?

PÚBLICO: Quisiera preguntar a varios de los expositores, comenzando con Andrés, quien en su presentación da a entender que el centro político está un poco ausente del relato. En la literatura de Ciencias Políticas, de Sociología, cuando se describe la política en Chile, se habla siempre de la cultura, de las subculturas políticas en Chile, de los tres tercios, por lo tanto mi duda es: ¿Por qué al tratarse el campo de la memoria tal vez no estamos mirando eso? Yo también he hecho algunos grupos focales y me he dado cuenta que gente que se asocia más al partido Demócrata Cristiano tiene una cierta manera de relatar el quiebre institucional del

11 de Septiembre que es singular, es distinta que lo que hace la gente de la izquierda que ve ahí la derrota. Entonces, ahí veo cierta dificultad y no sé si llamarle una dificultad metodológica. Esta pregunta está planteada para todos: ¿Qué piensan ustedes de la memoria considerando el ejercicio reflexivo que acá estamos haciendo? Porque lo que yo veo es que acá ustedes están creando un discurso acerca de las memorias también. ¿Cómo desde las Ciencias Sociales, en este caso desde la psicología, especialmente psicología social, se habla acerca de las memorias, que es algo distinto de cómo la gente relata sus recuerdos?

PÚBLICO: Soy protagonista de antes de la elección de Allende, del gobierno popular, de la clandestinidad y de otros hechos más. Por lo tanto, para mí es muy importante lo que pasó antes de que ganásemos con Allende como candidato durante la Unidad Popular. Considero que hay hechos que tienen que ser recuperados, porque lo sucedido no es de izquierda ni de derecha, se tiene que definir si es mentira o es verdad. Por ejemplo, en la primera exposición, se citó una entrevista a Pinochet y él se justifica diciendo que había 15.000 guerrilleros, lo que no es verdad, porque jamás se demostró. Y creo que aquí están hablando de lo que a las personas les parece que ocurrió o no ocurrió, o les gusta o no les gusta. Y a lo que quiero llegar es que las emociones para mí son muy importantes. Yo cada vez que voy a Villa Grimaldi me quiebro pero no puedo construir mi memoria con base a emociones, tengo que construirlo en base a las realidades. O sea, hay una ruptura: yo protagonista contra mis emociones. Entonces, ¿qué significa memoria?

RESPUESTAS EXPOSITORES

XIMENA TOCORNAL: Respondiendo la pregunta sobre lo metodológico, debo decir que esto para mí siempre fue un dolor de cabeza. Yo no puedo concluir si hay polarización si es que yo estoy invitando y conformando un grupo, el cual, a priori estoy juzgando con “¡oh están polarizados!”. En ese sentido, estoy de acuerdo con la recursividad y las dificultades que se presentan. Sin embargo, yo conformé los grupos de discusión de una manera que me permitiera captar la mayor variabilidad discursiva

con respecto al fenómeno de investigación. En el momento cuando fueron conformados los grupos eran esos los usos de las nociones de memoria involucradas en el debate político actual. Desde ese punto de vista, yo pensaba que había dos posiciones: básicamente, quienes reconocían las violaciones a los Derechos Humanos, quienes acusaban a determinado grupo de ser responsable de aquello, quienes defendían una determinada versión y por otro lado, quienes sostenían exactamente lo contrario. En ese sentido, sobre los usos de la memoria no hay un centro y eso yo creo puede ser incluso responsabilidad de los discursos o el lenguaje de la memoria y eso es muy poco psicológico. Pero el discurso psicológico también es una forma de hacer historia, de cristalizar cierto sentido de la memoria que uno logra captar dar una descripción disciplinaria, que es algo que me interesa, que trato de estar haciendo constantemente: cuáles son los efectos de mi discurso o de los discursos de mis colegas, con los cuales yo soy muy crítica. Ahora, sólo aclarar que yo siempre estuve consciente de la recursividad de mi diseño metodológico pero tengo la salvedad que fueron organizados intentando recoger la máxima variabilidad discursiva y, en ese sentido, uno tiene que hacer como un mapa de actores (quiénes son los actores significativos en esto) y básicamente, encontré que había dos posiciones de habla al respecto.

Quisiera finalmente volver a algo que dijo Andrés y que me provocó: los ejercicios de memoria, o el hacer memoria en los términos planteados por María José, es un ejercicio que genera identidad y que la identidad es en sí mismo un ejercicio diferenciador de otro. Entonces, me quedé pensando en qué medida esta instancia, que pertenece al mundo de los Derechos Humanos, que genera identidad entre nosotros, que nos reconocemos con un mismo pasado, que podemos tener diferencias, –pero que en el fondo debiéramos estar de acuerdo, sino no tiene sentido que alguno de nosotros esté acá– es en sí mismo una instancia generadora de conflicto con un otro que hoy día no está presente pero que implícitamente es el que nos moviliza. Entonces, mi pregunta sería algo así como: ¿Es una condición ineludible de hacer memoria el generar la distinción ellos-nosotros y, en ese sentido, generar conflicto? Y puede ser un conflicto productivo, al que no habría que tenerle temor y que podría ser una herramienta de educación también, y que podría

constituirse en nuestra ética. Pero, volviendo a una de las cosas que dijo Mario hoy en la mañana, haya ciertas reglas del juego mínimas que tienen un marco ético súper simple pero muy difícil de sostener, porque implica un respeto radical.

MARÍA JOSÉ REYES: Mi foco ha tenido que ver con poder pensar cómo es que se está conformando memoria cotidianamente desde el conflicto, no categorizando de antemano si esas memorias son verdaderas o no. Básicamente, porque me interesa ver cómo es la cotidianidad y qué efectos está produciendo esa producción de memoria, lo que tiene que ver con lo subjetivo. Es decir, cuando nos enfrentamos al conflicto, lo que aparece es una memoria absolutamente mixta, una memoria descafeinada, una memoria sin contexto político, sin coordenadas históricas, sin vivencias, justamente, como forma de evitar el antagonismo, y justamente, ahí sí se están dando esas coordenadas de centro. O sea, me parece que para establecer las posiciones éticas es necesario también considerar cuál es la configuración del contexto. En particular, me interesa conocer cómo se está configurando eso en términos cotidianos, y veo con sorpresa, con un poco de peligro, pero también con las bondades que se podrían dar, cómo se está configurando una memoria absolutamente despolitizada.

Entonces, el punto está en cómo volver a politizar. Yo creo que si no tenemos claro con quiénes estamos conversando y construyendo memoria incluso desde las diferencias, es un poco difícil poder accionar. Desde esta perspectiva, quisiera contestar lo que comenta Nancy, ya que efectivamente trabajé con jóvenes desde distintas posiciones ideológicas, sin que ellos mismos se enunciaran propiamente como de derecha o izquierda, sino más bien llegué por otros lados a conocer sus posturas. Los que creían que eran de derecha o izquierda o los que no estaban ni ahí, y lo que sucede cuando se juntan las diferencias es evitar el conflicto y lo más dramático es que se evita nombrar lo que debiese ser nombrado para uno. Entonces, hablan de aquellos años, esos años, los 17 años, los años de Pinochet, se habla de las muertes pero no se nombra dictadura, no se nombra violación a los Derechos Humanos. Pero claro, cuando uno junta a los jóvenes sólo que se autodenominan de izquierda aparecen todas esas nominaciones y cuando uno junta todos los jóvenes de

derecha aparecen todas esas nominaciones. Creo que es un dato que hay que pensar ¿Qué pasa cuando las diferencias se encuentran?, ¿Qué tipo de memoria se está produciendo? Porque no es sólo el encuentro de dos memorias, sino que ahí se está produciendo memoria y una memoria que está siendo despolitizada. Me parece que sería interesante pensar esto en el caso de Villa Grimaldi y los sitios de conciencia. De alguna manera, hay un contexto hegemónico, no digo que sea el único pero que está siendo relevante, y es justamente la construcción de discursos despolitizados y privatizados de la memoria.

Mariela Chyrikins: A la pregunta de dónde están las otras generaciones en el proceso de memoria, bueno, mi acercamiento y mi presentación fue desde la experiencia que la Casa de Ana Frank tiene en diferentes países y también en el museo. Generalmente, trabajamos más con jóvenes y en términos de adultos, trabajamos con profesores, con docentes. En algunas experiencias en Latinoamérica, por ejemplo, trabajamos con los padres o con los vecinos pero de una manera muy breve y muy simple. Por otro lado, también en ese proceso de pedagogía de la memoria, que es un concepto que sería interesante pensar, cuál es el marco conceptual de pedagogía de la memoria y si todos los acá presentes estaríamos de acuerdo con ese concepto, con ese marco conceptual como un ejercicio de invitación para quizás una futura actividad, pero el abordaje inter-generacional de trabajo entre sobrevivientes del Holocausto con jóvenes siempre fue muy importante. Sin embargo, nuestro enfoque de trabajo tiene que ver, básicamente, con jóvenes y yo creo que ahí hay una decisión de apostar a la juventud como un proceso de cambio digamos y por necesidad de que la gente joven conozca qué fue lo que ocurrió. Entonces, ahí hay una decisión de con quién trabajar.

ANDRÉS HAYE: Una de las preguntas que se me hizo era si se entiende lo mismo por derecha e izquierda, ahora y antes. En la pregunta, sin embargo, había un supuesto y es que sabemos que no se entiende lo mismo. Mi impresión es que si nos basamos en lo que dice la gente, en un grupo focal directamente o lo que se nos dice en los noticieros, vamos a pensar que no se entiende lo mismo entre izquierda y derecha. Lo que yo

he descubierto, y no solamente yo, sino la gente que ha investigado más analíticamente esto, es que si se entiende exactamente igual, izquierda y derecha, excepto en algunos pequeños detalles. Por ejemplo, la gente de derecha más joven, tiende a valorar más la democracia que la gente de derecha más vieja; o que en generaciones mayores, la actitud hacia el valor de la igualdad social era mucho más importante para diferenciar entre izquierdas y derechas que ahora. A través de los estudios, hemos logrado descubrir que lo que se entiende actualmente en gente joven y en gente mayor por izquierda y derecha, sigue siendo lo mismo que conocíamos desde los años sesenta y que es, básicamente, izquierda como una mayor valoración de la democracia y derecha como una mayor valoración de formas autoritarias. Sigue siendo igual en ese sentido.

Por otro lado, en relación con esta dicotomía entre izquierdas y derechas por la que se preguntaba a propósito de la polarización, diría que no se entienda mal el planteamiento, yo he querido ilustrar que la diferenciación ideológica que nosotros etiquetamos en términos de derecha e izquierda, se ha reproducido a través de las generaciones. No quiero decir que no exista gente de centro ni quienes se autodenominen independientes, por mucho que tenga el mismo patrón que la gente de centro derecha, por supuesto. De hecho, la gran mayoría de mis entrevistados y encuestados en todos los estudios siempre tiende hacia el centro, pero esa es una cuestión que hay que interpretar. Retomando lo que contestó Ximena, desde el momento en que alguien toma la palabra frente a otro a propósito de un tema políticamente controversial, aunque esa persona se haya autodenominado de centro o independiente va a tender a tomar una posición u otra, por mucho que hayan patrones específicos para distintos grupos; yo también he identificado muchos patrones específicos. Lo interesante es que la memoria se construye en oposición a otro, no necesariamente tienen que ser dos, tiene que ver con un conflicto, con una tensión, eso es lo que respondería en relación con esa cuestión.

Voy a retomar un par de cosas a propósito de la pregunta por la verdad que a mí me parece fundamental, creo que abre un tema que por supuesto atraviesa toda esta discusión y frente a la cual creo que me acabo de proponer lo siguiente. Yo he planteado que la memoria no tiene que

ver con representaciones en el sentido, como se podría decir, de opiniones, tiene que ver con la materialidad del pasado y del presente, es material. Pero eso no es lo mismo que decir que la memoria tiene que ver con la verdad, creo que tiene que ver con la materialidad no con la verdad. Ahora, esa afirmación que estoy haciendo es grave, por que siempre la memoria ha tenido que ver con la verdad, pero mi posición es que no tiene que ver con la verdad, tiene que ver más bien con lo que Aristóteles identificaba con la categoría propia de la retórica, lo verosímil, lo que se parece a la verdad, y lo que tiene que ver por lo tanto con lo que se pone en juego en el discurso. La memoria puede tener que ver con la verdad efectivamente, pero justamente se trata de pensar la verdad en la forma de la verosimilitud como algo que se pone en juego en las relaciones entre humanos. La memoria, no como una verdad que uno pueda descubrir, sino como algo que se juega en una lucha o en una negociación o en una comunidad entre humanos, y cuando hablamos de verdad en ese sentido, ya no podemos hablar de la verdad en el sentido fuerte, por eso prefiero hablar de verosimilitud o materialidad. Y a propósito de eso, quisiera retomar un detalle de otra pregunta. Abandonar la categoría de verdad consistiría un discurso acerca de la memoria desde las Ciencias Sociales, por contraste con una experiencia de la memoria que es vivida como una lucha con la verdad. Yo diría, que esa podría ser una manera de entender, de trabajar la memoria como un discurso acerca de la memoria desde la investigación o desde la psicología o desde la sociología.

TALLER

Elementos para un Programa de Educación

EXPERIENCIAS Y APORTES DE SITIOS Y MUSEOS EUROPEOS

ANNA-KARIN JOHANSSON

Estoy muy contenta de estar con ustedes nuevamente. Voy a hablarles de algunas experiencias de sitios europeos que han combinado los procesos pedagógicos sobre el Holocausto y Educación en Derechos Humanos.

Antes de comenzar me gustaría hacer una primera precisión acerca del concepto de Educación en Derechos Humanos. Cuando hablamos de ésta, hacemos referencia a un campo pedagógico consolidado referido a tres dimensiones. En primer lugar, a la educación sobre los Derechos Humanos (*about human rights*), que es la historia de las convenciones internacionales, de los mecanismos desarrollados por la comunidad internacional, de sus instituciones, así como de su significado en el mundo contemporáneo. Luego está la educación para los Derechos Humanos (*for human rights*), que apunta al desarrollo de competencias para detectar, actuar y proteger los Derechos Humanos cuando estos están siendo vulnerados, así como para re-establecerlos. En tercer lugar, está la educación con Derechos Humanos (*with human rights*), que apela al desarrollo de procesos pedagógicos lo más democráticos posibles, que estimulen la libre participación y la crítica, al mismo tiempo que respeten los valores de sus participantes. Las tres partes deben ser tenidas en cuenta cuando trabajamos en Educación en Derechos Humanos.

Para nosotros como equipo, cuando comenzamos a establecer la relación entre Educación sobre el Holocausto y Educación en Derechos

Humanos, nos pareció que este concepto –en cuanto a sus tres dimensiones– era un poco restrictivo. Cuando se analiza el Holocausto como problema de estudio es posible hacer, rápidamente, conexiones históricas con los Derechos Humanos, como es por ejemplo la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención para la Prevención y Sanción del Genocidio, los juicios de Nüremberg, etc. Así, es posible educar sobre los Derechos Humanos tomando como punto de partida al Holocausto. Lo mismo cuando hablamos de educar con Derechos Humanos, lo que debiera estar en cualquier proceso pedagógico. Sin embargo, nos resulta más difícil la dimensión de educar para los Derechos Humanos, pues dentro de las instituciones que trabajan sobre el Holocausto no existen muchos ejemplos de acciones orientadas a la protección y resguardo de los Derechos Humanos. Esto es algo que debe ser desarrollado, pues hoy día esa conexión permanece fuera de los estudios del Holocausto.

Cuando seleccionamos las prácticas y ejemplos que nos parecían interesantes nos concentramos en buscar conceptos que promovieran los Derechos Humanos y que reforzaran la importancia de la igualdad y el respeto a la diferencia. Los ejemplos que mostraré son intentos de combinar y reforzar la cuestión de los Derechos Humanos desde distintas ópticas y alternativas.

Buchenwald

El primer ejemplo que les mostraré es Buchenwald. Este fue un campo de concentración ubicado en Alemania, establecido en Julio de 1937, que recibió en sus comienzos prisioneros políticos, prisioneros religiosos, gente de la resistencia, homosexuales, gitanos, y progresivamente más y más judíos. Este campo de concentración tiene algunos rasgos especiales en su proceso de memorialización, en cuanto su historia contiene elementos políticos de la historia del periodo nazi, en contraste con otros campos como el de Belzec en el este de Polonia, en donde casi exclusivamente fueron exterminados cerca de 400.000 judíos, además de gitanos.

Belzec era un campo pequeño donde no había siquiera edificaciones, pues no se esperaba que los prisioneros permanecieran. Buchenwald en cambio, responde a otra lógica, pues como campo de trabajos forzados,

se esperaba que quienes permanecían prisioneros sobrevivieran por un tiempo trabajando. Buchenwald fue liberado por las fuerzas aliadas, quedando dentro del área de lo que luego sería la República Democrática Alemana. Tras el término de la guerra el campo de concentración no se volvió inmediatamente un memorial, sino que se constituyó en un campo de concentración soviético, inscrito en el sistema de los Gulag. Así, es posible ver que Buchenwald contiene dentro de sí distintas capas (*layers*) de historia con las cuales lidiar.

Cuando Buchenwald fue convertido en un memorial, en 1958, la historia del lugar como parte del sistema de los Gulag fue suprimida del relato, predominando la narrativa de las fuerzas anti-fascistas. Este fue el relato que se usó por décadas, hasta los noventa, cuando se discutió el rol del lugar dentro del sistema represivo soviético. Si bien desde los ochenta los investigadores y académicos cuestionaron fuertemente la narrativa del lugar, no fue hasta el quiebre del sistema soviético en Europa del Este que ésta pudo ser modificada.

Hay algo que me gustaría comentarles para que discutamos sobre ello luego; en Alemania la visita a este tipo de lugares es obligatoria para los estudiantes escolares, lo cual ha conllevado un desafío importante para los educadores. Ellos han detectado que los estudiantes, en sus visitas a distintos sitios, reciben relatos casi idénticos, más allá de algunas diferencias en las narrativas y énfasis sobre los cuales se acentúa. El resultado son estudiantes aburridos, cansados y agotados de recibir el mismo contenido siempre. Por supuesto esto es algo que no queremos lograr, pues en la mente de todos está la idea de estudiantes críticos con estos sitios, con los relatos predominantes.

Esta es una situación bastante conflictiva, pues los estudiantes entienden la seriedad de este tipo de sitios así como sobre su importancia. También saben que se espera de ellos que experimenten ciertas emociones. Esto es algo que los educadores alemanes destacan frecuentemente como un problema grande dentro de los procesos pedagógicos en Derechos Humanos. En Suecia no tenemos el mismo problema, en parte porque allá no es obligatorio la visita a sitios ni memoriales, sino que depende de la voluntad de los profesores de acercarse a instituciones como el *Living History Forum*. Como pueden ver, el problema tiene dos

ángulos: si bien es importante que los estudiantes visiten estos lugares, la obligatoriedad puede conllevar problemas.

En Buchenwald casi todos los inmuebles originales fueron destruidos, permaneciendo únicamente las cámaras de gas y el crematorio. En distintos lugares se trabaja en los sitios originales casi sin vestigios de la época. Hay por ejemplo, un monumento construido durante el periodo comunista, el cual, tiene una estética grandilocuente, victoriosa, épica, de una forma que no se suele encontrar en lado occidental de Europa. Esto evidencia cómo la memoria puede expresarse en el mismo lugar de formas distintas entre sí.

En Buchenwald crearon el proyecto *Human Rights Project Day*, en el que invitan a participar a estudiantes de 19-20 años de edad en un programa de un día (8 horas), en el cual, a través de diversas actividades de reflexión, se intenta vincular lo que pasó en ese campo de exterminio y el respeto a los Derechos Humanos. El objetivo del programa es sensibilizar a los participantes del programa con los principios de los Derechos Humanos y estimular la reflexión ética. El programa comienza examinando la diversidad existente al interior del propio grupo. Enfocándose en los participantes se levanta la pregunta por la diversidad. ¿Qué piensan sobre ella? ¿Cómo perciben que está siendo respetada o violada actualmente en la sociedad, así como en el mismo grupo? Esta estrategia de enfocarse primero en el grupo de participantes busca que los estudiantes se involucren inmediatamente con el proceso educativo.

Luego de esta primera discusión acerca de la diversidad, en el programa se discute acerca de los principios de los Derechos Humanos y las violaciones de ellos que se cometen hoy en día. Una de las cuestiones especiales que tiene este campo de exterminio –como otros ubicados en Europa del Este– es que su narrativa está construida sobre dos capas, a saber, el periodo nazi y el periodo comunista. Pienso que una de las razones por las que traje dos ejemplos de esta parte de Europa es que ambos pueden mostrar dos perspectivas dentro de su relato: dos sistemas que violaron sistemáticamente los Derechos Humanos, desde dos posiciones políticas diferentes. En este contexto, ambas instituciones han desarrollado estrategias para vincular estos dos sistemas políticos a través de un enfoque de Derechos Humanos.

Posterior a la conversación sobre Derechos Humanos, los participantes realizan una visita por el campo, en donde se detalla la mecánica de funcionamiento del lugar, así como el tipo de crímenes cometidos allí. Para esto, los guías intentan ser lo más fidedignos posible, mostrando con claridad como los crímenes fueron cometidos, así como los motivos que llevaron a ello. Como pueden ver, dentro del recorrido se enfatiza en un enfoque de Derechos Humanos. Luego de este recorrido guiado, los estudiantes son dejados solos, para que realicen una pequeña investigación en el lugar; ellos eligen un tema para investigar en los archivos del centro de documentación, en donde pueden consultar biografías, informes, artefactos, etc. Esta investigación deben conectarla con una perspectiva de Derechos Humanos. El programa finaliza con la presentación de los resultados de la investigación y una discusión amplia sobre el valor de los Derechos Humanos, los crímenes cometidos en el campo de concentración –tanto durante su utilización por el nazismo como durante el régimen soviético– y su conexión con lo que ocurre hoy en día respecto a la violación de derechos.

Los encargados del programa de educación de Buchenwald intentan hacer bastante durante un día. El objetivo principal detrás de todas las actividades es el de formar una manera de pensar, una perspectiva de análisis dentro de los participantes. Pienso que es destacable que una institución se plantee un objetivo así, como el comienzo de un proceso. Hay otro vínculo claro entre Buchenwald y los Derechos Humanos que es la figura de Stéphane Hessel, quien estuvo prisionero en el campo y luego participó en la redacción de la Declaratoria de los Derechos Humanos. Él participa en ocasiones dando su testimonio –por su edad participa cada vez menos–, constituyéndose en una conexión directa con la historia del lugar.

En Buchenwald también desarrollaron otra forma de expresar la universalidad de la cuestión de los Derechos Humanos, a través de una placa siempre temperada a 37 grados –que expresa la temperatura promedio del cuerpo humano –, como metáfora de nuestra propia igualdad como miembros de una sociedad, en contraste con las categorizaciones y diferenciaciones hechas en un centro de detención, tortura y exterminio.

Majdanek

El siguiente ejemplo que quiero mostrarles es el Museo Estatal de Majdanek. Majdanek fue un campo de concentración del nazismo, ubicado en el área oriental de Polonia, en las cercanías a la ciudad de Lublin. En esta región los nazis fueron bastante activos, pues pensaban que era un área que debía ser rápida e intensivamente *germanizada*, instalando al Estado alemán en ella. Para ello debían ejecutarse una serie de medidas, entre las que se incluía la migración de familias alemanas, la migración forzada de familias polacas a campos de concentración u otros lugares. Esto no funcionó, pero todavía pueden encontrarse en la región vestigios de este proceso. Esto se está volviendo más importante dentro de la constitución de la agenda de intereses de este tipo de sitios en Europa, pues cada vez hay más interés en aquello que ocurrió al otro lado de la reja perimetral. Progresivamente hay más interés en trabajar con los entornos de los sitios, como una manera de analizar y comprender la relación entre el horror y la vida cotidiana.

Alrededor de Majdanek existen casas nuevas, así como algunos antiguos inmuebles de la época del campo de concentración. Lo mismo ocurre en Lublin, en donde se encuentran inmuebles anexos a Majdanek, que ocupaban una función específica dentro de la lógica de exterminio del régimen. Hace un tiempo reflexioné sobre la base aérea ubicada en las cercanías a Majdanek, la cual abre una dimensión más amplia del lugar: porqué el sitio fue elegido, cómo se constituyó un sistema represivo en el territorio, etc. Los entornos pueden ser muy poderosos en cuanto articulan una narrativa más amplia, en la medida en que sepan ser mostrados a los visitantes.

Existe otro sitio en Austria, utilizado como un centro de eutanasia, llamado Schloss Hartheim. Una de las cuestiones que más perturba a los visitantes es la belleza del entorno de este lugar, el imaginar el horror desarrollándose en un lugar tan hermoso como ese. Todos tenemos nuestras imágenes armadas sobre cómo era un centro de concentración, un campo de la muerte como Auschwitz. Las personas que ven este lugar no conciben que en ese lugar pueda haberse desarrollado allí, con gente viviendo al lado del horror. Mostrar esto es importante dentro de los procesos educativos, en Majdanek son buenos haciéndolo.

Majdanek es el museo más antiguo de este tipo en Europa; el campo fue liberado en Noviembre de 1944 por las tropas soviéticas provenientes del este. Es un área vasta, muy amplia, con cientos de inmuebles diferentes. Los nazis querían construir acá dentro del campo un área agrícola que pudiera proveer a los alemanes de alimentos. Esto habla un poco de la organización del régimen y de la historia del campo de concentración, que en sus comienzos estaba más orientado al trabajo forzado que al exterminio judío en las cámaras de gas. El desarrollo y la trayectoria del campo son indicativos de las sucesivas etapas del régimen nazi.

Majdanek es un campo en que se ha preservado una proporción importante de las condiciones originales del lugar, lo cual actualmente es un problema por los altos costos que eso conlleva. Acá también existe una importante colección de artefactos pertenecientes a quienes pasaron como prisioneros por él, así como artículos pertenecientes a prisioneros de otros campos que fueron llevados a Majdanek por la disponibilidad de espacio. Es imposible preservar todos los artículos –algunos de ellos se están arruinando–, pero de todas formas exhiben, por ejemplo, un cerro de zapatos, como expresión de la inmensidad de la tragedia. En esto Majdanek se parece bastante a Auschwitz, donde se exhiben maletas, zapatos, sacos con cabello, etc. Además en Majdanek existe un hermoso archivo donde tienen registros, documentos escritos, material audiovisual y artefactos. El museo de Majdanek tomó la decisión de ser bastante abierto con su archivo, invitando a profesores e investigadores a consultarlo con regularidad, promoviendo su uso entre los estudiantes, quienes, entre otras cosas, consideran importante dentro de su proceso educativo el poder ver los distintos artefactos de época.

Como pueden ver Majdanek ha tenido un desarrollo de programas educacionales similar al de Buchewald, tanto por tener estas dos capas políticas en su historia –en ambos tuvo influencia la narrativa heroica anti-fascista del régimen comunista–, como por no tematizar demasiado en la responsabilidad de colaboradores y espectadores, como es el caso de los polacos en Polonia.

Una de las razones por la que considero importante estos dos sitios tienen que ver con que ambos han estado forzados a repensarse a sí mismos bastante tras la reunificación de Europa. Repensar sus estrategias,

teorías, metodologías, todo. Esto ha hecho que quizá ambos representen la vanguardia en cuanto al desarrollo de educación sobre el Holocausto en Europa.

En Majdanek tienen un programa llamado *People to People: we learn from the past to shape the future*. Es un programa de una semana, dirigido a estudiantes de Polonia y Alemania. La historia de polacos y alemanes está llena de conflictos, tanto previos como posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Hoy día existe una serie de prejuicios y estereotipos asociados al otro, que han permanecido durante las últimas décadas, expresados en burlas, hostigamientos y discriminaciones. El objetivo de este programa es propiciar un estudio activo e independiente que suscite la comprensión de la historia de ambas naciones. Para ello obligan a que los dos grupos interactúen, con el objetivo que ambos grupos expresen al otro sus propias narrativas –la mayoría de ellas inculcadas por sus padres, así como por la sociedad en su conjunto–. El principio sobre el que se trabaja es que cuando observas la narrativa del otro logras observar tu propia narrativa desde otro punto de vista, pues buscas comprender porqué la tuya es distinta a la del otro.

Para esto desarrollan una serie de actividades a través de las cuales los miembros de ambos grupos comparan sus propios conocimientos, hacen preguntas y establecen como discurso sus propias narrativas. Cuando el grupo alemán llega a Lublin lo primero que se les exige es que dejen de hablar en alemán y adopten el inglés como la lengua oficial durante esa semana, al igual que se pide a los participantes polacos. Para muchos no es fácil de lograr, pero el objetivo es propiciar una primera medida de igualdad entre los participantes. Sin esta medida probablemente los resultados serían realmente distintos.

Ellos comienzan a conocerse, se desarrolla una serie de actividades recreativas, fútbol, juegos, vida social, etc. con el objetivo de crear confianza entre ellos. Luego comienza el trabajo sobre los mismos temas que sobre los que hemos estado discutiendo hoy día: tolerancia, xenofobia, discriminación, derechos. Ahí los estudiantes, en grupos mezclados, comienzan a dialogar discutir sobre cómo se manifiestan estas cuestiones en sus naciones de origen.

¿Qué ocurre cuando los participantes visitan el campo y enfrentan

aquello que han estado discutiendo antes teóricamente? En Majdanek ellos desarrollan una investigación propia enfocada en un aspecto particular, para lo cual trabajan en el archivo del museo y recorren el sitio por su cuenta. También conocen a sobrevivientes –hay una cantidad importante de sobrevivientes, en su mayoría polacos no judíos– quienes relatan sus testimonios de primera fuente. Al final, a los participantes se les pide que desarrollen un producto asociado a esa investigación, que generalmente es un ensayo, una presentación pública o una exhibición. Ha habido productos bastante interesantes; les recomiendo que lean “Pedagogy of Remembrance” de Tomasz Kranz –está online en el sitio web de Majdanek–, en donde desarrolla estrategias y principios para trabajar con la idea de la historia del horror. Para él es importante que los participantes puedan desarrollar una idea durante esta semana, pues les permite enunciar su postura, dejar algo que pase a formar parte de la propia historia del lugar –lo que podríamos denominar practicar la historia–. Los estudiantes se sienten orgullosos de dejar algo en Majdanek, legar algo a otros que visiten el memorial. Pienso que es una estrategia inteligente: muchos de los estudiantes se sienten emocionalmente interesados por lo que están conociendo y quieren desarrollar una idea en torno a lo que ven, por lo que la oportunidad que les da el programa de Majdanek es bien recibida.

Otra cuestión importante dentro de “Pedagogy of Remembrance” es la relevancia de propiciar el pensamiento crítico, permitir la existencia de enfoques divergentes. Cuando le pregunté a Tomasz Kranz cuál era el objetivo que más le interesaba conseguir, me contestó que para él lo más importante era provocar en los estudiantes una mentalidad crítica, así como promover el diálogo sobre el pasado y el presente. Estas inquietudes te acompañan toda la vida, no se limitan a una visita de dos horas, un día o una semana. Hay que comenzar a pensar críticamente, es lo único que permite actuar en el futuro. Puedes ver de nuevo la relevancia del involucramiento de los jóvenes en sus procesos educativos: deben examinar su propia historia y prejuicios, deben volverse activos. Tienes el pasado, tienes el presente y tienes los individuos haciéndose parte de su conocimiento y reflexión crítica. Estas son las tres partes importantes del proceso pedagógico.

Hay otro aspecto que me gustaría mencionar ahora; generalmente trabajamos de una forma en que buscamos generar puntos de encuentro entre las preguntas de los estudiantes y los Derechos Humanos. Una de las alternativas es tomar la evidencia del Holocausto, pero desde una perspectiva de los actores involucrados, es decir, víctimas, perpetradores, espectadores (*bystanders*) y colaboradores de las víctimas (*helpers*). Por supuesto que no es fácil definir las categorías, pues los roles dependen de la situación, sin embargo, es posible trabajar sobre una situación particular, analizando la sucesión de hechos y decisiones que la configuraron. Trabajar desde esta perspectiva permite trazar una figura compleja, en que las decisiones son bastante más difíciles de analizar que lo que podría suponerse a primera vista. Es fácil declarar juicios moralistas como “ellos hicieron algo terrible, ellos encarnan el mal”. Sin embargo, si uno examina la situación con detenimiento, es posible ver que, desafortunadamente, los agentes de una situación actuaron maximizando su bienestar individual. Si no estamos preparados para observar la complejidad en la toma de decisiones, estaremos dejando fuera elementos importantes del análisis de una historia que seguramente se repetirá en el futuro.

Hagamos un ejercicio, tomemos a cada uno de los roles o protagonistas. En primer lugar, si observamos a las víctimas –sobre quienes nos hemos enfocado mayoritariamente dentro del campo de la educación – cuando hablamos de Derechos Humanos, ellos representan la necesidad de respetar los Derechos Humanos. Ellos son el resultado de la violación a los mismos. Sin embargo, cuando analizamos la situación original nos damos cuenta que su área de acción era muy limitada, ellos no podían hacer nada para proteger a los Derechos Humanos, que es la perspectiva que nos interesa reforzar. Ellos tenían casi nulas posibilidades de decisión. Es importante que cuando planteemos esto a los estudiantes les permitamos que hagan todas las preguntas, por ejemplo “¿Bueno, por qué no hicieron nada?” Esa es una pregunta que frecuentemente aparece, y cuando nosotros les contestamos generalmente comprenden el marco que privaba a las víctimas de posibilidades de acción.

Por otro lado, cuando hablamos de los perpetradores pienso que es importante no demonizarlos, pues cuando no los entendemos –cuando digo entender no digo perdonar, me parece importante esclarecer la di-

ferencia— no estamos preparados para enfrentarlos nuevamente, ni para vernos a nosotros mismos cuando estemos en el límite de convertirnos en perpetradores. Los perpetradores pueden acercarnos a comprender las razones por que los crímenes son cometidos, descubrir las ideas subyacentes que sostienen los crímenes, analizar las conductas, etc. Una de las cuestiones más difíciles cuando trabajamos sobre perpetradores es que siempre nos encontramos con actores que creen que estaban haciendo lo correcto. Esto es algo que indudablemente plantea un conflicto ético, es parte de la complejidad del problema de la que hablábamos antes.

Luego tenemos a los espectadores (*bystanders*), quienes representan una categoría muy relevante: por una parte son pasivos —por lo menos se observan a sí mismos de ese modo— pero juegan un rol clave, a saber, el confirmar la norma, el avalar los estándares prevaletentes. Son ellos quienes tienen las mayores posibilidades de defender los Derechos Humanos. En Suecia existe un fuerte debate en torno a esta figura, sobre todo entre los jóvenes, no sólo acerca de la posición sueca respecto al nazismo y el Holocausto, sino también sobre nuestra posibilidad cotidiana de dejar que al lado nuestro se desarrolle una violación de derechos. Todos somos espectadores en algún momento.

Finalmente tenemos a los colaboradores de las víctimas. Pienso que son importantes porque expresan que es posible hacer algo, son un modelo de rol, pero al mismo tiempo nos muestran que es algo difícil de hacer, y que en varias ocasiones puede ser extremadamente peligroso. A través de estos cuatro roles o categorías podemos evaluar nuestras acciones, así como nuestras perspectivas respecto a un conflicto determinado, que luego nos sirva para actuar frente a una nueva situación.

El *Living History Forum*

Mi último ejemplo proviene de la institución en la que trabajo, el *Living History Forum* de Suecia. Antes me gustaría decirles que este ejemplo difiere de los anteriores, tanto en sus características como por el contexto en que se desarrolla. El Holocausto en Suecia no estuvo presente en la conciencia de las personas por un tiempo bastante prolongado. Suecia se declaró neutral durante la Segunda Guerra Mundial, no estuvimos

en el frente de batalla, no estuvimos involucrados directamente en el Holocausto, los judíos en Suecia no fueron deportados. En nuestra conciencia nacional fue como si hubiésemos puesto una barrera respecto al resto del continente diciendo “nosotros somos neutrales, no tuvimos nada que ver con lo que aquí ocurrió”.

El proyecto del *Living History Forum* comenzó en 1998 mandado por el mismo Primer Ministro Sueco, con la misión de desarrollar un material específico –un libro– orientado a los padres en Suecia. El objetivo de la publicación era promover en los padres la preocupación por inculcar a sus hijos el respeto por la diversidad étnica, religiosa y cultural. Para el Primer Ministro la tarea que debíamos cumplir era lograr que los padres discutieran estos temas junto a sus hijos. Ayer olvidé mencionarlo, pero el material que preparamos estaba orientado a los padres, no a los jóvenes, pues pensábamos que podía ser una estrategia poderosa el conseguir que ellos se comprometieran con esta causa.

En un comienzo pensábamos “Ok, enviaremos una carta abierta y llegarán 20.000 padres”; quedamos realmente impactados cuando recibimos una respuesta positiva de 400.000 padres. No creo que nadie pueda explicarlo hoy día, pero creo que logramos hacerlo en el momento justo, de una forma en que logramos generar sintonía inmediata con las familias suecas. El producto que hicimos –que está disponible en nuestra web, “*Tell your children*”– logró penetrar en discusiones familiares, y hoy día tenemos estudiantes universitarios e investigadores que nos recuerdan este proyecto porque sus padres se comprometieron con él. No hemos vuelto a hacer un proyecto de este tipo, no creo que sea posible por su envergadura, pero fue una experiencia muy potente en cuanto a convocatoria y aceptación.

Luego de algún tiempo fue creada una agencia gubernamental especial (2003) para trabajar sobre estas cuestiones. No somos un museo de sitio, sino más bien tenemos el status de una institución cultural. Estamos en un inmueble bastante central al interior de Estocolmo, de fácil acceso a través del metro y el sistema de trenes inter-urbanos. El objetivo desde un comienzo fue promover los Derechos Humanos, la democracia y la tolerancia. Nuestro punto de partida es el Holocausto y otros crímenes contra la humanidad. Trabajamos haciendo puntos comparativos entre

distintos genocidios y situaciones de violación sistemática de derechos, sin embargo el Holocausto es el centro de nuestras actividades. Trabajamos montando exhibiciones, preparando material para establecimientos escolares, seminarios para profesores, proyectos culturales. Hoy en día nuestro trabajo se enfoca principalmente a escuelas, pero estamos intentando modificar esto en los próximos años, donde intentaremos trabajar con diferentes categorías al interior de la fuerza de trabajo, así como sindicatos, y ramas de las fuerzas armadas y de orden, como son la policía y el ejército.

Cuando comenzamos como institución decidimos no montar una exhibición permanente, pues consideramos que si lo hacíamos quedaríamos pegados en una narrativa por muchos años, que era lo que no queríamos que ocurriera. Contar una historia única del Holocausto es algo imposible, pues hay muchas historias que contar, por lo que decidimos hacer exhibiciones anuales o semestrales que expusiesen nuevas y distintas lecturas al hecho histórico. Es un trabajo largo y difícil, sin embargo te permite ser más flexible y llevar nuestro conocimiento a otros lugares del país –muestras temporales–.

Esto también nos forzó a identificar qué cuestiones nos interesaban, así como qué cuestiones considerábamos como interesantes para ofrecer a los jóvenes, quienes son nuestro público objetivo. Intentamos trabajar en base a hechos históricos –Segunda Guerra Mundial, Holocausto, Regímenes Comunistas– y contemporáneos, buscando similitudes y universalidades, desde las cuales comenzar una discusión.

Nuestra última exhibición, llamada “(In)Human”, es una muestra en donde discutimos la historia de la eugenesia en Suecia. Es un tema complejo que discute la noción de normalidad en nuestra sociedad. ¿Quién define la norma social? ¿Quién define qué es lo aceptable? Nosotros estamos en el *establishment*, somos parte de la norma. Esta muestra viene a hacerte darte cuenta de eso, lo cual es sumamente importante. Ese es el marco teórico de la exhibición.

Suecia fue parte de la vanguardia de la investigación eugenésica, estableciendo tempranamente un instituto que mantuvo contactos fluidos con el campo de la investigación en Alemania. Si bien no fuimos tan lejos como en otros lugares donde se desarrolló la eutanasia como un

programa sistemático, si se desarrollaron programas de esterilización, los cuales han sido fuertemente discutidos durante los últimos veinte años. Las víctimas fueron principalmente mujeres provenientes de hogares de bajos recursos –muchas veces niñas– y personas con discapacidades motrices y mentales, es decir aquellos que estaban considerados como fuera de la sociedad. El desarrollo de un programa de este tipo obedeció a la existencia de un consenso político, lo que explica que el tema no haya sido controversial por décadas. Pongámoslo en contexto: ¿qué tipos de crímenes estaban siendo cometidos? La democracia estaba creciendo en Europa como organización política, y en todas partes la pregunta era ¿Quiénes deben ser parte de esta democracia? ¿Todos deben ser ciudadanos? ¿A quiénes hay que excluir? Todas las naciones establecen límites a su propia democracia, y esos límites son fijados en base a distintos estándares. Los más ricos y educados de la sociedad están dentro, pero ¿qué ocurre con los pobres los discapacitados? ¿no pueden ser parte de la democracia? Este es uno de los problemas principales y más intrigantes en torno a la democracia. Esta época coincidió con el tiempo en que la investigación científica buscaba categorizar y jerarquizar animales, plantas y seres humanos, lo cual propiciaba la constitución de sistemas políticos racistas. Era un tiempo en que además la higiene pasó a ser una cuestión nueva y fundamental; si lavarse las manos es saludable, ¿por qué no eliminar de la sociedad aquello que consideramos sucio, anómalo, extraño? Hay una serie de decisiones tomadas a partir de esta lógica, como es la esterilización. Dentro de la exhibición intentamos colocar a distintos actores pertenecientes al proceso; por ejemplo, imagen de tres jóvenes que fueron esterilizados sin saberlo, lo cual les trajo enormes traumas.

Cuando los estudiantes vienen a nuestra exposición nosotros les contamos el contexto histórico, exponiéndoles nuestra narrativa. Luego los dejamos trabajar sobre distintos aspectos de la muestra, sobre los cuales profundizamos en contenidos y puntos de vista. Nos interesa que se sientan libres de hacer preguntas, porque pensamos que eso enriquece sus reflexiones. Luego intentamos establecer puentes a partir de sus reflexiones en torno a la muestra y cuestiones contemporáneas vinculadas a violaciones de derechos. Es importante para nosotros el permitir que

los distintos puntos de vista de los estudiantes sean aceptados, que se sientan libres de preguntar aquello que a veces consideran estúpido o incómodo de preguntar.

Un tema que les hacemos discutir siempre es si creen que el Estado debiera prohibirle a alguien tener un hijo por el sólo hecho de ser judío, o si hay alguna situación en que el Estado debiera poder tomar esa decisión por ti. Desde este tipo de tópicos comenzamos una discusión. Nuevamente, tratamos que reflexionen y piensen, no les decimos qué pensar ni qué decir. Como institución gubernamental no podemos hacer eso – en Suecia no sería inteligente ni pertinente hacerlo, pues todo el mundo reaccionaría diciendo “no me digas que pensar, no me importa lo que me estás diciendo”. Entonces tratamos de hacerlos reflexionar, debemos confiar en ellos, sólo jugar el rol de una brújula ética para ayudarlos a sumar complejidad a sus análisis, con el fin que puedan levantar puntos de vista más sólidos y fundados. Debemos interesarlos y hacer que continúen en la senda del pensamiento crítico.

También producimos otros elementos vinculados, como son los materiales pedagógicos para el trabajo de profesores en la sala de clases –qué preguntas hacer, qué tipo de discusiones establecer, qué mostrar, cómo mostrarlo, etc.–. Tenemos un programa para jóvenes adolescentes (14 años) y personas con discapacidades, en el cual los hacemos producir pequeños documentales sobre sus nociones de normalidad, integración y tolerancia. Los estudiantes ganan bastante con este tipo de trabajo, pues se sienten involucrados fuertemente con un proceso creativo, así como con una pregunta convocante. Para nosotros ha sido un proyecto bastante interesante que esperamos reproducir para otras preguntas y contextos históricos.

DEBATE CON EL PÚBLICO

ALEJANDRA LÓPEZ: Soy historiadora y doy clases de Derechos Humanos en distintos lugares, pero además soy hija de un detenido desaparecido. La verdad es que nunca he tenido la necesidad de contar en mis clases que soy hija de desaparecido, de hecho en mis clases cuando yo hablaba de los desaparecidos en un principio, intentaba no contarla yo, invitaba

a alguien de la agrupación de familiares de detenidos desaparecidos o alguien que efectivamente se manejara en el tema. Pero un día me falló la invitada y tuve que hacer la clase, creo que me resultó bastante bien. Pero nunca he tenido la necesidad de contarlo, porque siento que al contarlo deslegitimo lo que digo, entonces es una duda que me planteo siempre y cuando tu expusiste me surgió más todavía.

ANNA-KARIN JOHANSSON: Es una pregunta muy interesante. Dentro del *Living History Forum* es una pregunta que se hace frecuentemente, que tiene que ver con quién tiene la validez para contar una historia. Muchos de quienes están fuera de la disciplina nos preguntan, bueno, cuantos de ustedes son judíos, y ocurre que muchos no creen lo que uno les cuenta de la misma forma si es que uno no es judío. Quién está contando la historia es muy importante, pues la historia puede ser interpretada de formas muy diferentes. No creo que exista nada bueno ni malo en eso per se, pero uno como historiador debe estar consciente de aquello, en cómo afecta a la persona que está recibiendo el mensaje, a aquellos que son parte del proceso educacional.

Quienes estamos trabajando en *Living History Forum* no somos judíos, y hemos afectado las modalidades de trabajo y discusión de estos temas. Nosotros tenemos menos tabúes para plantear discusiones, lo que ha sido apreciado por la Comunidad Judía en Suecia. Pero para mí, lo más importante ha sido lograr promover la transición desde la cuestión judía a la cuestión europea. Los judíos fueron las víctimas, ellos no fueron la parte activa del proceso. Los perpetradores fueron la parte activa, ellos eran los que podrían haber cambiado algo. Las víctimas no podían cambiar nada. Ese es un aspecto del problema.

MARÍA GRACIELA: Hola, trabajo en el archivo FASIC que es un archivo de víctimas de la represión. Ahí trabajamos con documentación que se creó a partir de consultas psiquiátricas y psicológicas, pero también trabajamos con informes sociales, declaraciones públicas, una serie de documentación. Mi pregunta es acerca de los archivos que mencionaste que se trabajan junto con los alumnos, ya que nosotros estamos en la etapa de determinar políticas internas en del archivo, sobre cómo vamos

a permitir que trabajen los alumnos y los investigadores. Algunos de los testimonios son muy fuertes, otros de los testimonios entregan nombres de perpetradores que aún no están siendo enjuiciados acá en Chile, entonces ahí surge un problema. Te pregunto porque estamos recopilando información de las diferentes experiencias para poder nosotros como archivo tener una política interna para este próximo año que es cuando se consolida definitivamente, como esperamos.

ANNA-KARIN JOHANSSON: Creo que trabajar con documentos vinculados a las víctimas puede llegar a ser una parte muy poderosa dentro de los procesos pedagógicos de la memoria. Y cuando digo que los estudiantes tengan la oportunidad de entrar a los archivos, no me refiero específicamente a que conozcan los documentos originales. A lo que me refiero es que los archivos tienen una estrecha vinculación con los procesos educativos, pues quienes trabajan en ellos tienen un gran acervo de material y conocimientos, y en muchas ocasiones pueden hacerte llegar a documentos realmente interesantes, tales como diarios de vida, escritos. Quienes trabajan en educación pueden encontrar metodologías para trabajar con este tipo de material. Una de las formas puede ser seleccionar parte del material de archivos, del cual se tenga conocimiento acabado y desarrollar material pedagógico a partir de él. Para esto es necesario que exista una fuerte conexión entre el trabajo de quienes integran los equipos pedagógicos y los que trabajan en investigación y archivo.

ENRIQUE AZÚA: Trabajo en Instituto Nacional de Derechos Humanos y tengo una pregunta muy simple. ¿Cómo evalúan los aprendizajes o los propósitos educativos que tienen? ¿En relación con los estudiantes o en relación con las otras personas que visitan el sitio?

ANNA-KARIN JOHANSSON: Este es un tema que hemos discutido largamente en *Living History Forum*. Para cada uno de los proyectos que realizamos con estudiantes, planteamos metodologías de evaluación basadas en objetivos claros. Las evaluaciones las realizamos en función de esos objetivos, siguiendo distintas metodologías, como entrevistas o foros de discusión sobre los contenidos. Es evidente que es imposible evaluarlo

todo, pero si es necesario identificar las áreas y contenidos prioritarios para los fines del proyecto que estemos desarrollando. Aprendemos mucho de estas evaluaciones.

WALLY KUNSTMAN: Soy presidenta del Comité Estadio Nacional Memoria Nacional. Quisiera comentar a grandes rasgos como es nuestra orgánica y funcionamiento interno, antes de comentar un hecho que nos hizo plantearnos inquietudes. Bueno, la verdad es que nuestro caso es especial a diferencia de otros sitios de memoria. Por ejemplo nosotros no contamos con financiamiento pero, sin embargo, hemos trabajado durante varios años en la recuperación del sitio. Otra dificultad que hemos tenido ha sido que en la directiva no participa ningún ex preso de político del estadio, todos ya son compañeros de edad avanzada y con problemas de salud, por lo tanto, nosotros hacemos el rol de directiva, de ejecutar proyectos, de discutirlos y defenderlos, cumplimos tareas de guías, asumimos absolutamente todo. Y este 11 de septiembre, que es el día de conmemoración, donde se realiza todos los años una velación en el estadio, sucedieron hechos muy relevantes. Por primera vez se abría el Estadio Nacional –en un gobierno de derecha– y las actividades de conmemoración no se hacían en la calle. La cantidad de participantes superó nuestras expectativas. Es muy valioso lo ocurrido, pero también preocupante porque nosotros calculábamos que asistirían 200 o 300 personas y asistieron más de 2000. Llegaron jóvenes de entre 14 a 20 años con muchas preguntas, también personas de nuestras generaciones que vivieron la época de la dictadura y que conocen más o menos el tema, pero no lo que había sucedido adentro del estadio. Además llegó una cantidad increíble de sobrevivientes del estadio que no conocíamos, pero a pesar de la tensión que nos produjo lo que se estaba produciendo, creo que supimos responder las inquietudes de los asistentes y por sobre todo entregar información valiosa. Quise compartir esta experiencia porque realmente somos uno de los sitios más viejos de la represión y de la tortura en Chile. Creo que somos los que estamos empezando este camino de la memoria. Muchas gracias.

ANNA-KARIN JOHANSSON. No conozco tan bien el contexto chileno, pero

me parece que hay algo que está cambiando, pues están apareciendo nuevas visiones e intereses sobre los Derechos Humanos por parte de personas jóvenes. Las nuevas generaciones hoy no saben mucho sobre el pasado, por lo que es importante que se estén interesando progresivamente. Es interesante este fenómeno, pues muchos de ellos pueden hacer nuevas exploraciones por el sólo hecho de no estar comprometidos con narrativas ya decididas. Ayer estuve en Londres 38, donde fui recibida también por personas jóvenes. Esto me parece muy interesante; y entiendo que lo que me dices puede ser difícil, pero es tremendamente interesante y sugestivo a la vez.

LUCÍA VALENZUELA: Soy jefa del Área de Educación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. El relato que tú has hecho es muy interesante, desde la perspectiva del trabajo educativo que desarrollan, porque nos hace sentido con las disyuntivas que enfrentamos quienes trabajamos en el área educativa. En el Museo de la Memoria, lo primero que tuvimos que enfrentar fue que no sabíamos cómo iba a ser la demanda de las escuelas de los estudiantes del sistema escolar hacia nuestro museo, solo teníamos claro que nuestro objetivo era que se llenara de estudiantes, y nuestra sorpresa fue que efectivamente el museo ha tenido mucha demanda por parte de los estudiantes. Tuvimos que comenzar a elaborar estrategias para atender esas visitas, al mismo tiempo que construíamos material con las visitas mismas. Me parece muy interesante lo que tú nos has planteado, con respecto a la forma de presentar sobre la participación de los estudiantes, las preguntas, las conductas, los enfoques, es decir, los cuestionamientos frente a los enfoques de cómo presentar esta historia reciente y qué enfoque tratar de priorizar respecto de los estudiantes. Me gustaría preguntarte ¿Cómo trabajan un seguimiento posterior de lo que ocurre con los estudiantes?, ¿De qué manera ustedes mantienen algún tipo de relación que permita saber qué ocurre después en el aula, que ocurre después en la escuela con esos estudiantes y con los docentes?

ANNA-KARIN JOHANSSON: Como mencionaba ayer, respecto a la preparación del material orientado al visitante y su experiencia posterior a la visita, ésta es una cuestión que está siendo fuertemente discutida en el

medio europeo. En Suecia tenemos un sistema educacional descentralizado, en el cual no podemos decirle al profesor lo que debe hacer en la sala de clases, ni tenemos la facultad de entregar un material estandarizado a nivel nacional. Por esta razón debemos explorar fórmulas atractivas para mantenerlos interesados en el material y las estrategias pedagógicas que nosotros elaboramos. Esto lo hacemos de diversas maneras, tenemos siete profesores de distintas materias distribuidos en distintos lugares del país, elaboramos materiales de distinta complejidad, algunos más simples y accesibles para algunos, otros más complejos para quienes están interesados en profundizar, y hacemos seminarios vinculados a esos materiales. Sin embargo es un problema para nosotros que no sabemos exactamente qué ocurre al interior de las escuelas, pero es la realidad en la que estamos inmersos. Lo que hacemos para obtener información lo más actualizada posible de los estudiantes es desarrollar talleres vinculados a nuestras exhibiciones. En ellos les preguntamos qué es lo que consideran están obteniendo de nosotros, qué entienden acerca del mensaje que les estamos comunicando, etc. Intentamos cambiar y hacer correcciones a partir de esas evaluaciones. Asimismo aplicamos encuestas de mayor escala, orientadas a profesores, para indagar en cómo perciben los materiales que les estamos proveyendo, así como la importancia que le adjudican al trabajo que hacemos. Intentamos dar seguimiento a esas evaluaciones, es un trabajo continuo, siempre estamos aprendiendo de él.

Una de las cuestiones sobre las que tenemos que ser cuidadosos se refiere a que nuestros materiales sean vistos como textos escolares, pues nosotros no estamos mandados por el gobierno para hacer eso. Debemos crear materiales que sean vistos como recursos para los profesores. Confiamos en las competencias de éstos últimos, nuestra misión es entregarle posibilidades, pero son ellos los que deben elegir cómo entregar contenidos, pues son ellos quienes desarrollan los procesos pedagógicos al interior de las escuelas.

LUIS ALEGRÍA: Mi pregunta es corta pero un poco difícil y comprometedor. Tomando en cuenta la experiencia de la transmisión de la experiencia del Holocausto a nuevas generaciones que es el estudio que

ustedes realizaron en Europa, quería preguntar, desde tu percepción ¿Cuál es el sitio más exitoso y por qué? Y ¿Cuál es el sitio menos exitoso y por qué?

ANNA-KARIN JOHANSSON: Es una cuestión bastante sensible, considerando que estoy involucrada en el campo. Siempre depende de cuáles son tus metas y objetivos como institución, hacia dónde estás apuntando. Yo tengo una visión sobre qué deseo lograr cuando trabajo en este campo, desde ella puedo decirte qué considero una buena práctica de trabajo, por dónde podría haber un buen ejemplo. Desde un punto de vista personal, creo que existen instituciones que enfocan su narrativa exclusivamente en los hechos, transformando al Holocausto en una historia de hechos. Muchos de ellos no desea lidiar con las preguntas que emergen de los estudiantes, lo que considero que es dejarlos solos. Yo pienso que debes involucrar a los estudiantes, hacerlos reflexionar, respetar sus preguntas, eso es lo importante para mí. Es imposible para mí decirte que es lo mejor o lo peor, pero sí lo que creo puede ser una buena práctica.

MARTA OCHOA: Hola, trabajo en Germina, organización que está apoyando el trabajo de Londres 38 y quería hacer cuatro preguntas. La primera duda que tengo apunta a cómo trabajan ustedes en una interpe-lación más directa a aquel grupo de personas que no puede situarse en la situación ni de víctima directa, ni en la de perpetrador, pero que ha recibido los impactos de todo lo que tiene que ver o está relacionado con un sistema represivo. En segundo lugar, en tu exposición hablaste de cuatro perspectivas: la de la víctima, la del perpetrador, la del testigo y la del socorrista. Quería saber si ustedes también habían abordado la del colaborador, y cómo esa figura a la que se hizo referencia ayer cuando se mencionó el caso de Ana Frank es situada en los relatos. La tercera pregunta está enfocada en cómo ustedes abordan la historia vinculada a la recuperación de los sitios, no solamente en relación a lo que ocurrió ahí, sino todos los sucesos que vienen después como la recuperación y resignificación. Por último me gustaría preguntarte acerca de la narrativa del *Living History Forum*; tú señalaste que Suecia se había declarado como neutro al momento de la guerra, entonces ¿Cómo asumen la posición

del Estado en ese momento? ¿Cómo la trabajan?

ANNA-KARIN JOHANSSON: Voy a comenzar con la última pregunta. El rol de Suecia durante la Segunda Guerra Mundial ha sido estudiado, con variados resultados. El último proyecto de investigación terminó hace algunos años, y fue el primero en introducir la palabra Holocausto dentro de sus objetivos. El programa de investigación discutió acerca de diferentes cuestiones, tales como los cambios culturales y económicos que trajo consigo la guerra, o el asunto de los inmigrantes, por sólo nombrar a algunos de los distintos aspectos que cubría. Nosotros en el *Living History Forum* tuvimos una especial cercanía con ese proyecto, sobre el cual realizamos una exhibición. En ella un artista sueco, conocido por su capacidad de generar controversia, realizó una declaración de principios sobre el rol jugado por Suecia durante la Segunda Guerra Mundial, en el cual mostraba una serie de cuestiones que no deberíamos haber hecho como nación. Los resultados de esta exhibición nos sorprendieron un poco, pues esperábamos que toda esta nueva información que estábamos colocando a disposición fuera mucho más provocadora y generase mayores cuestionamientos. Esto puede explicarse en parte porque la narrativa en Suecia está en una etapa de transición, desde el discurso de la neutralidad durante la guerra, al de la participación en la historia, no como agentes activos, pero sí como involucrados en lo que pasó. Pienso que esta exhibición también jugó un rol en modificar la narrativa existente hasta ese momento, trayendo nuevos elementos y antecedentes a la discusión. Seguimos trabajando en el tema, estamos produciendo nuevos capítulos al libro que les mencionaba antes, seguimos trabajando en una investigación de base sobre la historia de Suecia en conocimiento histórico.

Con respecto a la primera pregunta sobre cómo trabajar con visitantes distintos a los que estuvieron involucrados con el Holocausto, sea como víctimas o perpetradores; en Suecia la pregunta por el *quién* es importante, con quienes estás trabajando. Si observas los distintos sitios o museos en Europa, ellos trabajan maneras muy distintas entre sí de vincularse con los sobrevivientes, que van desde una relación activa, hasta casi no tener contacto con ellos. La relación que puedan establecer es-

tudiantes con sobrevivientes puede ser una gran experiencia: entender cómo actúan o qué pueden comunicar son herramientas educativas muy poderosas. Sin embargo, el trabajo de los sobrevivientes puede también cerrar posibilidades de diálogo, en cuanto los estudiantes se inhiban de preguntarles cuestiones, por el respeto que se espera que demuestren a las víctimas. Como vez, en este aspecto también hay grandes diferencias.

Otra de las preguntas que me hiciste hablaba sobre los colaboradores, y puedo decir que yo los agrego también, absolutamente. De cierto modo los pienso a ellos como perpetradores también. Si bien en Suecia esto no es realmente un asunto de discusión, como lo es por ejemplo en Polonia, en donde es una cuestión que está siendo debatida centralmente, por lo menos yo los considero como perpetradores.

También me preguntaste por cómo lidiar con la historia de la época de la opresión; sobre eso pienso que el modo de trabajar varía bastante entre distintos lugares, dependiendo de los puntos de vista que estén en juego. En algunos casos las narrativas de los museos o de los sitios está enfocada fuertemente en la historia, mientras que en otros se traza una línea entre el ayer y el hoy, incluyendo en esa narración la historia de la constitución de esos lugares. Nosotros, como *Living History Forum*, tratamos de tener, como una organización gubernamental, un objetivo. Esta meta es permitir a los visitantes saber quién eres tú, y porqué estás diciendo lo que estás diciendo. Permitirles tener una visión crítica de ti mismo como institución, cuestionando los propósitos del museo o sitio.

Trabajo comisiones

Luego de las presentaciones, se invitó a los participantes a discutir y reflexionar en mesas de trabajo a modo de taller. A continuación se presentan las conclusiones a las que se llegaron las distintas comisiones de trabajo.

Primera Mesa de Discusión

El debate se centro en la relación que es posible establecer entre Derechos Humanos y Educación. La asociación que se pretende encausar acerca de esta temática contempla, inicialmente, la consideración de aspectos como las características de los sujetos sobre los que se desea trabajar. Especialmente, se plantea que el programa educativo en esta materia debiera extenderse más allá de la visita que los individuos realicen a los sitios. Las propias visitas son entendidas como parte esencial del esquema pedagógico sobre Derechos Humanos, aunque las condiciones del sitio de memoria son una dimensión central al momento de establecer la posibilidad de lograr impacto en términos educativos.

En relación con la última idea, la discusión prosiguió acerca de las propiedades de los sitios. Por un lado, se habla acerca de las trayectorias que éstos han cursado en torno, principalmente, a la relación con las sobrevivientes y sus familias, con las autoridades políticas y, en particular, con las formas de financiamiento. Se destaca, en este sentido, los problemas que algunas organizaciones han atravesado para poner en valor el pasado vinculado a la represión, que el sitio posee. Concretamente, se apela a la necesidad de tener claridad sobre la metodología en las prácticas pedagógicas que se utilicen para realizar las visitas. Un punto importante, desde esta perspectiva, ha sido fortalecer la relación con el vecindario.

Por otra parte, se señala la necesidad que los proyectos maduren. Se hace referencia a la posibilidad de que los trabajos se estructuren en

torno a una labor seria, capaz de condensarse en un único diagrama de responsabilidades. Con todo, se descarta la existencia de un modelo excluyente, pues la experiencia y las características de cada sitio de memoria determinan, en parte, su desarrollo. Acerca del financiamiento, se menciona que es necesario tener acceso a información actualizada sobre las organizaciones nacionales e internacionales que trabajen en Derechos Humanos, así como información que de cuenta del impacto de las visitas y las características de éstas. En suma, la principal consideración rescatada apunta a la relevancia de mantener proyectos en funcionamiento.

Desde la experiencia de Villa Grimaldi, se afirma que es imperioso superar el ámbito de la reparación e incluir, por tanto, otras aristas en los propios programas que se desarrollen (particularmente, educación, archivo oral y museo, en su caso), con el objetivo de fortalecer institucionalmente a las organizaciones. Desde esa óptica, por un lado se sostiene que las fuentes de recursos existentes serían suficientes. No obstante, por otra parte se argumenta, que el financiamiento es siempre un tema político que está, también condicionado por la legitimidad que el Estado le otorgue a la mantención de estos lugares. Las políticas en materia de educación, a su vez, son también parte de este conjunto de condicionantes, sin embargo, no por ello deben abandonar su responsabilidad sobre la labor de construir memoria política.

Por otro lado, se plantea que otro punto relevante está vinculado a la visibilidad pública que los sitios de memoria deben poseer. En ese sentido, se señala, en primer lugar, la necesidad que éstos adopten estrategias conjuntas para lograr un impacto mediático mayor. En segundo término, se debate sobre la confección de un mapa de los centros de prisión y tortura existentes en la Región Metropolitana, realizado por el Ministerio de Bienes Nacional, durante el gobierno de Michelle Bachelet. En especial, se discute la naturaleza de las visitas a las sitios y su relación con los agencias de turismo, ya que existe preocupación por la posible banalización de los temas tratados.

En relación a los objetivos que deben regir a los sitios de memoria, y por medio de los cuales éstos pueden potenciar su labor se debate sobre las políticas en materia de educación, en función de las características

del público al que se apunta. Para Villa Grimaldi, el sector de estudiantes secundarios se ha tornado el más importante. El debate acerca del rango etario de los estudiantes se focalizó en la experiencia que esta última organización ha tenido, destacando la posibilidad de realizar un trabajo de pedagogía en relación con el currículum educacional de los jóvenes.

Los últimos tópicos tratados en la mesa estuvieron enfocados en el rescate del testimonio como una manera de acercar a nuevas generaciones. La presencia de una memoria literal con respecto a la tortura impide, en cierta medida, construir una cultura democrática en torno al pasado y la violación a los Derechos Humanos. La necesidad de llenar vacíos históricos en relación con la educación en temas de memoria política y la influencia de los sitios de memoria sobre las escuelas. El debate finaliza con una reflexión acerca del modo de tratar el pasado del sitio, retomando la idea de generar redes entre los sitios.

Segunda Mesa de Discusión

La mesa discutió sobre las formas en las que los sitios de memoria pueden rescatar su pasado en contextos en los que las imágenes del régimen militar producen un complejo debate. Se plantea la importancia de la relación que se establece entre la historia que antecede a los centros y los objetivos que éstos se plantean, por ejemplo, la forma de abordar el golpe de Estado de 1973. Además, a partir de esto es posible concretar un diagnóstico del momento presente en relación con la educación en memoria política y sobre la situación actual de los Derechos Humanos.

Por otra parte, el debate se estructuró en torno a interrogantes sobre la realidad de los sitios de memoria: el cuestionamiento acerca de los factores asociados a un programa de Derechos Humanos para los sitios de memoria en Chile y la relación que cada sitio posee con su propia historia. Se destacó además el hecho de potenciar la discusión sobre los objetivos en términos de los fines que desea alcanzar y las transformaciones que se pretenden lograr.

Por otra parte, respecto a los esquemas conceptuales asociados a la Educación en Derechos Humanos, se habla de la relación que debiera existir entre la actividad de los lugares de memoria y los derechos que pretende poner en valor. El hecho de interpretar una pedagogía de la

memoria vinculada con la experiencia de las familias de las víctimas, que articule la labor del docente en términos de moderación entre la historia social y personal, es una tarea medular, a través de la cual pueden potenciarse y transmitirse los objetivos del sitio.

Finalmente, se recogen las opiniones acerca de las dificultades sobre la obtención de recursos para financiar los proyectos y actividades básicas de los sitios de memoria y las características de la función social que éstos deben adoptar.

