

Tesina  
Licenciatura en Sociología  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Universidad Nacional de Cuyo



# MEMORIA SITIADA

**Impacto en la subjetividad  
de jóvenes mendocinxs a  
partir de la visita al  
EPM-ex D2**

FOTOS: ALBER PIAZZA

Tesista: María Sol Frasca Tosetto  
Registro 18853  
Directora: Esp. Ana Brennan  
Co-director: Dr. Nazareno Bravo

**2019**

Lic. En Sociología – Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNCuyo  
María Sol Frasca Tosetto – Registro 18853

*A César*

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis viejxs, que se van a enojar cuando lean que les llamé así, y a mi hermano, que siempre han estado y siempre van a estar, en las buenas y en las malas mucho más.

A mi equipo de cátedra, por permitirme crecer desde ese lugar que adopté hace tiempo ya.

A mi directora de tesis: guía, compañera, amiga.

A mi codirector, por abrirme un mundo hermoso de conocimiento.

A la FCPYS, mi segunda/primera casa, que dio vuelta mi mundo.

A Cecilia Raimondi, Pablo Seydel, Emiliano Yaqui, Mariana Gil, y a lxs estudiantes del CENS 3417 y del colegio Martín Zapata, por habilitar y permitirme compartir con ellxs este proyecto.

Y, sobre todo,

a la comisión directiva del EPM,

a los organismos de Derechos Humanos,

a las Madres, las Abuelas,

a lxs 30.000,

a ellxs, que lxs llevo tatuadxs en la piel, en el corazón, en la MEMORIA.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I - PROYECTO DE VIDA: ENCUADRE GENERAL DEL TRABAJO	6
CAPÍTULO II - PRAXIS: METODOLOGÍA GENERAL DEL TRABAJO	18
CAPÍTULO III - LO COMPARTIDO	24
CAPÍTULO IV - CHOQUE DE COTIDIANIDADES	34
CAPÍTULO V - ALGO HABRÁN HECHO	45
CAPÍTULO VI - DEL AULA A LA CELDA: ATRAVESAMIENTOS INSTITUCIONALES	55
CAPÍTULO VII - LA MIRADA DE WALTER	70
CONCLUSIONES	78
REFERENCIAS	88
ANEXO	94

## INTRODUCCIÓN

En la presente tesina, me pregunto cómo impacta en la subjetividad de un grupo de jóvenes la vivencia del recorrido guiado por el Espacio para la Memoria y los Derechos Humanos de la provincia de Mendoza o exD2.

La inquietud que movilizó esta investigación fue analizar qué es lo que pasa cuando la experiencia se aleja de lo racional y se acerca a lo emocional, lo que se moviliza a raíz de la vivencia. En ese sentido, las preguntas que buscamos responder, como objetivos de indagación, son:

- Acerca del grupo en contexto: ¿Qué moviliza la visita al EPM? ¿Qué le pasa al cuerpo? ¿Qué emociones se manifiestan? ¿Cómo se relacionan con lxs guías de la visita?
- Acerca de las construcciones simbólicas: ¿Qué significados y sentidos le otorgan a la visita? ¿Qué impactó más de la visita? ¿Qué temporalidad asignan a los temas hablados durante la visita? ¿Qué narraciones construyen a partir de la vivencia? ¿La visita como vivencia, llega a convertirse en experiencia?
- Acerca de lxs participantes: ¿De qué forma influye la familia en relación a la perspectiva sobre los DDHH? ¿Las instituciones educativas? ¿El género?

A partir de lo expuesto se buscó conocer si la visita al EPM – ex D2 favorece la construcción colectiva de memoria en torno a lo ocurrido en la última dictadura militar y los derechos humanos en la actualidad.

Para esto, se realizó una observación participante de la visita al EPM junto con estudiantes secundarixs del CENS 3417 Francisco Oreglia de la provincia de Mendoza, luego de la visita se convocó a una entrevista grupal a lxs mismxs estudiantes, para finalizar con un análisis documental. La indagación, de carácter cualitativo, tiene como objeto de estudio la pregunta por la construcción colectiva de memoria.

Partiendo de los conceptos de producción de subjetividad, juventudes, vivencia y experiencia, la presente investigación utiliza el modelo de “caja de herramientas”: a lo largo de la tesina lo que se hizo fue tomar autorxs de base, problematizar y ampliar la bibliografía una vez que tuvimos los materiales (visita y dispositivo grupal) desgrabados y sistematizados.

Así, los capítulos I y II están dedicados al encuadre y la metodología de trabajo, plantear desde dónde nos paramos y entender que lo hecho es indisociable, incorporando un análisis de mi propia implicación en relación al tema. Luego, en el capítulo III realizamos una descripción detallada del grupo, la visita y la entrevista grupal, para poder ver las líneas de fuga que estos dispositivos, disponen. Ya pasando al capítulo IV nuestra caja de herramientas hace jugar la teoría de la vida cotidiana en relación a las juventudes para hacer foco en el trabajo, la educación, la familia y el tiempo libre, como áreas

centrales de análisis. En el capítulo V, a través de los aportes de Diana Kordon y Lucila Edelman como los de Daniel Feierstein, buscaremos desmitificar la idea de que la dictadura es “pasado, pisado”, y poder ver en el presente los efectos de la misma. A continuación, en el capítulo VI, tomamos conceptos del análisis institucional para analizar las dos organizaciones por las cuales lxs jóvenes transitaron: el EPM y el aula del CENS, dos instancias diferentes, con atravesamientos institucionales particulares. Finalmente, desde el lente de Walter Benjamin y retomando a Feierstein, pensar las políticas públicas de memoria, la transmisión y la religiosidad de la misma.

A través de lo expuesto en estos capítulos reafirmamos nuestra propuesta conjetural, a través de la cual pensamos a los sitios de memoria, y en particular el EPM provincial, como espacios que, a través de la visita, facilitan la producción de subjetividad, afirmando que la vivencia en el EPM se constituyó como experiencia para estos jóvenes, ya que este grupo logró la elaboración de sentidos que a su vez permitieron reflexionar y reconsiderar tanto la visita, como vivencias previas y hasta su propia cotidianidad. Esa experiencia, si bien no logra romper con todas las inducciones heredadas de la última dictadura, ni con todos los sentidos aprehendidos a lo largo de su vida (desde su familia, sus distintos grupos y las organizaciones por las que han transitado), es fundamental en tanto desnaturalización de su vida cotidiana. Y esta desnaturalización favorece la construcción colectiva de memoria en torno a lo ocurrido en la última dictadura militar y los derechos humanos en la actualidad.

## **CAPÍTULO I - PROYECTO DE VIDA: ENCUADRE GENERAL DEL TRABAJO**

*Donde hubo olvido, que haya memoria.  
Donde hubo engaño, que haya verdad.  
Donde hubo impunidad, que haya justicia.*  
Discurso inaugural EPM-exD2 (2015)

La inquietud que movilizó mi proyecto de investigación tiene distintas vertientes. O, mejor dicho, fueron distintas vertientes las que me fueron llevando hasta encontrarme queriendo investigar sobre este tema. Y hablo desde la inquietud, porque creo que es esa la sensación que fusiona dos aspectos fundamentales para realizar una investigación: la pregunta y el interés en el tema.

En el año 2014 me sumé a la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Una cátedra con un compromiso asumido con los derechos humanos y la memoria. Compromiso que se fue intensificando con el paso del tiempo, hasta llegar al año 2017, realizando la primera visita al Espacio para la Memoria Provincial ex D2 (EPM ex D2) junto con lxs estudiantes de la cátedra, visita que se repitió en el año 2018, a lo que se sumó la incorporación del Eje “Memoria, Verdad y Justicia: Efectos psicológicos de la represión política” en el programa de cátedra, manteniéndose hasta la actualidad.

Así, luego de un par de años de ser parte de esta cátedra, de que se me habilitara el espacio para las dudas, las sugerencias, los aportes, me sumé al proyecto de investigación que la misma llevaba adelante en conjunto con otras cátedras de diversas unidades académicas de la UNCuyo: “Identidades, derechos e instituciones: Procesos históricos, jurídicos y sociales de configuración”. Luego, en el año 2016, se realizó un recorte más particular, y pasamos a trabajar en un nuevo proyecto SECTyP sobre “Identidades colectivas y psiquismo: Procesos de subjetivación, imaginarios e instituciones”.

Fue también en el 2014 donde tuve la oportunidad de ser tutora del Ingreso a Sociología de la FCPyS. Posibilidad que se repetiría luego en el año 2015. El 2014 fue un año particular para el Ingreso de la FCPyS ya que fue la primera vez que se implementó el curso virtual de derechos humanos “Construimos presente con memoria”, a través del cual se trabajan los derechos humanos de ayer y de hoy, desde la relación e importancia de la universidad en la construcción de memoria.

Estas experiencias, la cátedra, los proyectos de investigación y mis años como tutora, fueron motivaciones importantes para encarar este proceso. Pero, como analizaremos sujetos situados, es importante aclarar el contexto en el cual realizamos esta investigación. Con la asunción de Mauricio Macri como presidente, a finales de 2015, hubo un giro rotundo en el enfoque de derechos humanos y el rol del Estado. Más allá

de las opiniones y críticas que se puedan tener sobre los gobiernos kirchneristas en relación al tema, a partir del 2003 los derechos humanos pasaron a ser una política de Estado. Tanto es así, que se construyó un relato que llegó a tomar a las palabras “kirchnerismo” y “derechos humanos” como sinónimos. Este relato, también lo retomó la alianza Cambiemos con Mauricio Macri a la cabeza. Por lo que en su ímpetu de “cambiar todo”, también entraron en la bolsa los derechos humanos.

Desde el año 2014, donde Macri anunciaba en campaña que, en caso de ganar, terminaría con el “curro de los derechos humanos”, hasta el decreto que anuncia la habilitación a las Fuerzas Armadas para accionar en temas de seguridad interior, por mencionar algunos hechos, se puede ver la insistencia en el discurso de Cambiemos de planteos de “reconciliación” y la teoría de los dos demonios presente, sumado a un accionar en torno al tema con medidas que implican un retroceso en la materia, como es el caso del 2x1.

A esto, hay que sumar la situación particular que atraviesa el EPM en la provincia de Mendoza. El decreto que entrega el edificio del ex D2 (el Centro Clandestino de Detención - CDD - más grande de la provincia) a los organismos de derechos humanos se firma en el año 2014, realizándose la entrega efectiva en el año 2015. Pero dicha entrega fue parcial, ya que los organismos exigían la entrega de más partes del edificio, por las cuales se está luchando hasta el día de hoy. Hoy en día, el edificio se comparte con el cuerpo forense, diversas fiscalías y el servicio penitenciario, sumado a que se han dispuesto de lugares y se han refaccionado, sin pedir la autorización correspondiente a los organismos de DDHH, cosa que contradice lo establecido en la ley 26691 (2011) de Sitios de Memoria.

Por todo esto, mi tesis quiere ser un aporte, una gota en el mar de la memoria. De chica me topé con la historia de unas madres de pañuelo blanco, que con el tiempo se convirtieron en mis madres, de 30000 luchadorxs, que con el tiempo se convirtieron en mis compañerxs. Todo eso que me interpeló desde mi infancia se intensificó en la “academia”. Y en un proceso con límites difusos mi trayectoria personal se vio entrecruzada por tres variables casi indisociables: la sociología, la militancia y la memoria.

Desde ahí, desde una pequeña cátedra que me brindó el lugar para enseñar, para reflexionar, para crecer, es que se me abrió la puerta para pensar un poco más sobre las juventudes y la memoria. Las juventudes y no la juventud, porque no hay una forma única de ser joven. Las juventudes y sus subjetividades, esa subjetividad que se construye en el entrecruzamiento entre lo individual y lo colectivo.

De todo esto surge la importancia de mi investigación. Investigar los procesos de subjetivación, entendiendo a la subjetividad como una bisagra entre lo individual y lo

colectivo, en torno a los derechos humanos, es algo central en un contexto donde el gobierno utiliza todos sus recursos (discursivos, mediáticos y de gestión) para embestir contra “la memoria”. Analizar cómo se construye subjetividad en un contexto de lucha contra los abanderados del olvido, nos permite analizar con qué herramientas contamos, y qué aportes realiza, en este caso, el EPM – Ex D2 como Sitio de Memoria. Que esto sirva también a los organismos de derechos humanos de la provincia, para fortalecer su trabajo y la lucha para que se les reconozca lo que les es propio. Pensar los sitios de memoria, repensarnos a nosotrxs y a las nuevas generaciones desde la memoria, en contexto de una “Memoria Sitiada”, para reafirmar, una vez más, ¡Nunca más!

### **1. POR QUÉ ESCRIBO COMO ESCRIBO**

Pero antes de seguir, hay un par de cosas más que aclarar. Tomando a Doris Quichimil Vásquez (2012) “la deconstrucción del género binario pasa también por la escritura, así que en vez de escribir ellos/ellas utilizo en todo el texto la x (...) para sellar simbólicamente la performatividad y situacionalidad del género.” (p. 12-13)

Escribir con “x”, no es un capricho ni una deformación del lenguaje, es un posicionamiento político de nombrar a quienes tantas veces se ha ocultado. También es necesario decir que esta tesis tiene una indefinición de persona verbal a la hora de escribirse. Lo cual es adrede.

Al entender los formatos de escritura como formas de subjetivación, entendemos que distintos formatos reflejan distintas formas de construir conocimiento, de posicionar al cuerpo y a la escritura en sí. A raíz de esta capacidad performativa de la escritura, es que también es importante aclarar por qué escribo como escribo. Entonces al hablar de que escribo con una indefinición de persona verbal, significa que utilizaré la primera persona del singular o la primera persona del plural según crea conveniente. En algunos casos utilizaré la primera persona del singular, porque no se puede hacer responsable a otrxs de los análisis o reflexiones que plasme en esta tesis, lo cual no implica que entienda a dichos análisis y reflexiones como una iluminación personal, todo lo contrario, pienso que es imposible delimitar un pensamiento totalmente propio, ya que el pensar se construye a raíz de lectura de textos que otrxs han escrito, a raíz de charlas y debates con otrxs, a través de cada experiencia que, más allá de la singularidad, son experiencias con otrxs. Pero en otras ocasiones escribiré en plural, porque no puedo adjudicarme sentipensares, al decir de Galeano, que no son del todo propios, que surgen del andar y pensar colectivo, que, tal vez, es en mi tesis que se sistematizan y cobran forma en estas hojas, pero que de ninguna forma puedo adjudicarme como propios, como propiedad privada.

Para poder entender esto, nos da una mano Rivera Cusicanqui (2018) cuando describe el aymara:

El idioma ch'ixi que utilizamos a diario nos continúa inspirando en la tarea de pensar la descolonización. El aymara tiene cuatro personas gramaticales, no sólo tres: yo, tú, él/ella. La cuarta persona es jiwasa, que no es considerado un yo plural, sino una persona singular y a la vez colectiva. El yo plural es el nanaka, pero el jiwasa es un nosotros como persona, como sujeto de enunciación, en tanto que nanaka es el nosotros excluyente y exclusivo. Cuando a mi interlocutor le digo nanaka, le estoy diciendo "yo y los míos, pero sin ti". Nanaka se suele usar en la interlocución con el poder. Lxs subalternxs se autodefinen ante el poderoso como nanaka: nosotros los diferentes, los opuesto a ti. En cambio, en el jiwasa hay un nosotros incluyente, pues involucra al interlocutor, formando una singularidad. Y también existe el jiwasanaka, que incluye a todo el mundo, incluso a quienes no están presentes. Jiwasanaka, el plural de la cuarta persona gramatical, sería cercano a un nosotros-humano. La ductilidad y polisemia del aymara nos regala modos de pensar la realidad colonial, colonizada, mestiza, mezclada, pero también nos da herramientas para revertir y subvertir sus huellas. (p.82)

Lamentablemente, nuestra habla castellana no tiene, todavía, estas herramientas que tiene el aymara. Al no tenerlas, jugaré ambigüamente entre la primera persona del singular y del plural, aportándole esa "ductilidad y polisemia" que nos permita empezar a pensar la realidad y la práctica investigativa, lejos de la imposición de propiedad privada, como si algún pensamiento pudiera ser del todo privado, como si alguna experiencia fuese del todo individual.

Por último, como ya se ha visto, la escritura de esta tesis tratará de desacartonar la "Academia". Escribir como práctica científica, sí, pero una práctica liberadora en todo el sentido de la palabra, escribir sin coartar la poesía de las palabras, que la escritura se asemeje más a una charla entre pares que a una clase magistral. Escribir con el fin último que todxs deseamos de nuestra escritura: que sea leída, compartida, deseada, querida. Y que quienes la lean encuentren en la lectura un momento placentero, y no que se sientan rechazadxs por una escritura que expulsa como forma de agigantar su ego. Obviamente, no puedo afirmar que esto se cumpla a lo largo de la tesis, pero, lo que sí puedo afirmar, es que será un objetivo a cumplir en la medida de lo posible.

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Como ya mencioné, esta tesis se deriva de forma más directa, y principal, de los proyectos de investigación de los cuales formé parte junto al equipo de cátedra del que formo parte. La hipótesis de la que partimos en el último proyecto en particular fue que, las instituciones como parte del imaginario social, cumplen un rol fundante en la constitución de los procesos de subjetivación. Instituciones, imaginario social, procesos de subjetivación, fueron algunos de los conceptos que retomamos para poder formular esa hipótesis.

La conclusión de dichas investigaciones se sintetiza en el hecho de que, inicialmente, el lema memoria, verdad y justicia como los juicios por delitos de lesa humanidad son fenómenos que están asociados a los de justicia y DDHH, pero que parecerían no estar incorporados firmemente al imaginario social, por lo que no estarían aun produciendo subjetividad, por lo que podría pensarse que todavía están en un plano instituyente.

Esto último fue, ante todas las cosas, lo que motivó mi investigación, ya que esta tesis como los proyectos mencionados, se llevan adelante por un compromiso con la Memoria, la Verdad y la Justicia. Esto implicó, que más allá de que metodológicamente los proyectos de investigación tuvieran “buenos resultados”, desde lo político fue duro ver, a través de estos grupos de estudiantes universitarios, cómo eso que para uno es tan propio, para otros es algo ajeno, y en algunos casos, hasta repulsivo.

### IMPLICACIÓN

Esta motivación, que se convierte en una pregunta y proyecto de investigación, es necesario encuadrarla, enmarcarla. Por lo que nos parece necesario destinar algunos párrafos para mi implicación.

Partimos del concepto de encuadre de Bleger quien lo define como el “conjunto de las condiciones en las cuales se realiza la observación” (Citado en Rodríguez, 2019, p.1). Es importante tener presentes estas condiciones ya que, como establece Rodríguez (2019):

La investigación modifica al investigador y al objeto de estudio, el que a su vez es investigado en la nueva condición modificada. Con ello se da una praxis en la que el investigar es al mismo tiempo operar, y el actuar resulta una experiencia enriquecedora y enriquecida con la reflexión y la comprensión, que requiere de un cuidadoso análisis de la implicación del investigador. (p. 1)

La segunda modificación, la que le ocurre al investigador, es generalmente invisibilizada en las investigaciones. Se suele ignorar los aportes que, el análisis de esta

modificación, puede realizarle, no sólo a la investigación en sí, sino, nuevamente, al mismx investigadorx.

De allí la importancia de analizar mi implicación, aquello que se puso/pone en juego a lo largo del trabajo, sobre todo en un trabajo que hace foco en lo producción de subjetividad, ya que poder realizarla es reconocer “la inevitabilidad de la presencia de la subjetividad –sentimientos, emociones, intuiciones– del investigador y de los demás actores, como rasgo propio de toda investigación social” (p. 3) como parte del proceso de investigación.

En este sentido, mencioné el respeto y la admiración que tengo respecto a los organismos de DDHH, que son quienes sostienen el EPM. A su vez, al estudiar sociología, logré reconocer el capital cultural, de la mano de un privilegio socioeconómico que me habilitó poder estudiar en la universidad; conocer historias, testimonios, lugares; y a su vez, replantearme ese privilegio, interpelarme para pensar qué hacer con él. De lo cual se desprendió un compromiso, un sentimiento de responsabilidad respecto a la importancia de colaborar con los organismos, de aportar mi parte en la construcción de memoria. Interpelación que me tocó desde joven, y por ser joven. Entendiendo la importancia de la transmisión generacional, a veces, desesperándome al sentir la posibilidad latente de que esa parte oscura de nuestra historia se olvide y, por ende, se repita.

Pero, lo que más me interesa, es hacer foco en la dimensión psicoafectiva, en términos de Barbier. Dicha dimensión, para Rodríguez “expresa la confrontación con los aspectos más profundos de la personalidad del investigador, donde se ponen en juego relaciones transferenciales y contratransferenciales con el objeto de trabajar los temores y deseos y la posibilidad de elaborarlos.” (p. 5) Ya que suele ser la dimensión que más suele dejarse de lado.

Acá se abre un abanico de sentimientos que trataré de sistematizar y ordenar. En primer lugar, si algo tuve muy en claro desde que empecé a pensar esta investigación, era la importancia del deseo. Creo que, si no tuviese una relación tan cercana, tan apegada con mi “objeto” de estudio, me hubiese sido muy difícil seguir adelante con un trabajo que al principio me generó una gran incertidumbre. El “depender” de un grupo de estudiantes, convocadxs libremente, hizo que el primer intento de llevar adelante la investigación, no fuese posible. Esto me generó mucha angustia, un poco de bronca, por sentir que “había perdido el tiempo”. Luego, entendí que ese tiempo de dilatación fue fundamental y necesario: pude visualizar algunos detalles que habían quedado sueltos de cara a la metodología planteada, pero, sobre todo, pude entender que la necesidad de congeniar mis tiempos con los tiempos de las organizaciones, como de los grupos de estudiantes, era central a la hora de pensar esta investigación en

particular, u otras de este tipo. Congeniar: no pretender que otrxs se adapten a mis tiempos “académicos”, ni yo someterme completamente a los tiempos ajenos, sino generar un entre, un encuentro. En esto, tuve que trabajar mi tolerancia a la frustración, cambiar mis expectativas, lo cual no significa resignarse, sino, siendo insistente, que estas expectativas sean situadas: que se piensen involucradas en relación con grupos, organizaciones, quienes a su vez están atravesados por cambios, conflictos, los cuales, repercutirán en la investigación y, en consecuencia, en mí.

Pero me interesa profundizar en mi relación con la investigación. A lo largo del proceso, a pesar de los inconvenientes, siempre me sentí muy feliz de poder aportar algo al EPM. Los sitios de memoria que he conocido, han movilizado en mí sentimientos encontrados de gran intensidad: bronca, angustia, desesperación, a la vez que empatía, admiración, esperanza. Con el EPM ex D2 en particular me pasa que, a pesar de ser un lugar cotidiano para mí, no deja de impactarme el ingresar al espacio: la angustia, el llanto, la piel de gallina, siguen manifestándose en mi cuerpo. En relación a esto, me parece necesario resaltar dos cosas: primero, lo necesario que fue trabajar mi implicación de manera previa a las visitas con lxs estudiantes, ya que manejar estas manifestaciones corporales, el llanto en particular, me parecía importante para tratar de no influenciar en el grupo. Por otro lado, planteé la admiración que tengo respecto a lxs detenidxs-desaparecidxs durante la última dictadura militar y los organismos de derechos humanos, tener esto presente, relativizarlo en cierto punto, es clave para lograr posicionarme desde un lugar ajeno al que estoy acostumbrada, para poder ver con los lentes de un grupo de jóvenes que vivencian todo esto de una forma muy diferente a la propia.

Esto último, también tuve que trabajarlo respecto a mis posiciones ético-políticas. Soy una persona muy extrovertida, esa característica mía ha transitado en mi vida de distintas formas, encontrando uno de sus puntos máximos de canalización a través de la militancia. A la hora de debatir, si bien tengo incorporado distintos abordajes según con quién debata, el quedarme callada pocas veces ha sido una opción. Esto me genera incomodidad, ansiedad y un sentimiento de culpa sobre lo no-hecho y lo no-dicho, que suele discutir fuertemente con la almohada. Por todo esto, otra dificultad encontrada fue la de no manifestar el desacuerdo, en algunos momentos hasta desesperante, que me generan ciertas expresiones. No manifestarme: tanto verbal como no verbalmente. Lo cual tuvo que ser canalizado posteriormente con mi directora de tesis, para poder calmar un poco la incomodidad, ansiedad y culpa antes mencionadas.

Otro aspecto a resaltar, es el miedo que atravesó todo el proceso. Miedo a que las cosas no salgan, miedo a no cumplir con los compromisos establecidos, miedo de herir susceptibilidades con los resultados obtenidos. Nuevamente, este miedo surge del

compromiso que tengo con el tema propuesta, pero también, con una necesidad histórica para mi persona de cumplir siempre con un otrx. La necesidad de aprobación externa, o, mejor dicho, de no desaprobación, es algo que me ha determinado muchas veces, lo cual he logrado replantearme y tratar de trabajarlo.

Todo esto resulta central, ya que

el investigar implica llevar a cabo un trabajo de elaboración psíquica sobre uno mismo que es transformador y que, investigación y formación, constituyen dos partes de un mismo fenómeno. Es esa subjetividad en permanente proceso de trans-formación la que es capaz de construir nuevos objetos o nuevos modos de mirarlos, al ser atravesada y afectada por ellos: sujeto y objeto construyéndose en un proceso indisociable, donde el respeto por el encuadre establecido, constituirá una herramienta técnica ordenadora tanto para el investigador como para los sujetos que integran la organización institucional en estudio. (p.7)

Pensar el impacto de este trabajo como algo que sólo puede ocurrir en función al funcionamiento del EPM, o de los grupos de estudiantes, no sólo sería errado, sino, una mentira. Claramente he sido parte del proceso de transformación, como docente, como investigadora, como socióloga, como militante, no puede decir que soy la misma después de esta investigación.

### CONCEPTOS QUE CUESTIONAN

Antes de pasar al apartado metodológico, es importante tener presente que. a lo largo del trabajo los conceptos de *producción de subjetividad*, *juventudes*, *vivencia* y *experiencia*, serán nuestro hilo conductor. Por lo que retomaré brevemente lo que entendemos cada vez que mencionamos alguno de estos.

Para definir el primero, producción de subjetividad, tomaremos principalmente los aportes de Castoriadis, Foucault y Fernández. Para Castoriadis (1993), tanto las instituciones como sus “mecanismos” de continuidad se incorporan en el sujeto mediante la producción de subjetividades. Continuando, Fernández (2006) nos dice que:

Con la noción de producción de subjetividad aludimos a una subjetividad que no es sinónimo de sujeto psíquico, que no es meramente mental y/o discursiva, sino que engloba las acciones y las prácticas, los cuerpos y sus intensidades; que se produce en el entre con otros y que es, por tanto, un nudo de múltiples inscripciones deseantes, históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas, sexuales, etc.

Con el término producción aludimos a considerar lo subjetivo básicamente como proceso, como devenir en permanente transformación y no como algo ya dado. (p.9)

En este marco, Fernández nos introduce a Foucault, específicamente, a su noción de modo de subjetivación. El autor:

trabajó en la historia de los modos de subjetivación, o sea en las transformaciones, en las variaciones que cada sociedad presenta (a través de la indagación de los dispositivos de saber-poder que instituye, las estrategias biopolíticas que despliega, las prácticas institucionales y prácticas de sí que habilita) en la construcción de sus habitantes, en cierto momento histórico. A su vez, dentro de un mismo período se podrán encontrar diferentes dispositivos, estrategias y tecnologías que producirán diferentes modalidades de subjetivación, que distinguirán a los diferentes grupos sociales que integran dicha sociedad y crearán las condiciones de circulación y apropiación de sus integrantes (Fernández, 2007, p. 6).

Es por esto que pensamos la idea de subjetividad como bisagra entre lo individual y lo social, entendiendo que la subjetividad también se hace colectiva al situarse la persona en las tramas de relaciones regidas por las diferentes instituciones.

Por otro lado, identificamos que la forma predominante desde la cual se ha conceptualizado a la juventud ha sido:

poniendo en espejo <adulthood y juventud>: los adultos son lo que los jóvenes (aún) no son, lo que les falta, lo que carecen, lo que se adquirirá más adelante. Hay una sobrestimación de la adultez, que al mismo tiempo que reduce a la juventud, la constriñe a ser sola una y de una única manera. Así, distintos modelos comparten una cualidad en común: ocultan los intereses, necesidades y capacidades de la condición joven. (Observatorio de Políticas de Juventudes de la provincia de Santa Fe, 2017, p. 22)

En contracara, la noción de juventudes que adoptamos se basa en “la perspectiva biográfica del sujeto: como un marco teórico fundamental para analizar el ciclo vital de las personas y de las generaciones, en un determinado contexto social y económico.” (p. 25) Partiendo de esto, se toma como una “una experiencia subjetiva, que genera cierta sensación de invulnerabilidad, de seguridad; como también objetiva, a partir de la

coexistencia de diferentes generaciones dentro de un mismo núcleo familiar.” (p. 26) A la perspectiva biográfica, le sumamos la perspectiva sociocultural de Reguillo (2000): enfoque que considera el largo plazo como la coyuntura, el contexto, el tiempo y espacio del aquí y ahora. Discurre sobre tanto las representaciones, valores, normas -lo instituido- como sobre aquello que las disrumpe, la/s cultura/s y las prácticas juveniles -lo instituyente-. Observa la estructura social, sin perder de vista a los sujetos. Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales. (Citado en p. 28)

Se trata de entender a las juventudes como una categoría culturalmente producida, “como una experiencia vital socio-históricamente situada y definida en clave relacional” (Vommaro, 2015, p. 28), esa condición juvenil que contiene, pero excede a lo simplemente etario se encuentra atravesada por múltiples aspectos que la definen a saber: la trayectoria escolar, el acceso y la calidad del empleo, la identidad de género, el acceso a la vivienda, la paternidad/maternidad joven, los consumos culturales y tecnológicos, la posibilidad de gozar de cierto bienestar social y el estado de salud en ese periodo vital, entre otros. Las juventudes son así una construcción social, a lo que agregamos, multidimensional (Citado en Observatorio de Políticas de Juventudes de la provincia de Santa Fe, 2017, p. 32).

Por último, partiremos de la concepción de Guzmán y Saucedo (2015) que entienden a la experiencia como algo que “no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos.” (p. 1024)

La experiencia tiene un carácter transformador, “no solo entre el individuo y el medio, sino también en el sentido temporal, en la medida en que las experiencias pasadas modifican las posteriores a través de las conexiones entre pasado y futuro”. (p. 1025) Dentro de este concepto, se incluye también “un elemento de incertidumbre, tratando de alejar la idea de control y racionalidad.” (p. 1025)

Al pensar la experiencia a partir de "lo que me pasa" se reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación:

La experiencia es subjetiva, ya que cada quien tiene la propia, que la sufre y la padece, por ello, nadie puede aprender de la experiencia de otro; es reflexiva en tanto que no se reduce a "lo que pasa", a los sucesos y a los acontecimientos, sino "lo que nos pasa" a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; así como las experiencias forman y transforman. (p. 1025)

Este concepto nos ayudará mucho para pensar el impacto en la subjetividad de la visita al Espacio para la Memoria, ya que:

entendemos al sujeto de la experiencia como aquél que al estar en el mundo "algo le pasa", tiene una transformación cuando un acontecimiento impacta en él. Si el acontecimiento pasa de largo, no hay experiencia. La experiencia es el resultado de una relación que el sujeto tiene con algo que no es él, una relación con algo que tuvo lugar en él y después de la cual ya no es el mismo; finalmente, también es una relación del sujeto con los demás, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los otros. (p. 1026)

Pero para pensar la experiencia o, mejor dicho, para poder analizar si esta visita constituye una experiencia, o no, debemos pensar la vivencia y la elaboración de sentidos dentro de esta categoría. Por esto "sostenemos que toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la experiencia produce/permite la reconsideración de las vivencias y los sentidos." (p. 1028)

Entonces, es importante tener en claro ambos conceptos ya que:

No toda vivencia llega a ser significativa (comprendida, aceptada, negociada interiormente) para la persona. Pero las que sí lo son dan pie a la emergencia de una experiencia. Así, una experiencia significativa se construye a partir de un conjunto de vivencias que también lo son, que en su unidad micro indisoluble entre lo personal y lo cultural dan pie a una secuencia de articulaciones dinámicas a través del tiempo y el espacio. (p. 1029)

En síntesis, al analizar el impacto de la visita, no trataremos de generalizar las vivencias de los jóvenes, sino entender sus diversas trayectorias en el análisis, pero, a su vez, entender al grupo de jóvenes a diferencia de otros grupos de jóvenes, otras juventudes. Por otro lado, vivencia, experiencia y producción de subjetividad, como se ha logrado

ver, irán de la mano a la hora de pensar las posibles marcas, los sentidos y las intensidades que, en la visita y el dispositivo posterior, se pongan en juego.

### PROPUESTA CONJETURAL

La propuesta conjetural marco de la investigación tiene como punto de partida, como ya mencioné, que el lema Memoria, Verdad y Justicia como los Juicios por delitos de lesa humanidad son fenómenos que están asociados a los de Justicia y DDHH, pero que parecerían no estar incorporados firmemente al imaginario social, por lo que no estarían aun produciendo subjetividad, pensándose que, todavía, están en un plano instituyente. A raíz de esto, pensamos a los sitios de memoria, y en particular el EPM provincial, como espacios que, a través de la visita como experiencia, facilitan la producción de subjetividad.

Parte de esta propuesta conjetural, se da de la mano de tres criterios fundamentales que orientaron la investigación: en primer lugar, el trabajo con juventudes; en segundo lugar, que dichas juventudes se encuentren compartiendo una instancia educativa dentro de la educación pública; y, por último, que el trabajo con esas juventudes se desarrollara a través de instancias grupales, no de forma individual.

A raíz de dichos criterios, partimos del hecho de que exxs jóvenes, estudiantes, no vivieron directamente la última dictadura, sino que conocen de la misma a través de: lo transmitido por sus ámbitos familiares, lo estudiado en los distintos niveles educativos, las políticas públicas llevadas adelante por el Estado y, por último, lo que reciben a través de las industrias culturales y los medios de comunicación.

Por otro lado, el criterio de que sean estudiantes de la educación pública, se debe a dos puntos centrales: en primer lugar, por el hecho de que la mayor parte de la ciudadanía argentina hizo su trayecto escolar en una escuela pública; en segundo lugar, entender que las políticas educativas estatales son más directivas en el ámbito de lo público (esto en relación al concepto de identidad-esquema que se desarrollará en el capítulo VI), al no tener tantas mediaciones, en comparación a aquellas de gestión privada. A partir de esto, creemos importante analizar de qué forma se trabajan estos temas y cómo varían en torno a distintos modelos de gestión estatal. Es decir, haremos foco en los atravesamientos institucionales, en el impacto que tienen las instituciones en la subjetividad.

## **CAPÍTULO II - PRAXIS: METODOLOGÍA GENERAL DEL TRABAJO**

*Es un proceso constante de desacomodar, caminando para otra etapa que, a su vez, no será definitiva, sino que parte de un nuevo momento, también pasajero.*  
“Praxis”, Diccionario Paulo Freire (2015)

Como se ha ido deslizando, este trabajo se trata de una investigación cualitativa, que busca captar la perspectiva de lxs actorxs, interpretar y comprender sus sentipensares, lo que emerge de sus experiencias. Abordar los significados: tanto los propios que portamos como los que portan ellxs. Saltalamacchia (2012) nos dice que todo dato es el efecto de un aspecto de lo real, subjetivamente conformado, referido a una cualidad que puede o no ser cuantificada. A su vez, es importante resaltar que la elección del grupo como espacio de expresión y análisis de nuestra propuesta conjetural responde a la concepción de que esa trama vincular, el grupo, es el lugar por excelencia de producción y reproducción colectiva. Por último, para llevar adelante esta investigación las técnicas que se utilizaron fueron: observación en territorio, la realización de entrevistas grupales y el análisis documental.

Por otro lado, este proyecto parte de entender a la teoría como caja de herramientas. Lo que se hizo fue tomar autorxs de base y problematizar y ampliar la bibliografía una vez que tuvimos los materiales (visita y dispositivo grupal) desgrabados y sistematizados.

Entender a la teoría como caja de herramientas es entender que no se adaptó una investigación al material teórico del que partimos, sino que a raíz de la práctica investigativa que realizamos, evaluamos qué insumos teóricos nos sirven de apoyo para realizar nuestro análisis. La caja de herramientas es útil para aquellos análisis que “se traman en las prácticas sociales concretas y que permiten localizar la emergencia de nuevas formas de saber, de nuevas relaciones de poder, de nuevas modalidades de sujetos.” (p. 75)

La forma de indagación está necesariamente vinculada con el objeto: la construcción colectiva de memoria. Captar el fenómeno en un nivel racional y en un nivel emocional. Saber qué dicen lxs jóvenes sobre la memoria y los derechos humanos y cómo se vinculan con el objeto, visualizar en qué tiempo se sitúan y sitúan a la memoria, cómo relatan la vivencia, cómo se realiza el ejercicio de construcción de memoria. Entonces es importante aclarar que, por un lado, a priori, unx tiene áreas de indagación, pero el mismo material va generando nuevas dimensiones que tienen especial significancia para lxs estudiantes en relación a su experiencia. Por otro lado, como consecuencia de esto, suele haber diferencias entre lo que se plantea en el plan de trabajo y la investigación en sí, esto no se toma como una debilidad, sino, por el contrario, como algo que enriquece la investigación.

A partir del material obtenido se preparó el material de objetivación. Con ese material se profundizó el análisis una vez que identificamos algunas dimensiones que, a nuestro entender, eran importante para explicar, en la vida de esas personas, de ese grupo, su vínculo con el objeto. Es decir, analizamos la temporalidad biográfica relacionada con la temporalidad histórica. Cuáles son los entrecruzamientos entre los hechos históricos y lo que le pasa a esa persona, grupo, etc. En la elaboración de ese material de objetivación uno va viendo nudos, va viendo entrecruzamientos. Unx empieza a ver algunas relaciones, sobre las cuales se armó una línea conjetural, de supuestos que van apareciendo.

Luego armamos un dispositivo de devolución, para someter el material ante los ojos de lxs entrevistadxs. Se realizó una devolución breve: entregamos la entrevista grupal desgrabada, abriendo lugar a posibles respuestas y comentarios que lxs estudiantes quisieran hacer sobre el material.

A la hora de organizar el desgrabado, se organizó el material a través de distintas categorías, yendo de lo más amplio a lo más fino, sometiendo el mismo material, el mismo comentario, a distintas lentes que nos permitan tener una comprensión mayor de lo dicho-vivido. Dentro de esta sistematización empecé a trabajar el análisis de mí implicación: así como unx se sienta a desgrabar, se sienta a pensar qué es lo que le pasó.

## **1. CICLOS**

La ubicación de este trabajo de investigación se da luego de un primer ciclo de indagación que incluyó: la realización de los proyectos de investigación ya mencionados, trabajo en terreno con la cátedra de Psicología Social (visitas al EPM con lxs estudiantes de la cátedra en 2017 y 2018) y una última indagación diagnóstica en la cual se terminó de configurar la guía de observación de la visita guiada (Visita realizada junto a estudiantes universitarixs en marzo del 2018). Este primer ciclo de indagación constituye el estudio exploratorio que antecede al segundo ciclo, el proyecto de investigación.

Entre ambos ciclos se fueron desarrollando dos ejes de trabajo. Por un lado, en relación al EPM, donde se realizó:

- Primer contacto (marzo 2017): realizado por lxs responsables de la cátedra con lxs encargadxs del EPM;
- Segundo contacto (febrero 2018): contacto con referentes de la comisión directiva del EPM para informar la intención de realizar la Tesis;
- Tercer contacto (marzo 2018): observación de campo (visita para conformar la guía de observación);

- Cuarto contacto (septiembre 2018): presentación de nota de pedido de autorización a la comisión directiva del EPM;

- Quinto contacto (septiembre 2018): Visita con lxs estudiantes.

Por otro lado, se trabajó con las organizaciones educativas, segundo pilar que permite llevar adelante la investigación. En este eje de trabajo se concretó:

- Primer contacto (julio 2018): encuentro con Pablo Seydell, parte del módulo virtual de DDHH de la UNCuyo, para concretar visita con estudiantes;

- Segundo contacto (agosto 2018): encuentro con Cecilia Raimondi, docente de 2° año del CENS 3417 - Francisco Oreglia para concretar visita;

- Tercer contacto (agosto 2018): reunión con Emiliano Yaqui, parte del módulo virtual de DDHH de la UNCuyo, y Mariana Gil, tutora de la Escuela de Comercio Martín Zapata;

- Cuarto contacto (agosto 2018): presentación de proyecto de tesis a estudiantes;

- Quinto contacto (septiembre 2018): visita a EPM;

- Sexto contacto (septiembre y octubre 2018): encuentro grupal con estudiantes que realizaron la visita;

- Séptimo contacto (octubre 2018): devolución de lo trabajado a estudiantes.

Durante estos primeros ciclos se establecieron los criterios de selección (mencionados en el encuadre) y se seleccionaron los casos (los grupos con los que se realizarían las visitas y las entrevistas grupales). Lo mencionado hasta acá, podría considerarse como las tareas “pre campo” realizadas de cara a esta investigación.

El tercer ciclo, de profundización de los sentidos y trayectorias, corresponde a: las observaciones participantes en las visitas al Ex D2, luego las entrevistas grupales con lxs estudiantes y por último la sistematización del material y la devolución a lxs estudiantes. A partir de la sistematización del material (Guías de observación pasadas en limpio y entrevistas desgrabadas) seleccionamos el grupo del trabajo sobre el cual realizar la investigación, en este caso, el grupo del CENS Francisco Oreglia.

La exploración del caso seleccionado inaugura el cuarto ciclo de investigación, en el cual, en primer lugar, se categorizó el material sistematizado. En esta instancia, se realizó una primera categorización, a partir de categorías centrales y emergentes; una segunda categorización, tomada del análisis institucional, en relación a objetos vivos, muertos y partidos; y una tercera categorización que reagrupó los extractos en función de nuevas categorías centrales.

La primera categorización constó en encontrar dentro de la entrevista grupal (como material principal) los fragmentos que, por un lado, se relacionaban con nuestras categorías principales: Juventudes, Experiencia/Vivencia y Memoria/Verdad/Justicia (La “producción de subjetividad” no aparece acá por entenderla como un proceso, que se hace visible en el entre y no como algo categorizable); sumado a esto, este primer paso

implica encontrar las categorías emergentes dentro de la entrevista. Así, de este primer análisis, más superficial, surgieron las siguientes categorías (esto no es un índice, los números se mantienen para comprender las categorías y subcategorías que encontramos):

- 1. EXPERIENCIA/VIVENCIA**
  - 1.1. PONERSE EN EL LUGAR DE OTRX
  - 1.2. LO QUE MÁS IMPACTÓ
- 2. EXPLICACIONES**
- 3. INFORMACIÓN**
  - 3.1. CONOCIMIENTO PREVIO
  - 3.2. INTERÉS
  - 3.3. PROFUNDIZACIÓN
- 4. JUVENTUDES**
  - 4.1. AUTOPERCEPCIÓN DE LA/S JUVENTUD/ES
  - 4.2. COMPARACIÓN PASADO-PRESENTE
- 5. MEMORIA, VERDAD, JUSTICIA**
- 6. JUSTICIA**
- 7. JUICIOS POR DELITOS DE LESA HUMANIDAD**
- 8. DERECHOS HUMANOS**
  - 8.1. DERECHOS HUMANOS DE AYER
  - 8.2. DERECHOS HUMANOS DE HOY
- 9. POLÍTICA**
  - 9.1. GOBIERNO
  - 9.2. ORGANIZACIONES POLÍTICAS
  - 9.3. RESISTENCIA
- 10. VIDA COTIDIANA**
  - 10.1. TRABAJO
  - 10.2. FAMILIA
  - 10.3. TIEMPO LIBRE
- 11. CORPORALIDADES**
- 12. TEMPORALIDAD**
- 13. SILENCIOS**
- 14. CHISTES/OCURRENCIAS**

Luego, de los extractos obtenidos, realizamos una recategorización, pensando en términos del análisis institucional que nos propone Lidia Fernández (2013). En la construcción de un objeto institucional con el cual se vinculan lxs estudiantes: este objeto tiene que ver con la transmisión de memoria, materializada en el EPM. Así encontramos “zonas” que son puntos clave para visualizar la transmisión de memoria. A las cuales se les asignan significados en relación a distintas imágenes. Así, encontramos *objetos vivos*, aquellos objetos, fragmentos, datos, detalles que acercan al grupo al objeto de estudio, que habilitan o generan las condiciones necesarias para, en este caso, la transmisión de memoria. Es aquello que se vive como potencia, en lugar de contactar con la pérdida, cosa que hace el *objeto que ha sufrido múltiples maltratos*. Este segundo objeto, nos habla de todo aquello que aleja, que aumenta la distancia con el objeto de estudio. Por último, el *objeto partido*, de central importancia para nuestra

investigación, es aquel que ha dejado interrogantes, sentidos no dichos, diferentes versiones de algunos acontecimientos, etc., que separan a lxs jóvenes aunque esta separación no se hable con claridad.

Esta categorización es de real importancia si lo que buscamos es analizar el impacto de la visita. Poder pensar qué aspectos de la visita acercan a lxs jóvenes a la transmisión de memoria, cuáles los alejan, visibilizar la ambivalencia, es un primer paso de cara a nuestro objetivo final.

Finalmente, en este ciclo, se diseñó un diagrama que puso en diálogo las dos categorizaciones realizadas. Por un lado, encontrando, a partir de lo que el material nos indica, cuáles son, efectivamente, las categorías centrales con las cuales trabajar. Así definimos que es la cuestión de la justicia (dentro del tríptico de memoria, verdad y justicia) lo que más líneas de fuga habilita, por otro lado, encontramos a la familia y al trabajo como dos categorías que insisten. Por último, entendemos que más que pensar en “juventudes”, lo que emerge de la entrevista es un “nosotrxs”, algo que es hablado como propio y colectivo. Con estas cuatro categorías, y los fragmentos que responden a lo vivo, lo muerto y lo ambivalente, se creó un diagrama que permita visibilizar cuán presente y de qué forma se hacen presentes, estas categorías. Diagrama que muestra gráficamente un primer análisis, más superficial, pero no menos importante, y a partir del cual empezaremos a jugar con nuestra caja de herramientas.

A modo ilustrativo, colocamos el diagrama final. El tamaño de las categorías refleja cuán presente está cada categoría, así como los colores de las líneas reflejan los objetos vivos (verde), objetos ambivalentes (amarillo) y objetos muertos (rojo). El detalle del diagrama, como el de las categorizaciones antes mencionadas, puede encontrarse el anexo.



El diagrama anterior, es como un puente dentro del cuarto ciclo. A través de él se pasa de la categorización al análisis teórico del material obtenido. Este diagrama nos da pistas de los posibles senderos a seguir. En base a él, fue que redireccionamos el material teórico con el cual trabajar.

Sintetizando, lxs autorxs elegidxs para el análisis interpretativo del material fueron:

- Para pensar el “trabajo” y la “familia”, atravesados por el “nosotrxs”:

Calvi Rodiles, G. (2007)

Camarotti, A. C. y otrxs (2007)

Criado, E. (2019)

DGE (2015)

Korblit, A. L. (2007)

Quiroga, A. (1988)

- Para analizar la “justicia” (categoría que se toca, implícitamente, con la de Memoria):

Benjamin, W. (2002), (2005)

Feirstein, D. (2012)

Korinfed, D. (2012)

Villa, A. (2012)

García, L. (2012)

Betteo Barberis, M. (2012)

Grinberg, S. y Sargiotto, V. (2012)

- Finalmente, veremos la experiencia y la producción de subjetividad desde la lupa de:

Annunciata (2012)

Feirstein (2012)

Kordon y edelman (1986)

Larrondo (2017)

Schsvartein (1986), (1998)

Ulloa (1969)

Es importante aclarar, que, si bien se ha realizado esta división a fines de simplificar la lectura, en la mayoría de los casos, el análisis, es integral. La elección de colocar a lxs autorxs en un grupo y no en otro, se debe a que es en dicha variable donde nosotrxs entendemos que esx autor realiza más aportes.

### **CAPÍTULO III - LO COMPARTIDO**

*El dispositivo no pre-viene, no prescribe,  
sino que dispone a la invención de los participantes  
que en un entre-muchos diagramarán sus devenires*  
Fernández A. M., Herrera, L. (1999)

#### **I. EL GRUPO**

Al empezar este proyecto de investigación, trabajé con dos grupos de estudiantes bastante disímiles entre sí: por un lado, un grupo de quinto año del Colegio Martín Zapata, perteneciente a la UNCuyo, todxs jóvenes entre 17 y 18 años, por otro lado, un grupo de segundo año del CENS 3-417 Francisco Oreglia, de Maipú, cuyas edades varían entre los 18 y los 29 años.

A grandes rasgos lxs estudiantes del primer colegio aparentan ser un grupo de clase media, en su mayoría mujeres, con conocimientos en el tema a trabajar. Todxs eran parte de un programa optativo que el colegio realizó en conjunto con la universidad: “Construimos presente con memoria”, lo cual ya implicaba un interés personal de lxs participantes en el tema. Pero a esto podemos agregarle otras situaciones que les permitían estar más inmersxs en la temática: en primer lugar, la cercanía física, el colegio se encuentra a pocas cuadras del Espacio para la Memoria; en segundo lugar, la mayoría tenía participación en el Centro de Estudiantes del Colegio o en actividades militantes de diverso tipo, por último, el conocer las historias de ex estudiantes del propio colegio que fueron detenidxs-desaparecidxs durante la última dictadura militar, era un dato que les habilitaba una implicación mayor con la visita.

Respecto al CENS, la realidad es muy distinta, un grupo más heterogéneo, creería que, de clase media baja, donde la mayoría son hombres. La visita fue impulsada directamente por una docente del grupo en el marco de su materia. Lxs estudiantes parecían conocer poco y nada de la temática y sobre todo de la “salida de campo” que iban a realizar. El Ex D2, era un lugar desconocido para la mayoría de ellxs, alejado en el pleno sentido de la palabra.

Fue esta situación, la percepción de mayor desconocimiento y lejanía, la que me llevó a elegir el segundo grupo para realizar el análisis propuesto en esta investigación. Sentí que era importante realizar esto por varios motivos, principalmente, porque como egresada de un colegio de la UNCuyo, me sentí muy en sintonía con los sentipensares, y las experiencias expresadas por lxs estudiantes del Martín Zapata, colegios que cuentan con una situación privilegiada (socio-cultural principalmente, pero también económica) en comparación a la mayoría de las escuelas de la provincia, esto puede verse en el acceso a la información y la posibilidad de tener diversas instancias de

participación estudiantil, por lo que los resultados que podrían obtenerse con el grupo del CENS, eran menos predecibles y probablemente abrirían más líneas de indagación al respecto.

Sin ánimos de generalizar ante una heterogeneidad de experiencias, se pueden rescatar ciertos rasgos comunes de las trayectorias de lxs estudiantes del CENS, con lxs que se trabajó, coincidentes con lo planteado por el informe realizado por la Dirección General de Escuelas (DGE) de la provincia de Mendoza respecto al sujeto pedagógico:

- Tener experiencias anteriores de educación formal.
- Estar motivados/as a mejorar sus proyectos personales ante una inserción laboral con nuevas exigencias.
- Poseer una diversidad de conocimientos, de saberes y estar incluidos en un ámbito laboral, teniendo como asignatura pendiente y necesidad personal obtener una certificación de estudios, en algunos casos para dar continuidad a estudios de nivel superior.
- Ser padres y/o madres que quieren acompañar a sus hijos e hijas tanto en las trayectorias escolares, como en su desarrollo personal y social.
- Tener expectativas de “un futuro mejor” vinculado a ingresar al mundo del trabajo o mejorar sus condiciones laborales, conformar un hogar independiente, concretar proyectos educativos personales postergados.

(DGE, 2015, p. 29)

Como se aclara en dicho documento “la falta de acceso o la interrupción de la educación formal suele formar parte de una trama social mucho más compleja que puede implicar marginación, pobreza, violencia familiar, adicciones, inequidad de género y/o discriminación.” (p. 30) Es por esto que “los/las estudiantes de la EPJA son, mayoritariamente, sujetos vulnerabilizados en sus derechos. Esta situación provoca subjetividades dañadas, producto de reiteradas exclusiones, de las cuales el Sistema Educativo no es ajeno.” (p. 30)

Como bien aclara el documento, son sujetxs vulneralizadxs, algo muy distinto a ser consideradxs como “víctimas”, porque al colocarlx en el lugar de víctimas, se lxs coloca en un lugar pasivo, inactivo, incapaz. El grupo de estudiantes reafirma esta diferenciación: son sujetxs activxs, participativxs. Tanto en la visita como en la entrevista grupal posterior, se soltaron, tomaron la palabra, no se limitaron a preguntar o buscar

respuestas ante las inquietudes surgidas. En ambas instancias hubo dos o tres estudiantes que monopolizaron la palabra, aunque fueron pocos quienes se quedaron sin hablar, esto es porque “Los y las sujetos de la EPJA son actualmente y han sido capaces, a lo largo de sus vidas, de construir saberes relacionando y poniendo en juego los conocimientos con sus prácticas socio-culturales, políticas, económicas y ecológicas.” (p. 29)

Por último, antes de describir las dos instancias compartidas con el grupo, me parece necesario aclarar dos cosas. Por un lado, algo que atravesó a ambas, fue su manera de comunicarse, que se notó muy natural. No forzaban un lenguaje más formal, aunque fuesen muy respetuosos al hablar. Se expresaban con naturalidad, tanto en la visita como en la entrevista grupal, como si estuviesen compartiendo una charla con sus amigos. Esto, lejos de ser algo a criticar, me parece muy valioso, porque puede ser un indicativo de que se sintieron cómodos a la hora de hablar, que no forzaron nada, que, si tenían que insultar o usar una frase de moda, mientras eso expresara lo que estaban viviendo-pensando-sintiendo, sintieron la confianza para hacerlo. Por otro lado, la cantidad de personas intervinientes me parece un detalle importante a tener en cuenta. Como he mencionado anteriormente, tanto la visita como el dispositivo lo he realizado en otras ocasiones, siempre con agrupamientos que duplican o triplican la cantidad de personas en comparación con el grupo del CENS (y lo mismo con el grupo del Martín Zapata). Si tomamos la definición de grupo de Pichón Riviere, la cual establece que este es un

conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes espacio-temporales, el cual, articulado en su mutua representación interna, se propone en forma implícita y explícita una tarea que conforma su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles. (Citado en Quiroga, 1984, p. 34-35)

entendemos que el hecho de haber sido pocos estudiantes, entre 8 y 16, que se vinculan entre sí por compartir estudios secundarios, con una tarea explícita (finalizar sus estudios), con roles establecidos (que, si bien no analizaremos, se ven claramente tanto en la visita como en el dispositivo) permitió mucha más participación en la visita, y también, que la palabra circule más libremente a la hora de la entrevista. Es decir, el hecho de que hayan sido un grupo, habilita que la vivencia, y por consecuencia, la experiencia sea más rica e interesante.

## 2. LA VISITA

Desde el comienzo de la visita, se percibió un buen clima entre lxs estudiantes y su docente. Se trasladaron juntxs, realizando el viaje desde el CENS, por lo que al llegar se notó un clima agradable, entre chistes y comentarios. Luego, al aparecer lxs guías el clima siguió siendo muy amable, aunque más distante. A mi parecer, lxs estudiantes se veían muy interesadxs desde un primer momento ante la visita, cosa que después fue negado en la entrevista grupal. Me parece importante resaltar esto, porque esta sensación personal, si no hubiese existido la entrevista grupal posterior, hubiese quedado intacta. En cambio, un estudiante declaró “Yo le soy sincero, apenas llegué dije ‘Y, son unos viejos pelotudos estos’” (estudiante, entrevista grupal, 26 de septiembre de 2018). El impacto que me causó escuchar lo contrario, fue importante para pensar una de las líneas que explayaré en los capítulos posteriores.

La visita en el ex D2 suele ser guiada por ex detenidxs durante la dictadura (aunque se está tratando de incorporar generaciones más jóvenes a las visitas). Esto era algo que ya anticipaba, debido a que en ocasiones anteriores (al menos cuatro) yo ya había realizado la visita, conociendo en líneas generales la metodología y los testimonios que se desarrollaban durante la misma. Esta anticipación de sentidos, fue muy importante en la percepción y análisis de lo vivido durante la visita con lxs estudiantes del CENS. En este caso, la visita fue guiada por dos hombres, Keno y Luis, y una mujer, Susana. La condición de “sobreviviente”, de “protagonista de la historia” fomentó el ambiente de respeto que se mantuvo a lo largo de la visita. A su vez, algo que parece sorprender a lxs jóvenes estudiantes, es que, al hacer la introducción al recorrido, el guía que lo realiza no sólo aclara la posibilidad de interrumpir y hacer preguntas, sino que también habilita la posibilidad de no coincidir, y expresarlo, con lo que se cuenta sobre el lugar y la historia.

En la visita parece manifestarse un desconocimiento bastante grande sobre el tema. Quienes afirman conocer algo, lo hacen a través de anécdotas familiares que les contaron sus xadres. Sí parecen conocer más sobre ciertos temas de actualidad, cuando mencionan a Johana Chacón y Lucas Carrasco, al hablar sobre la placa de los primeros desaparecidos en democracia o al mencionar a Santiago Maldonado o Milagro Sala, lxs jóvenes demuestran conocer sobre el tema. Lxs guías mencionan a estas personas como casos actuales de violación a los derechos humanos, afirmando la importancia de defender las garantías democráticas “por más de lo que hayan hecho”. En este otro punto, también hago hincapié, porque en el momento varixs parecieron afirmar con la cabeza al escuchar esta frase, pero en la entrevista grupal aparece como uno de los temas más ambivalentes.

El grupo se anima a transitar el espacio sin tapujos, pero con respeto. Después de la explicación sobre el mural de la entrada, se dispersan, sacan fotos, leen los nombres, las placas, miran en silencio, contemplan, comentan entre ellxs, al parecer impactadxs por el hecho de que la mayoría de lxs jóvenes desaparecidxs tenían, prácticamente, entre 20 y 30 años.

Al ingresar a la sala de video, hay algo que me llama mucho la atención, y que es una clara diferencia con el grupo del Martín Zapata. En la sala mencionada, contra la pared sur, se encuentran pancartas en blanco y negro con fotos y nombres de detenidxs-desaparecidxs, algo muy característico de los organismos de derechos humanos. Estxs estudiantes, a diferencia de lxs estudiantes de la UNCuyo, al ingresar no prestan atención a dichas imágenes, simplemente entran y se sientan a esperar que empiece el video que les anticiparon que verían. Podría pensarse, que para ellxs esas pancartas no son tan simbólicas, y al no ser “llamativas”, no fue algo que captara su atención.

Ya comenzado el video, es cuando más puedo notar cómo se van expresando sus corporalidades. Cuando habla Keno, el guía, en el video prestan más atención, se acomodan, se mueven. Se sienten suspiros cuando se menciona la “pirámide humana”, un acto de tortura muy particular, que se realizó en ese centro clandestino de detención. El video continua y habla Natalia Galamba, hija de desaparecidxs, una joven se frota las manos. “Teníamos miedo de que la muerte nos encontrara durmiendo” dice Keno en otro momento del video, un joven se ríe irónicamente, al parecer la frase realmente lo impacta. Este efecto se repite y se multiplica en varixs estudiantes más cuando hablan de la picana y las violaciones sufridas, niegan con la cabeza, parece ser algo que lxs moviliza, que desaprueban, que les cuesta comprender que alguien viva eso. No son muchos los comentarios al terminar el video, pero al pasar un estudiante establece que no haría visitas de un lugar en el que hubiera estado encerrado. Con el video como disparador, parece que la visita toma otro curso, se hace un quiebre y esto se ve al continuar, cuando ingresan a las celdas.

En las celdas la corporalidad y la palabra se intensifican. Un estudiante le pide a otro ser encerrado para ver qué se siente, y varixs lo replican. Les parece difícil de creer, ya que mencionan han estado en calabozos algunas horas, lo cual es poco, o nada, en comparación con quienes estuvieron años encerradxs, tratan de pensar lo que fue vivir ahí. Las preguntas van apareciendo una detrás de la otra, se tropiezan entre sí, se interrumpen, percibo una necesidad de conocer, de comprender, pero también, de empatizar. Preguntan sobre la comida, la oscuridad, el espacio, el tiempo que estuvieron allí, cuántos años tenían. Quieren saber en qué celdas estuvieron lxs guías. Les interesa conocer cómo salieron, cuánto tiempo estaba la gente ahí, si se fueron del país. También lxs interpelan, les preguntan si no les da terror volver a entrar ahí, quieren

saber si los policías que lxs torturaron siguen libres y sobre todo qué harían si se cruzan con alguien que lxs torturó. Podría identificarse esta parte como un momento de multiplicidad, donde se nota una mayor intensidad y apertura por parte de lxs visitantxs. La charla, las preguntas, podría haber seguido mucho más. Pero la visita debe continuar. Bajando a la sala de tortura se encuentran celdas actuales (recordamos que el edificio se “comparte” con fuerzas de seguridad), hay presos en el lugar. Y eso no pasa desapercibido. Lo comentan entre ellxs. Luego, el paso por la sala de tortura es corto, porque la intensidad de las celdas hizo que también se hablara en parte de este lugar. Sí preguntan, si en ese lugar violaban a lxs detenidxs. Nuevamente, varixs se retuercen, se les pone la piel de gallina.

La última parte de la visita, se da en el archivo de la memoria. Percibo mucho interés, se asoman, se acercan, piden permiso para sacar fotos. Revisan los archivos, se pasan fichas para verlas. Este lugar hace que se repita el vómito de preguntas y comentarios de parte de lxs jóvenes: ¿Los que estuvieron acá, están los expedientes?, ¿Ustedes en qué militaban?, ¿A qué edad lo secuestraron? ¿Encontraron las armas de estos hijos de puta? ¿Arriba no se puede ir?

Al contar Susana su experiencia personal, atravesada por el exilio externo, también se disparan muchas dudas: ¿A dónde se fue?, ¿Se fue o la exiliaron?, ¿Y si no se iba?, ¿En qué año se fue?, ¿Cómo se fue a México?, ¿Se fue sola?

Ante la charla que se va desarrollando por las preguntas y respuestas, un estudiante afirma que había que ser un vago en ese entonces para que no te pase nada. Hay risas y afirmaciones. Como la charla en este lugar se ha vuelto más fluida, y no tanto como un ping-pong como sucedió en las celdas, se habilitan otros temas de debate. Keno habla sobre las bases de EUA en el país (actualmente) y la necesidad de resistir, obteniendo como respuesta de unx de lxs jóvenes “¿Cómo se puede armar algo, si la gente no es unida?”.

Si bien había predisposición a seguir charlando, la visita ya se alargó demasiado, sumado a que el horario de la misma fue de tarde noche (por ser la hora en que lxs estudiantes cursan), por lo que se decide dar cierre a la misma. Hay agradecimientos de ambas partes por el momento compartido, el saludo es personal y afectuoso con cada guía. Cuando cierra Keno anuncia dos actividades relacionadas con el EPM que sucederían los días siguientes: la presentación de un comic que cuenta un caso sucedido durante la dictadura, y la sentencia del sexto juicio por delitos de lesa humanidad de la provincia. En esta parte, Susana ya no se encuentra, porque es miembro de la comisión directiva del lugar, que ya había comenzado su sesión semanal. A pesar de eso, hay necesidad de despedirse de Susana, le preguntan a Keno por ella, van a buscarla. Susana contó cosas más íntimas, de cómo todo esto la atravesó más

desde lo personal, en sus afectos, en su familia, y puede verse que eso impactó de otra forma en el grupo. Pero vale destacar, que son las mujeres del grupo quienes van a buscar a Susana primero, siendo seguidas luego por algunos compañeros varones para realizar lo mismo.

### **3. EL DISPOSITIVO**

El dispositivo se realizó una semana después de la visita, en las instalaciones del CENS. El lugar es muy particular, porque es un aula donde el resto del día funciona una escuela primaria, las paredes del aula están decoradas con abecedarios, tablas de multiplicar, flores, actividades realizadas por lxs estudiantes de la primaria.

Hubo que esperar un tiempo hasta juntar un grupo de 11 estudiantes para comenzar. Esto por varios motivos, primero, porque es criterio para realizar la entrevista grupal, es contar con un mínimo de 8 estudiantes, y de ser posible, que se encuentren la mayoría de lxs que realizaron la visita; segundo, la mayoría de lxs estudiantes, como dijimos recién, trabajan y van al CENS una vez terminada su jornada laboral, por lo que el horario de ingreso es más flexible que en otras escuelas; tercero, como el dispositivo era voluntario, hubieron estudiantes que, si bien realizaron la visita, decidieron no quedarse. Lo que me llamó la atención, es que unx de lxs estudiantes que decide no quedarse, fue de lxs más participativxs en el EPM.

En este marco, hubo un claro rechazo a la hora de realizar el caldeamiento del dispositivo. Ya desde el momento de delimitar el escenario (correr los bancos) y comentarles que la idea es habitar el aula de otra manera, se notaba en sus expresiones y en la predisposición de sus cuerpos, que esa ruptura con la cotidianidad áulica lxs incomodaba. Al momento de arrancar concretamente con el caldeamiento, se sintieron inhibidxs, les parecía absurdo, algunx que otro hizo un comentario, uno trató de sumarse tímidamente a la dinámica, pero ante la mirada de sus compañerxs, se detuvo. Unx hizo un comentario: “estuve caminando todo el día, no quiero seguir caminando” (estudiante, entrevista grupal, 26 de septiembre de 2018), podemos pensar, no sólo que el poner el cuerpo es algo costoso, sino que la actividad física que requiere el caldeamiento, para estxs estudiantes, no puede ser vivida como algo lúdico, como sí me ha pasado en otras oportunidades donde he realizado el mismo ejercicio. Esto puede estar asociado a dos cosas, una, a que el esfuerzo físico se relaciona con el trabajo no con el ocio, otra, a que el juego que se plantea, pueden sentirlo como algo “aññado”, y en el marco del espacio áulico, desean remarcar que son jóvenes, son adultxs, o simplemente, no son niñxs. Si bien esta situación me agarró desprevenida, reflexionando después de terminado el dispositivo, entendemos que no es casual lo que disparó cada escenario, el rol que ocupa(ro)n esxs jóvenes en cada unx, se ve determinado por la dimensión espacial.

Ante esta resistencia, hubo que cancelar esta parte del dispositivo, lo que conllevó una situación de incomodidad hacia mi persona, por un lado, porque al no realizar el caldeamiento, pensaba que el trabajo posterior tampoco iba a fluir, por el otro, pensaba que el “respeto” que venían teniendo hacia mi persona, tal vez se había diluido ante dicha propuesta. Pero luego me tranquilicé al ver que, a la hora de empezar a hablar, la dinámica grupal fue totalmente distinta. Ahí sí se aceptó el colocarnos en ronda (requisito importante para la circulación de palabra) sin ningún problema.

Algo que es importante destacar, es el rol de la docente que habilitó la visita y el dispositivo. La relación de la docente con lxs jóvenes, fue clave, a nuestro entender, para que lxs estudiantes tengan la confianza para soltarse, para no limitarse, para expresarse con mucha sinceridad (o al menos, transmitirme una sensación de sinceridad). No es un hecho menor que, en la entrevista grupal, al tener que hacerse en horario de clase, contó con la presencia de dicha docente. Esto no limitó, a nuestro entender, el desarrollo de la misma. Por el contrario, puede deslizarse, que el haber sido tan respetuosos, tanto con lxs guías como conmigo, se debe al lugar en que nos posicionó la docente, a quien lxs estudiantes legitiman.

Respecto a la ronda de comentarios, la forma de hablar era una mezcla rara: entre respetuosa y jovial. En reiteradas ocasiones comentaron lo impactadxs que estaban ante todo lo contado en la visita, se notaba que habían generado un alto grado de empatía con lxs guías. Pero a su vez, constantemente hacían chistes mientras iban hablando (chistes “políticamente incorrectos” o que al menos, alguien podría considerarlos fuera de lugar). Se interrumpieron constantemente, generalmente, porque el comentario de unx disparaba automáticamente comentarios de otrxs, que no aguardaban para decir. También, se reiteraron las participaciones simultáneas que confirmaban lo que algunx había dicho. Sí me resultó incómodo, en más de una oportunidad, que realizaban preguntas dirigidas hacia mí, esa “autoridad” que me asignaban, también me posicionaba como una especie de docente dentro del grupo. Mi incomodidad no era ante las preguntas, sino, sobre todo, por tener que encontrar la forma de esquivar responder, para no interferir con el dispositivo, pero haciéndolo de forma “correcta”, cuestión de que no se sintieran ignoradxs, y esto generara que no quisieran seguir interviniendo.

Algo que les llamó mucho la atención, fue lo jóvenes que eran las personas detenidas-desaparecidas durante la última dictadura, constantemente trataban de ponerse en su lugar. Pero hay una especie de disociación a la hora de hablar, en primera instancia, les cuesta creer todo lo sucedido durante la dictadura, en especial lo que ocurrió en el ex D2 y lo que vivieron lxs guías, lo critican, se indignan, pero no relación la crítica con el “Nunca Más” o la consigna de “Memoria, Verdad y Justicia” (frases emblemáticas de la

lucha de los organismos de DDHH) todo lo piensan, lo sienten, desde un nivel más personal, individual, casi a-histórico. Digo esto, porque cuando tratan de pensar qué pasaría si hoy se instaurara una dictadura, justifican el uso de la tortura a raíz del comportamiento de “lxs jóvenes de hoy”, jóvenes que tampoco son ellxs mismxs, son otrxs. Obviamente, ante estas frases tuve que disimular mi desacuerdo y la incomodidad que me generaba. Particularmente, pensando mi implicación, me alteró un comentario sobre Santiago Maldonado. Me incomodó, no sólo por el menosprecio con que se trató el caso, sino también, porque se notaba un discurso muy firme, que no terminé de dilucidar de dónde provenía: ya sea desde la familia o los medios de comunicación. Al parecer, esta era una de las primeras ocasiones en que tenían una instancia para reflexionar colectivamente acerca del tema. Planteamos estas suposiciones, ya que la principal fuente de información, previa a la visita, que mencionaban, eran los relatos de las vivencias familiares en torno a la última dictadura. No se menciona, en ningún momento, por ejemplo, a las organizaciones educativas por las cuales pasaron.

Al parecer, frente a lo desconocido aparecen emociones contrarias, por ahí desinterés, por ahí curiosidad, pero sí una clara movilización a través del relato de otrx. Las pibas en particular se identificaron con la historia de vida de Susana como mujer, la cuestión de la maternidad aparece en ese contexto.

A modo de cierre, se planteó un momento de escritura. Primero, una instancia de escritura individual, donde cada unx podía escribir lo que sea (una palabra, una frase, un pequeño texto sobre lo vivido), ante la consigna preguntaron si esos fragmentos lo iban a leer en voz alta, en señal de incomodidad ante esa posible situación. Luego, se les pidió que, colectivamente, elaboren un texto, donde podían realizarlo con las frases propias o frases armadas a raíz de recortes de revistas. Acá encuentro varias cosas para destacar: en primer lugar, que tendieron a agruparse en subgrupos, y si bien intenté sugerir que era mejor que trabajaron como grupo unificado, esto no tuvo resultado; en segundo lugar, volvió a aparecer la incomodidad, ya que tuve que hacer reiteradas insistencias para que elaboraran el texto grupal; en tercer lugar, en las elaboraciones grupales se utilizaron en su mayoría frases y palabras tomadas de las revistas, dejando de lado las elaboraciones más propias, siendo que se aclaró en varias oportunidades que podían utilizar ambas; en cuarto lugar, me llamaron la atención, las elaboraciones de dos personas en particular, por un lado, un joven que expresó no haber sentido nada respecto a la visita, pero elaboró junto a otro compañero un texto muy profundo y emotivo, y, por otro lado, un joven que no hizo ningún comentario en la ronda (y había llegado tarde a la visita), pero a la hora de escribir individual y colectivamente, elaboró muchas frases propias; por último, si bien la mayoría del texto tiene un claro mensaje de compromiso con los derechos humanos, se deslizó una frase que va a contramano,

pero ningún estudiante hizo comentario alguno sobre la misma. Ante esto, creo que hay dos motivos principales, por un lado, para no deslegitimar el trabajo del otrx, pero también porque, al estar enmarcados en un tiempo y espacio escolar, ya estaba terminando la hora de clase, y si bien se comprometieron con la dinámica, este compromiso no iba a implicar perder tiempo de recreo (su tiempo libre dentro del CENS). Esto último complicó el cierre, el cual tuvo que ser corto, con un comentario rápido de mi parte, y sin la posibilidad de una instancia grupal donde cada unx, o al menos algunxs, hiciesen una devolución del trabajo colectivo elaborado.

## CAPÍTULO IV - CHOQUE DE COTIDIANIDADES

*Ese último abrazo,  
ese último beso,  
no te conocí,  
pero todavía lo siento.*  
Frasca Tosetto, M. S. (2014)

Para comenzar el análisis y profundizar lo descripto en el capítulo anterior, partiremos del concepto de vida cotidiana. En ese sentido, Ana María Quiroga nos dice que la cotidianidad se organiza alrededor de la experiencia y de la acción, es decir, del aquí de mi cuerpo y del ahora de mi presente. Entonces, la vida cotidiana ¿qué nos muestra? Nos muestra un mundo subjetivo, un mundo que yo experimento, que es mi mundo, pero que, a la vez, es intersubjetivo, es social y es compartido porque es un mundo que vivo con otros. (Quiroga, 1988, p. 14)

La autora profundiza en esto estableciendo que “no hay procesos y contenidos psíquicos que estén ajenos a la determinación de las condiciones concretas de existencia. Son las experiencias concretas, la acción, la práctica, las que determinan a la subjetividad, a lo psíquico, y no viceversa.” (p. 9)

Estos dos párrafos tal vez no son muy novedosos para quien los lea, pero son fundamentales para posicionar ciertos lineamientos que estuvieron y están presentes durante todo el proceso de elaboración de la Tesina: en primer lugar, la tensión individuo-sociedad, que nos coloca como sujetos productorxs-productidxs, desde un planteo que no divide algo interno de algo externo y, sobre todo, que no plantea a la subjetividad como algo estático; en segundo lugar, dándole un lugar determinante a las condiciones concretas de existencia a la hora de hablar de la producción de subjetividad. A su vez, introducimos la vida cotidiana desde el planteo de Ana Quiroga, porque lo que buscamos realizar es una crítica de la vida cotidiana de lxs jóvenes con quienes se trabajó. Esto, no sólo a los fines analíticos de esta investigación, sino, porque creemos que, a través de esta experiencia, del impacto de la misma, ese grupo de jóvenes logró tener una distancia reflexiva, esto es, extrañarse de su cotidianidad “no como perderse, sino como volverse ajeno, como establecer un hiato, una separación” (p. 25) y para que esto pase “debe darse una crisis entre el sujeto y ese mundo de objetos y relaciones, que es lo cotidiano. Debe darse una crisis de la fusión con la cotidianidad.” (p. 25) Esta desnaturalización de su cotidianidad, suele darse “al tener conocimiento de otras cotidianidades, contemporáneas o históricas, siempre diferentes a la nuestra. Desde nuestro marco de referencia lo cuestionamos, pero a su vez, cuestiona nuestro marco de referencia.” (p. 25)

Es importante recordar, que este choque de cotidianidades (más fuerte que el que ocurría con lxs estudiantes del Martín Zapata, a nuestro entender) se debe a la distancia que hay entre lxs guías y lxs jóvenes. Esta distancia, no se encuentra tanto en los relatos de los guías (aunque pudiesen rescatarse algunos comentarios, que giran en torno a la militancia), si no, más bien, en la idea que estos jóvenes traen a la visita (dentro de eso, el desconocimiento de lo que iban a hacer).

Realizar una crítica a la vida cotidiana es “indagar cómo se organiza socialmente, cómo se estructura, desde el orden social, las formas de la experiencia de los sujetos. Sus posibilidades de encuentro o de desencuentro con el objeto, en el interjuego de necesidades y satisfacciones.” (p. 22)

En este análisis de la vida cotidiana, la autora establece tres áreas fundamentales desde las cuales poder realizar esta crítica: el trabajo, la familia y el tiempo libre. Es importante aclarar, que las fronteras entre estas áreas son bastantes difusas y que no son las únicas áreas desde las cuales se puede realizar el análisis que venimos planteando. Pero para el caso particular que estamos analizando, dicha conceptualización puede ser tomada sin problemas, ya que, como aclaramos en el diagrama que presentamos en capítulo número dos, tanto el trabajo como la familia aparecen como dos núcleos importantes de análisis, en relación al impacto de la visita al EPM.

Que esto haya ocurrido tampoco es casualidad, en el libro “Juventud y Vida Cotidiana” diversxs autorxs confluyen en que los estudios sobre juventudes “destacan la necesidad de partir de las prácticas cotidianas como puerta de entrada al análisis de tipo interpretativo que vincule lo situacional con el contexto sociocultural e histórico.” (Kornblit, 2007, p. 12) Coincidentemente con el planteo que se hacía al inicio del capítulo el análisis de las formas cotidianas de la existencia juvenil, remite a los procesos de construcción de la identidad que, como es sabido, en el caso de los jóvenes, tiene una fuerte impronta grupal. Es decir, la identidad juvenil se forja en los vaivenes de la construcción del “nosotros” y del “ellos”, con la particularidad de que en el momento actual se trata de una pluralidad de estas identificaciones, en función de los diferentes espacios por los que transitan los jóvenes. (p. 12)

Citamos este párrafo porque creemos que aporta ciertas líneas claves que iremos explayando, aunque tengamos la necesidad de distanciarnos de ciertos conceptos. La grupalidad, la construcción del “nosotrxs” y del “ellxs”, como la pluralidad de identificaciones, son tres factores importantes que hemos tomado a la hora de realizar nuestro análisis. En este apartado, empezaremos ahondar sobre todo en el segundo, aunque todxs ya han sido planteados en cierta forma. Es importante aclarar que nos

diferenciamos en el concepto de “identidad juvenil”. Sin extendernos demasiado, nuestro enfoque de procesos de subjetivación, se distancia al visualizar la relación entre lo individual y lo social por fuera de los esquemas binarios, poniendo en crisis el concepto de identidad, por remitir a lo idéntico, a lo uno.

A partir de todo lo dicho, haremos un primer análisis del área trabajo, dentro de la cual incluiremos el análisis del trayecto educativo de lxs jóvenes dado que “los procesos de integración social de los jóvenes solían transcurrir por una autopista central (Miranda y Salvia, 2001), aquella que significaba el paso de la escuela al trabajo.” (Calvi Rodiles, 2007, p.119) Como veremos, para lxs jóvenes del CENS, hubo un desvío de la autopista, un cambio de ruta en su camino. Por otro lado, analizaremos las áreas familia y tiempo libre, ya que, si bien tienen diferencias entre sí, desde nuestro análisis comparten un punto en común: ser las áreas del “no-trabajo”.

### GENERACIÓN

Ahora, antes de profundizar más en estas áreas, es necesario que hablemos un poco del concepto de “Generación”. Criado (2019) nos dice que la edad suele tomarse

como simple variable independiente: la edad sería la variable estadística soñada. La

relación simple y unidireccional de esta variable con las ‘variables dependientes’

-ideología, voto, ‘actitudes’, etc.- identifica, sin más, la contemporaneidad

cronológica -el hecho de pertenecer a la misma cohorte- con la identidad social.

(párr. 2)

Contra esto plantea la necesidad de “plantearse la construcción diferencial de las edades y de los sujetos a partir de las dinámicas sociales que los originan: dinámicas que nos remiten, fundamentalmente, a las luchas por la reproducción social de las posiciones, de los distintos grupos sociales.” (párr.4)

El autor establece que es importante diferenciar “cohorte”, mera contemporaneidad cronológica, de “generación”. Este último concepto nos remite a “la problemática de la producción de diferencias entre los miembros de diferentes cohortes de un grupo social cuando cambian las condiciones materiales y sociales de existencia y de reproducción de ese grupo.” (párr.5)

Partiendo de la teoría de Manheim y los aportes de Bourdieu, el autor establece que no podemos hablar de generación más que en la medida en que se comparta, además de una contemporaneidad cronológica, una misma situación en el espacio social -que comporta unas mismas condiciones materiales y sociales de producción de individuos-. Esta coincidencia social y temporal -hallarse en la misma situación del

espacio social en la misma época- supondrá una producción similar de habitus.  
(párr.20)

Sintetizando “Bourdieu planteará el problema en estos términos: las diferencias de generación son diferencias en el ‘modo de generación’ -es decir, en las formas de producción- de los individuos.” (párr.21) Es decir, si existiese una sociedad completamente estática

en la que las condiciones sociales y materiales con que se encuentran los nuevos miembros son idénticas a las que se encontraron los viejos en su tiempo, no habría diferencias de generación: las diferencias entre "jóvenes" y "viejos" serían meras diferencias de clases de edad. (párr. 22)

Entonces, “la extensión en el espacio social e histórico de una generación dependerá de las categorías del observador y de la extensión o restricción de lo que se entienda como ‘homogeneidad de las condiciones de existencia’.” (párr. 37)

Retomando esto, podemos pensar que a lxs jóvenes del CENS los une, generacionalmente, el hecho de haber transitado toda su vida en democracia. También podemos establecer, que el mercado laboral ha cambiado, y los “requisitos” para ingresar al mismo no son los mismos requisitos que tuvieron sus xadres. La multiplicación de los EPJA, modalidad de la cual participan estxs jóvenes, va de la mano de ese cambio del mercado laboral. Estas son algunas condiciones materiales que tienen en común con otrxs jóvenes contemporáneos. Como vemos, el concepto de juventudes planteado en un principio, va de la mano, así como el análisis de este capítulo, en relación a las áreas de la vida cotidiana, como el análisis institucional de las organizaciones por las que estos jóvenes transitan (capítulo VI), nos permitirá terminar de comprender este concepto y las situaciones en común que atraviesan a este grupo de manera generacional.

### **1. TRABAJO Y EDUCACIÓN**

Ana Quiroga nos habla de cómo a partir de la sociedad industrial, se comienza a utilizar el concepto de tiempo libre: tiempo libre de trabajo, libre de constricciones. Este a su vez “se diferencia de la vida familiar, ya que ella también implica responsabilidad, obligación, exigencia y trabajo doméstico.” (Quiroga, 1988, p. 30-31)

Como expresa la autora, el trabajo es una de las áreas estructurantes de la vida, en él ponemos nuestra vida como capacidad psicofísica en ese hacer. Y su resultado, síntesis de nuestra acción planificada y consciente, nos devuelve una imagen de nosotros mismos. Nos refleja, nos dice, desde su objetividad, quiénes y cómo somos,

Es decir, nos envía un mensaje acerca de nosotros mismos. Nos confirma en nuestra existencia, en nuestras capacidades. (p. 33-34)

Siguiendo esta línea, en el trabajo “puede haber goce, placer, puede haber pasión.” (p. 34) Pero en la cotidianidad “se establece una impresionante cisura, una disociación tajante entre trabajo y tiempo libre. Lo lúdico, la pasión, el goce, la libertad, la satisfacción, se ubican en el tiempo libre de trabajo.” (p. 34)

En dos expresiones de la entrevista grupal, podemos identificar más claramente las concepciones, los sentires, que tienen estxs estudiantes en torno al trabajo:

-No directamente...Que sea como hoy en día y que pensés “loco me voy a trabajar, no sé si vuelvo...”

-Bueno ahora, a nosotros, no nos van a agarrar si somos unos vagos de mierda.

-Mejor, así no voy a trabajar.

(estudiantes, entrevista, 28 de septiembre de 2018)

Con estas tres líneas, podemos ejemplificar algunas cosas sobre lo que implica el trabajo para estxs jóvenes. El pensar a lxs detenidxs-desaparecidxs como trabajadorxs, es algo que los acerca al objeto de estudio. Se produce una identificación por compartir ese lugar. Pero como expresa Quiroga, el trabajo no es algo que les produzca satisfacción, en cierto punto, aunque aparezca a modo de chiste: es mejor ser detenidx, que ir a trabajar. Aparece el trabajo asociado a algo que, si se pudiera, no realizarían, el trabajo es agotador, desmotivador. Pero hay algo más que podemos agregar a estas características negativas: su trabajo no es valioso, no es como el de lxs jóvenes de los años '70, que mencionan lxs guías en sus relatos. Si bien ellxs trabajan, son jóvenes trabajadorxs, se autoperceben como “vagxs”, en el sentido de que no hacen nada, o, mejor dicho, que el trabajo que ellos realizan no es un trabajo válido. Con estas expresiones se ve cómo se va delimitando ese “nosotrxs” y ese “ellxs”, respecto a lxs jóvenes detenidxs-desaparecidxs durante la última dictadura.

Lo que podemos visualizar a través del diagrama y este primer análisis es que, como nos dice Quiroga (1988) “frustradas en la esfera de lo laboral, toda expectativa, necesidad de libertad, de goce, de autonomía, se desplazan, a partir de la organización social del trabajo, hacia el tiempo libre, que aparece revestido como espacio-tiempo de la gratificación.” (p. 34)

Pero antes de analizar el tiempo libre, analizaremos algo más del trabajo en la cotidianidad de estxs jóvenes. Tomaremos algunos datos del estudio realizado por Calvi Rodiles (2007) donde se realiza un análisis diferenciado por el sexo entre varones y mujeres a la hora de hablar del trabajo y la educación en jóvenes. En dicho estudio se establece que los jóvenes varones de menores ingresos se incorporan al mercado

laboral con anterioridad, sobre todo “ante la necesidad de compensar la pérdida de ingresos familiares”. (p. 127) A esto se le suma que “tanto las oportunidades laborales como las condiciones de trabajo de los jóvenes se encuentran diferencialmente distribuidas en función de la extracción social de origen” (p. 127) y “las tasas de empleo favorecen a los jóvenes no pobres a lo largo de todo el período: superan, en promedio, en veinte puntos porcentuales a las que corresponden a sus pares socialmente desventajados.” (p. 127) Vemos que esta descripción, encaja perfectamente con lo dicho con anterioridad sobre lxs jóvenes que asisten a la modalidad EPJA.

Pero como establecimos previamente en este capítulo, no podemos disociar el análisis del trabajo en la vida de estxs jóvenes con su trayectoria académica, por esto, otro “elemento para tener en cuenta en las condiciones de inserción de los jóvenes son los niveles de asistencia a instituciones educativas.” (p. 28) En el cruce de variables, puede verse que

la alternativa de incorporarse simultáneamente al mercado de trabajo y a instituciones de enseñanza sólo parece ser viable para los sectores sociales aventajados: entre los jóvenes pobres menos de un 5% en promedio (entre 1991 y 2002) intenta transitar ambos senderos, mientras que entre sus pares no pobres tal proporción asciende al 14%. En otras palabras, la autopista central a la que hacíamos mención en la introducción de este trabajo virtualmente ha desaparecido entre los jóvenes que pertenecen a los sectores más postergados de la población. (p. 128)

Más allá de no tener un registro certero de las condiciones socio-económicas del grupo de estudiantes, sí podemos inferir, a través de una serie de variables de factores (el haber abandonado y retomado sus estudios, los tipos de trabajo que realizan –y mencionan que realizan-, las problemáticas que los atraviesan), que estos jóvenes pertenecen al 5% mencionado. Lo que hace más particular su vivencia en el EPM.

Ahora, si pasamos al análisis del trabajo y la educación respecto a las mujeres, se observa que

en lo relativo a las condiciones de trabajo, resulta notable la fuerte gravitación de la subocupación entre las jóvenes (pobres y no pobres) y la relativa ausencia de disparidades derivadas del origen social: el género parece ser el principal factor de segmentación en este aspecto del mercado de trabajo. Por el contrario, el origen social parece renovar su vigencia explicativa al evaluar los niveles de precariedad laboral de las jóvenes. (p. 129)

A su vez, respecto a la “escolarización de jóvenes activas se observa un fenómeno similar al detectado entre los varones: estudiar y, al mismo tiempo, participar en la actividad económica parece una opción que progresivamente se circunscribe a los sectores sociales aventajados.” (p. 130)

Lo establecido por el autor, coincide bastante con la situación grupal si tomamos en cuenta que, la mención del “trabajo” en la entrevista grupal, como en la visita, fue hecha por estudiantes varones, exclusivamente. En la única oportunidad donde mujeres mencionan algo al respecto, lo hacen para hablar del empleo de sus padres. Esto sumado, a lo ya mencionado, de que las mujeres son minoría dentro del grupo de estudiantes.

### **3. FAMILIA Y TIEMPO LIBRE**

Respecto al tiempo libre, se abren más preguntas que respuestas, ya que lxs jóvenes no hicieron mención a esta área, como tampoco hablaron de las actividades que suelen realizarse en el tiempo libre (actividades deportivas, artísticas, amistades, etc.). Por lo que debemos analizar muy detalladamente lo que nos dice Ana Quiroga al respecto, para no hacer traslados literales de la teoría a la práctica, o repensar, por qué, esta teoría no aplica para lxs jóvenes de la visita. En este sentido, la autora menciona que en el tiempo libre deben restañarse las heridas sufridas en otras áreas de la cotidianidad. Debe repararse de la fatiga, del costo psíquico y físico del trabajo: la necesidad de encuentro, de libertad, de juego. Emerge nuevamente buscando resolución la problemática de la identidad, en términos de necesidad de identificación, de encontrarse en, de reconocerse en el mundo externo, de pertenecer. (p. 35)

En base a esto, surgen algunas preguntas a contestar ¿No es un área importante para ellxs? o ¿en su vida no existe dicho espacio?; Si su autopista central no es la escuela, ¿En qué área queda ubicado la educación para estxs jóvenes?, ¿el CENS es parte de su tiempo libre?; ¿Familia y tiempo libre coinciden en esta oportunidad? Por otro lado, en el capítulo “Ocio y tiempo libre en los jóvenes” de Camarotti, Di Leo y Kornblit (2007) se analizan las definiciones y prácticas asociadas al tiempo libre en los jóvenes, las que ocupan un lugar central en las formas actuales de construcción identitaria de los sujetos. El análisis se basa en datos recogidos a través de una encuesta realizada a 6880 jóvenes estudiantes de escuelas medias públicas argentinas, distribuidas en todas las provincias y a través de grupos focales sobre el tema, realizado con

estudiantes de escuelas medias, también públicas, de la ciudad de Buenos Aires. (p. 74)

Si bien nuestro grupo por ser parte de un CENS tiene características diferentes respecto a lxs jóvenes que fueron parte del estudio, hay datos del mismo que nos sirven para analizar nuestro trabajo. Como establecen los autores del capítulo

los recursos usados en el empleo del tiempo libre por los jóvenes son limitados, y así es percibido por ellos, dado que el 64% contesta afirmativamente a la pregunta acerca de si les gustaría realizar actividades diferentes durante el fin de semana, en especial las mujeres y los jóvenes de los estratos socioeconómicos bajos, quienes conforman los grupos que se sienten, pues, más limitados con respecto a sus posibilidades recreativas. (p. 76-77)

Podemos inferir, en base a esta cita, que, de esa limitación respecto a sus posibilidades recreativas, surge este “silencio” respecto a su tiempo libre. No podemos afirmar si lo valoran o no, o cómo lo viven, pero sí, que éste se ve acotado. A esto se puede asociar, también, que al hablar de participación política (de ayer y de hoy) vuelven a establecer una división entre un nosotrxs y un ellxs. Ellxs/lxs otrxs son: lxs que participan, lxs que se involucran, lxs que tienen motivos para ser desaparecidxs a raíz de la política. Podemos pensar, que la posibilidad de invertir tiempo en militancia, también se ve como una posibilidad de otrxs, algo lejano en comparación con ese “nosotrxs”, a quienes el tiempo no les sobra, o mejor dicho, parece no alcanzarles.

Para seguir profundizando, lxs autorxs del capítulo retoman un estudio realizado por Amador Calafat, quien establece una diferencia entre la semana y el fin de semana a la hora de hablar de la organización del tiempo de lxs jóvenes. Aclarado esto, en los grupos focales realizados, surgieron algunas diferencias en cuanto a los resultados respecto al estudio del autor mencionado. “Si bien, como ya expresamos, los jóvenes diferencian claramente esos dos espacios temporales, también aparece otra variable que cruza esos momentos – la dicotomía salida/espacio público frente al descanso/espacio privado-.” (p. 77)

Así, quedan configurados cuatro cuadrantes: tiempo diurno – público, tiempo diurno – privado, tiempo nocturno – público y tiempo nocturno - privado. No abordaremos exhaustivamente los cuatro cuadrantes, simplemente tomaremos algunos datos significativos que nos permiten comprender mejor la cotidianidad de lxs jóvenes con lxs que trabajamos. En el primer cuadrante (tiempo diurno - público)

el tiempo que prima es el que se vincula con las obligaciones realizadas en lugares públicos: la escuela, el club. Todos los entrevistados coincidieron en que sus salidas durante los días de semana son generalmente durante el día. A su vez, todos ubican como centro organizador de ese espacio la concurrencia a la escuela. (p. 77)

Por otro lado, en el tercer cuadrante (tiempo nocturno - público) como en el segundo (tiempo diurno-privado)

encontramos una alta valoración de la libertad de hacer lo que uno quiere. Las/os jóvenes asocian el tiempo libre a los espacios y tiempos en los que pueden romper las rutinas y las normas institucionalizadas, construyendo sus identidades individuales y grupales a partir de sus propios rituales. (p. 80)

Como vemos, en nuestro caso, la escuela en lugar de encontrarse en el primer cuadrante, se ubicaría en el tercero: tiempo nocturno - público. Acá vemos este cruce poco convencional que ocurre. El tiempo de sus obligaciones en espacios públicos no termina en el día, sino que continúa de noche, horario en el que cursan. Pero, lo que podría pensarse, es que están utilizando el tiempo nocturno para hacer lo que quieren. Son jóvenes que, por diversos motivos, eligen retomar sus estudios para finalizar el secundario, y para esto, utilizan su tiempo libre de trabajo. Así, podemos encontrar en este espacio una tensión. A la hora de pensar su cotidianidad respecto a la escuela, por un lado, es una obligación, pero a la vez es una elección, puede ser pensado como un espacio que no deseado, pero a la vez, como un espacio de libertad personal.

Si bien abordaremos esto con más profundidad en el capítulo IV, podemos ver que lxs jóvenes “viven una paradoja propia de este momento histórico, el individualismo institucional. La vida propia depende por completo de las instituciones. Las directrices institucionales organizan los espacios y tiempos individuales: fijan los horarios y los lugares a los que concurrir.” (p. 82)

Por todo lo mencionado, no podemos establecer, que sea el tiempo libre el lugar preferencial para curar “las heridas sufridas en otras áreas de la cotidianidad”. (Quiroga, 1988, p. 35) Esto no significa que no pueda serlo, sino que no tenemos elementos suficientes para afirmarlo. Pero, para los casos en que esto no pasa “esa ruptura pasa por otra región de lo cotidiano: la vida privada, familiar. La familia adquiere así el carácter de valor refugio. Baluarte defensivo o de tregua ante la hostilidad y exigencia del mundo laboral.” (p. 29)

Al analizar el material, la familia aparece como la potencia más fuerte de estxs jóvenes, es la que más los acerca a lo que pasó, a través de lo que les contaron en sus familias sobre lo ocurrido en la última dictadura. También es algo que lxs moviliza, el pensar no

volver a ver a su familia es algo fuerte para ellxs. En los siguientes extractos de entrevistas, vemos cómo, de diversas maneras, para el grupo la familia es una parte fundamental de su cotidianidad, y cómo eso les permite identificarse con la trayectoria de lxs detenidxs-desaparecidxs, el verse reflejadxs desde una foto, el pensar en sus hijxs o en sus relaciones de pareja, habilita esta ruptura, esta crítica de su vida cotidiana, que venimos mencionando. Unx estudiante comenta “Yo saqué esta foto que, uh, no se ve un huevo, que dice ‘primer abrazo de mi nieto recuperado’. Bueno, el nombre no se ve bien, de la plaza, esa foto.” (estudiante, entrevista, 28 de septiembre de 2018) respecto a una foto que se encuentra en el pasillo del primer piso del EPM. Por otro lado, se da el siguiente diálogo:

-Estar de la nada con tu hijo y salir a trabajar y decir...

-Y no volver más.

-...le doy un beso, bueno chau, ya vuelvo...

(estudiante, entrevista, 28 de septiembre de 2018)

Pero las referencias no son todas positivas, románticas, también hacen referencia a las cosas negativas de la familia, en el siguiente caso, al recuperar la experiencia del exilio externo de una de las guías: “Igual nos contó, que fue como gorreada esa mujer, porque el marido también le hicieron lo mismo y se puso, digamos, tenía otra pareja en el país donde que se fue.” (estudiante, entrevista, 28 de septiembre de 2018)

Es importante resaltar que, como se verá en los siguientes comentarios, y mencionamos también en la descripción, quienes mencionan conocer algo acerca de lo ocurrido durante la última dictadura, fue a través de “anécdotas familiares”, resaltando que, a la vez, los padres de lxs dos estudiantes que afirmaron haber escuchado del EPM previo a la visita, trabajan en el Estado. Unx estudiante resalta que “Yo lo único que me acordaba era lo que comenté allá, cuando mi papá hablaba sobre el Carrizal, las cosas...” (estudiante, entrevista, 28 de septiembre de 2018), “allá” es la visita al Ex D2. Pero la familia no sólo es la fuente de conocimiento, es el lugar donde lxs estudiantes cuentan lo vivido en la visita:

Bueno, la abuela de mi novia, le reventaron la casa porque creían que ella tenía un mercado, todavía, bah, creo que la puerta, él que no la cambia, porque es pajero, ves los corchazos de las balas, tiene como dos ahí y dicen que le reventaron. Yo le conté, le conté todo lo que vimos, apenas salimos. (estudiante, entrevista, 28 de septiembre de 2018)

Con este capítulo, empezamos a encontrar algunas pistas de cómo fue el impacto de la visita de lxs jóvenes en su cotidianidad. Es decir, pudimos empezar a “indagar cuáles son las cosas que quedan, cuáles las que perduran, cuáles las que se pierden, cuáles las que se transforman en un proceso de integración a un nuevo medio.” (Quiroga, 1988, p. 79) Realizar una crítica a la vida cotidiana es entender que “todo nuevo aprendizaje, implica una ruptura, ruptura con lo anterior, con eso viejo, pero también incorporación de nuevos elementos a partir de lo que es rescatable de lo viejo y a partir de lo nuevo para crecer.” (p. 79) Entonces, más allá del impacto, de si se cumplen o no los objetivos por los cuales el Espacio para la Memoria realiza la visita, o los objetivos de la docente que lleva a los estudiantes, sí podemos afirmar que, para estxs jóvenes, significó un choque de cotidianidades, una ruptura, un aprendizaje. Ahora, de qué forma se produce ese choque, qué es lo que moviliza, lo que rompe, qué es lo que lxs estudiantes rescatan, será lo que profundizaremos en los próximos capítulos.

## CAPÍTULO V - ALGO HABRÁN HECHO

*La memoria implica un proceso de selección... La cuestión es que esta selección del pasado se constituye de manera conflictiva por el constante enfrentamiento de fuerzas que luchan por la memoria.*  
Veiga, C. (2002)

### 1. RENEGACIÓN SOCIAL Y PACTOS DENEGATIVOS

Nos pondremos por un rato los lentes que nos proponen Kordon y Edelman en su trabajo sobre los “Efectos Psicológicos de la Represión Política” (1986). Dicho texto toca el tema de las derivaciones del fenómeno del silenciamiento social respecto de la existencia de lxs desaparecidxs, el cual “se impone como norma represiva oficial, constituyendo un fenómeno que caracterizamos como de auténtica renegación social.” (p. 26) Pero este silencio no es absoluto, ya que “circula la información subterráneamente, de boca en boca, entre aquellos a los que se otorga confianza.” (p. 26)

Las autoras mencionan que

Con el fin de crear consenso a su favor, la dictadura realizó una campaña de acción psicológica específica basada en ciertas conclusiones de la psicología social, que se apoyaba en los sentimientos de pertenencia social de los individuos y en la necesidad de que éstos desarrollaran actitudes apropiadas con relación a las demandas sociales. (p. 33)

Así, se inducían ciertos mecanismos que reforzaban la identificación con la norma de silencio. Las principales inducciones que las autoras identifican son:

- A guardar silencio, reforzando el miedo.
- De sentimientos de culpa, para revertir su responsabilidad sobre lxs familiares de lxs desaparecidxs.
- A dar por muerto a lxs desaparecidxs.
- A considerar la disidencia política como una falta de adaptación social, las “locas” de Plaza de Mayo.
- A considerar la desaparición como prueba de su culpabilidad, “algo habrán hecho”
- Al olvido, la reconciliación.
- A la dilución de responsabilidades, “Todos somos culpables”.

Frente a estas inducciones, hubo dos tipos fundamentales de respuestas: de acatamiento-sometimiento o de discriminación-resistencia. Pero es importante resaltar que “Si bien a lo largo del tiempo hubo quienes se ubicaron coherentemente con una actitud u otra, para la mayoría esta situación fue altamente contradictoria”. (p. 37)

Analizaremos los relatos de lxs jóvenes, siendo que estos no vivieron la última dictadura, por el hecho de que la dictadura

intentó asegurar su poder a través de la represión directa y de la intimidación colectiva permanente y también por medio de una intensa actividad propagandística destinada a producir profundas modificaciones en los sistemas de ideas y valores dominantes en la sociedad argentina.” (p. 149-150)

Es decir, la represión implementada desde el poder estatal, tenía como objetivo impactar sobre las personas, pero sobretodo, sobre el cuerpo social, a corto y largo plazo. Para visualizar este impacto, no trabajaremos desde la particularidad de cada inducción, sino desde las dos posturas principales que menciona el texto: de identificación con la norma de silencio o de rechazo de la renegación. Las inducciones sólo serán tomadas como aportes que ejemplifiquen estas dos posturas centrales, ya que “las inducciones psicológicas de la dictadura, que actúan a su vez sobre los sistemas sociales de representación, se ofrecen al individuo como verdaderas matrices identificatorias. Estas operan sobre la subjetividad a la manera de los enunciados identificatorios.” (p. 153) Estos enunciados son “juicios que, a través de determinados códigos valorativos, atribuyen identidad señalando permanentemente desde un otro quién es el sujeto y cuáles son los valores sociales y culturales que éste debe asumir.” (p. 153) A su vez “actúan a lo largo del tiempo produciendo nuevas identificaciones secundarias, e ideas y conductas que son vividas como necesarias y naturales, no sólo por el propio sujeto sino por la comunidad o grupo social al que éste pertenece.” (p. 154)

Así, Kordon y Edelman retoman el concepto de alienación de Piera Aulagnier, el cual postula que “existe un discurso que es impuesto al sujeto desde el exterior. El sujeto asume como propio ese discurso y se convierte a su vez en su portavoz. Es un ‘accidente’ desconocido por el sujeto”. (p. 156) De la mano de esto, Feierstein (2012) nos habla de los “pactos denegativos” como un “consenso nunca formulado en la reproducción de la reproducción de la represión, que opera colectivizando aquello que no puede ni debe ser formulado y acallando a los sujetos que intentan hacerlo aparecer.” (p. 80) Estos pactos operan

sobre la subjetividad individual, destruyendo cualquier vestigio de confianza previa e impidiendo a los afectados apropiarse de su propia historia, transformándolos – a partir de dicho pacto denegativo- en extranjeros ante su propia vivencia, ajenizando de ese modo cualquier relato de lo ocurrido, de su impacto o posibilidad de articulación con resquicios de la propia vivencia. (p. 80)

Es importante aclarar que, ya sea que hablemos de alienación o de pactos denegativos, “hubo diferentes grados de alienación. Fueron pocos los casos en que se produjo una identificación masiva con los enunciados dictatoriales. En general predominaron identificaciones parciales y contradictorias.” (Kordon y Edelman, 1986, p. 157)

Estas identificaciones (parciales, contradictorias) son las que predominan en las palabras de lxs jóvenes del CENS. La ambivalencia (el objeto partido) se hace presente a lo largo de la conversación. Aparecen puntos de encuentro, de sensibilidad en relación a lxs guías de la visita, pero a la vez, se mantienen distantes, alejadxs. La forma en que esta partición actúa, puede verse en el siguiente diálogo:

“-Bueno ahora a nosotros no nos van a agarrar si somos unos vagos de mierda.

*Risas.*

-Trabajo en la construcción, qué, quién me va a llevar...” (estudiante, entrevista, 28 de septiembre de 2018)

En este fragmento, podemos ver de qué forma particular aparece la renegación social. Encontramos un “algo habrán hecho” el cual no tiene carga negativa, por el contrario, para estxs jóvenes, lxs detenidxs-desaparecidxs son personas importantes, justamente, por ese hacer. Por el contrario, ellxs son “vagos” por lo que no serían destinatarixs de una posible desaparición. Para que te desaparezcan, hay que hacer, y en su percepción, ellxs, no hacen. En ese sentido, la renegación aparece a través del mecanismo por el cual “se tiene una sensación ficticia de seguridad personal en el sentido de que al que permanezca quieto no le va a pasar nada.” (Kordon y Edelman, 1986, p. 35)

Sumado a esto, son varias las ocasiones en que lxs estudiantes resaltan la “valentía” de lxs guías por volver a transitar un lugar en el cuál sufrieron tanto. “Y tiene que tener huevo, no tenerle miedo a eso, entrar de vuelta a ahí.” (estudiante, entrevista, 28 de septiembre de 2018) esto es comentado tanto en la visita como en la entrevista grupal. Así, podemos inducir, que lo que estx joven menciona es su propio miedo. Este miedo, parte del acatamiento a la norma de silencio, es un miedo que paraliza, el miedo pone en marcha la “negación y la renegación como mecanismos de defensa primitivos refuerzan este proceso. Se intenta no pensar. Se intenta no repensar.” (Kordon y Edelman, 1986, p. 157) Volver a ese espacio, donde estuvieron encerradxs, donde fueron torturadxs, es, para estxs jóvenes repensar, es reflexionar, pero sobretodo, es poner el cuerpo.

A su vez, las autoras mencionan que

el mismo juicio a las Juntas forma parte de la posibilidad de este espacio en el que se abre un lugar para la palabra. Esta necesidad de palabra está presente en toda la sociedad: la palabra es entonces una condición de posibilidad para el pasaje de la

repetición al recuerdo; la palabra es también el vehículo de repudio ético al genocidio.

El problema es si basta con la palabra. (p. 160)

Esta última frase nos habilita varias reflexiones. Por un lado, la necesidad de palabra quedó claramente demostrada, la verbosidad, la inquietud por conocer, quedó a la vista tanto durante la visita como en la ronda de comentarios de la entrevista. Ahora, nuevamente, el cuerpo, lo sensorial, es un gran signo de pregunta, o, mejor dicho, un campo que pide a gritos, irónicamente, ser escuchado. De la misma manera, “la inducción de la creencia de que el castigo es imposible, coloca también a los responsables en un lugar de omnipotencia, que tiende a producir efectos de impotentización colectiva.” (p. 161) Y esta impunidad “produce efectos en el plano de la realidad concreta y a su vez refuerza la representación social de factibilidad de los modelos dictatoriales.” (p. 166) Esto se observa al escuchar las declaraciones de lxs jóvenes respecto a los Juicios por Delitos de Lesa Humanidad:

“-¡Cadena perpetua! Si es lo mismo...

-Y mirá, todo el tiempo que ha pasado y recién ahora están dando las sentencias.

-¿Pero para qué juicio si va a quedar impune?”

(estudiantes, entrevista, 28 de septiembre de 2018)

Otra línea más que aportan las autoras, que resulta importante de cara al grupo de jóvenes, es que la dictadura se proponía

hacer que se considerara la violencia real que se ejercía como necesaria y natural, y que se incorporara como propio el discurso dominante. Se proponía impedir que las personas pudieran pensar críticamente acerca del sistema social en que se intentaba apresarlas, pensar su relación y ubicación frente a dicho sistema y descubrir los referentes identificadorios y valorativos a los cuales se intentaba subordinarlas. (p. 156)

Con referencias sobre el pasado como el presente, puede verse en las expresiones de lxs estudiantes este acatamiento a la autoridad, a la violencia:

-Ahora, vio usted, que habló el señor este, sobre Santiago Maldonado, para mí ese chabón, vio que dijo que estaba desaparecido, para mí Santiago Maldonado fue un hijo de puta, sinceramente. Lo agarramos a calzón quitado, era un hijo de puta, para mí. Porque era chileno, lo que yo me enteré, ¿no?, que era chileno y se juntaba con gente de Inglaterra. Para mí a ese chabón si lo matan y vive, hay que matarlo de

vuelta, y de vuelta, de vuelta y de vuelta también... (estudiante, entrevista, 28 de septiembre de 2018)

Pero como anticipamos, en el relato de lxs jóvenes prevalece el objeto partido. Puede verse cómo actúa la renegación desde un lugar más defensivo, pero también el rechazo a la norma de silencio a través de la lógica de la proximidad (ver capítulo siguiente). El pensar a lxs guías como pares, la empatía que moviliza la visita, permite que aparezcan estas líneas de fuga donde la palabra fluye y el silencio se rompe.

“-Y decí, bueno, si nosotros hubiéramos estado ahí, en esa época...”

-No directamente...Que sea como hoy en día y que pensés ‘loco me voy a trabajar, no sé si vuelvo...’

...también que no puedas ser generoso, o sea, con el que tenés al lado en tu celda, como le pasó al chico este, que se lo llevaron a la Boulogne Sur Mer y las chicas que lo ayudaron ‘Nos vemos en Disney’, las mataron. A las dos.”

(estudiantes, entrevista, 28 de septiembre de 2018)

En estos extractos puede verse cómo “La simpatía surge, en la forma humana, con la provocación en uno mismo de la actitud del individuo a quien se auxilia, con la adopción de la actitud del otro cuando se socorre a ese otro.” (Mead citado en Kordon y Edelman, 1986, p. 40) Así “La solidaridad permite el afecto de los demás y disminuye los sentimientos de marginación y exclusión.” (Kordon y Edelman, 1986, p. 40) Vemos cómo, en palabras de las investigadoras, el interés por los objetos más inmediatos, en el caso de los jóvenes, la familia, su trabajo, permite la identificación con lo vivido por lxs guías, ex detenidxs, y por extensión, una preocupación, interés y empatía mayor, con lxs detenidxs-desaparecidxs durante la última dictadura, en general.

“La ocupación de la plaza pública, las acciones colectivas, la presencia de fotos y siluetas en la calle, rompieron el silencio y su efecto renegatorio e hicieron presentes a los ausentes, posibilitando así la inscripción política y social de los desaparecidos.” (Kordon y Edelman, 1986, p. 167) Siendo que el texto tomado se escribió en plena transición democrática, sumado a la vivencia de la cual parte esta investigación, podemos incluir, a nuestro entender, a los sitios de memoria en el listado de prácticas que habilitan esta crítica de la vida cotidiana, esta desnaturalización del discurso impuesto, en conclusión, el rechazo a la renegación social.

George Mead plantea que

los cambios que introducimos en el orden social en el que nos encontramos involucrados necesariamente, también implican que introduzcamos cambios en nosotros mismos. Los conflictos sociales entre los miembros individuales de una determinada sociedad humana organizada, que para su eliminación requieren reconstrucciones y modificaciones conscientes o inteligentes de esa sociedad por dichos individuos, requieren también igualmente tales reconstrucciones o modificaciones por dichos individuos de sus propias personas o personalidades; así las relaciones entre la reconstrucción social y la reconstrucción de la persona o personalidad son recíprocas e internas u orgánicas. (Mead citado en Kordon y Edelman, 1986, p. 168)

Esta reciprocidad, vale aclarar, no significa que sea lineal o inmediata. Insistimos en que el rechazo a la norma de silencio como la renegación suelen convivir contradictoriamente, más que predominar una sobre otra. Dos diálogos son particularmente interesantes de analizar, en relación a la elaboración colectiva que realizaron estxs jóvenes a raíz de la visita al EPM. Por un lado, el siguiente:

“-Yo pregunto, si vuelven los militares ahora ¿será como antes?

VARIXS A LA PAR: No.

-No, porque los guachos están más atrevidos.

VARIXS A LA PAR: Sí.

-Los de ahora sí se lo merecen, los pendejos de hoy en día, yo creo, que sí se lo merecen.

-Es lo que él decía...

-Se lo merecen. Pero no va a ser la misma tortura.

-Pero ellos no se fijan en quién se lo merece y quién no, directamente te llevan y listo. No se fijan en eso.

-Ya sé, pero yo pienso que no va a ser la misma tortura que antes. Porque ahora, antes, la policía, ahora existen muchas armas y muchas cosas que nos podemos defender y todo lo demás...

-Pero es como decía el hombre este, no me acuerdo cómo se llama, no el pelado, el otro, es como decía él, que todavía sigue existiendo, porque todavía los militares siguen torturando, siguen...

-Claro, sí, pero no mucho como antes.

-Y, pero lo mismo, siguen, no en exceso, no en una cantidad de personas, pero si te agarran a vos, o le contestas o algo te van a torturar igual.”

(estudiantes, entrevista, 28 de septiembre de 2018)

En estas líneas podemos ver esa convivencia conflictiva entre la renegación y el rechazo a la misma. Por un lado, podemos ver el accionar alienante del discurso, se habla de que hay “guachos atrevidos”, que “merecen la tortura”. Pero si nos ponemos a pensar, estxs jóvenes, de sectores populares, que tuvieron que interrumpir sus estudios por diversas causas, son tildadxs como “guachxs atrevidxs” para otros sectores sociales. Feierstein (2012) resalta este proceso narrativo que

excluye deliberadamente a la primera persona y se estructura como la narración de algo ocurrido a otros. No se trata de un proceso conspirativo ni consciente, sino de modalidades narrativas que emergen y van ganando hegemonía en tanto logran articularse profundamente con los pactos denegativos, y es allí donde debe rastrearse su éxito. (p. 80)

A su vez, se visualiza una temporalidad ambivalente, ya que, al identificarse con lxs guías (por su trabajo, por su familia) no se ve a lo ocurrido como algo lejano, pero al hablar de la tortura, la represión actual, ese pasado se aleja al punto tal de diferenciar el accionar represivo, de justificar el hecho de que este se aplique hoy. Aunque frente a este discurso, empiezan a aparecer las primeras “resistencias a las resistencias”: hay quienes se oponen a la tortura en sí, que plantean que no se trata de merecer o no la tortura, y también, quienes plantean la posibilidad de defensa. Ahí, ya no se trata de “guachos atrevidos”, en ese momento se habla en primera persona: “NOS podemos defender” dice unx joven.

A continuación, otro diálogo que queremos retomar:

-También lo que me impactó fue lo que dijo la señora esta, que le contó la amiga...

-Susana creo que era.

-...no sé, que querían, no sé, desaparecer a 60000 argentinos y que nadie le creyó, que todos se le rieron.

*Afirman varios.*

-Y que le haya tocado a ella así, que le secuestren.

-Ese que contó dicen que después apareció muerto, desaparecido.

-No, lo internaron, dijeron que estaba loco.

-Porque habló más de lo que tenía que hablar.

-Claro. Contó...la realidad.

(estudiantes, entrevista, 28 de septiembre de 2018)

Acá podemos ver, un claro rechazo a la norma de silencio. Por un lado, haciendo visible la existencia de esa información subterránea que circulaba durante la dictadura, y a su vez, denunciando lo sucedido, estableciendo que esa era “la realidad”.

Como lo hacen notar las autoras “fue el ámbito grupal que se constituyó entre las Madres a partir de su práctica común otra condición imprescindible para el trabajo elaborativo de esta situación límite.” (Kordon y Edelman, 1986, p. 169) Estos diálogos, que incluyen debates, interrogantes que lxs jóvenes se hacen entre sí, refuerza al ámbito grupal como facilitador del trabajo de elaboración. La posibilidad de reflexionar sobre lo vivido, de manera colectiva, permite que algunas afirmaciones sean puestas en dudas, que lxs estudiantes vean desde una nueva óptica la sensación inicial que se llevaron de la visita. Finalizando, podemos empezar a responder, tentativamente, algunas de nuestras preguntas iniciales ¿Qué moviliza la visita al EPM? ¿Qué emociones se manifiestan? ¿Cómo se relacionan con lxs guías de la visita? ¿Alcanza la palabra para la elaboración de memoria? Podemos ver, cómo aparece el miedo de forma defensiva, defensa que refuerza lo instituido, que reproduce el discurso alienante y subordinado que la dictadura quiso implantar, pero a su vez, a raíz del reconocimiento, desde la empatía, la solidaridad con lxs guías, aparece un rechazo al silencio, una problematización de lo ocurrido.

Por otro lado, podríamos decir que, para nosotrxs, no basta con la palabra. Más cuando vemos que el poner el cuerpo es una resistencia, lo vimos en el caldeamiento del dispositivo como en su sorpresa ante la “valentía” de lxs sobrevivientes. Y, siguiendo con el texto tomado, tampoco parece casual, el “no te metas”, no te involucres, como otra de las grandes herencias de la última dictadura. “Yo lo miro por la tele”, nos expresa unx joven durante la entrevista, mientras hablan de manifestaciones y represión.

El tema de la temporalidad también empieza a dilucidarse. Hay una presencia constante de asociación-disociación. Al pensarse como jóvenes xapres/hijxs/nietxs/trabajadorxs, no se piensa a la dictadura como algo pasado, sino como algo que podría pasarle a

ellxs. A pesar de que el discurso de impunidad ha calado en sus subjetividades, el deseo de justicia por lo sucedido emerge, ya que el diálogo en relación a los juicios surge a raíz de la inquietud de qué había pasado con la sentencia del sexto juicio, que se desarrollaba dos días después de su visita. Pero después aparece la disociación, al pensar en Santiago Maldonado o en lxs “guachxs atrevidxs”, la dictadura y, sobre todo, el terror represivo, aparece como un pasado ya resuelto, como algo superado, sin secuelas en el presente. Para este grupo hoy puede, y en cierto punto es necesario, ejercerse la tortura, y si bien logran identificarse con lxs detenidxs-desaparecidxs a través de lxs guías, no logran asociar a Santiago Maldonado o a lxs guachxs atrevidxs, con aquellxs detenidxs-desaparecidxs. No visualizan que, ante un desenlace distinto de la historia, Santiago Maldonado podría ser el guía de la visita, en lugar de Keno, Susana o “el pelado”. Son sujetos, grupos, totalmente distintos para ellxs. Así, la relación pasado-presente en relación a la dictadura va mutando, de un momento a otro, según de lo que se hable, sin existir una posición constante respecto a la misma.

## **2. EL TRABAJO DE ELABORACIÓN**

El trabajo de elaboración implica

un intento de generar una acción crítica y éticamente responsable, cuyo objetivo es avanzar en un proceso de producción o reconstrucción del sentido que busca superar –más allá de su posibilidad de éxito, siempre relativa- el poder de las resistencias inconscientes, entre ellas la compulsión de repetición. (Feierstein, 2012, p. 82)

Este trabajo no es pensado desde la singularidad de cada persona, sino como un intento de reparación desde lo vincular. Pero es importante resaltar que este proceso de elaboración social no constituye “una supuesta analogía al trasladar un concepto del plano individual al de lo transubjetivo o incluso plano social” (p. 82) ya que

el trauma se produce y se renueva en tanto experiencia histórico-social. El sujeto ni vive ni experimenta solo ninguna situación traumática, sino que tanto la vivencia como la sensación que esta produce se dan en el contexto de la relación significativa con otros. La vergüenza, el dolor, el terror se sienten en función de otro. (p. 76)

No profundizaremos acá en conceptos que exceden nuestro tema en particular. En este sentido, no abordaremos el “trauma”, sino lo que buscaremos es visibilizar ciertos aspectos de lo traumático, que, a nuestro entender, nos ayudan a la comprensión de la experiencia que estamos analizando.

Por otro lado, así como no buscamos homogeneizar el impacto de una experiencia, es importante aclarar que el objetivo del trabajo de elaboración se acerca más a la

posibilidad de “comprensión de algunas de las lógicas de su funcionamiento, de algunos de los efectos del pasado en nuestro presente” (p. 85), que a la “posibilidad de producir una cursa (en el sentido de desaparición de todo síntoma o toda angustia, de comprensión definitiva de las diversas afecciones de conducta producidas por el trauma)”. (p. 85)

Para ser coherentes con nuestro enfoque teórico-metodológico, podemos decir que a través de lxs autorxs acá mencionadxs, lo que buscamos son pistas, líneas de fuga, no respuestas tajantes, verdades indiscutibles. A su vez, nuestra investigación parte de la conjetura de que la visita moviliza algo. Algo. No sabemos bien qué, pero tampoco afirmaríamos que lo que moviliza es algo estático, definitivo. Por eso planteamos analizar aspectos de lo traumático, aquellos que se hagan presente, que se visibilicen como importantes, y no encasillar a todo lo vivido-movilizado dentro del concepto de “trauma”.

La persistencia de aspectos traumáticos, en generaciones que no vivieron de forma directa el último genocidio, “se vincula a la continuidad de su ‘activación’ en el presente, en tanto subsisten las condiciones que convirtieron a la sensación en traumática y no se construyeron las condiciones para otro tipo de elaboración de dicha vivencia.” (p. 77)

La visita, el dispositivo, justamente, lo que hacen es construir esas condiciones, habilitar, disponer, el lugar para que el cuerpo se exprese, para que la palabra se enuncie.

“Lo traumático produce asimismo una simultánea desensibilización, que opera también en el campo de la subjetividad individual, pero con efectos de acumulación histórico-social” (p. 80) nos dice Feierstein. Entonces, ese “otro” tipo de elaboración, se trata de una elaboración que habilite la sensibilización. Ahí es donde haremos foco respecto a la visita al EPM: pensándola como estrategia de sensibilización. Esto no niega la posibilidad de que aparezcan señales para abordar el “trauma”, sino, que elegimos focalizarnos en los aspectos potenciadores de la movilización, lo que acerca al a transmisión de memoria, lo “vivo” del impacto.

## **CAPÍTULO VI - DEL AULA A LA CELDA: ATRAVESAMIENTOS INSTITUCIONALES**

*Centro de inteligencia y prisión preventiva  
en vías de expansión a todo el territorio  
necesita contratar personal de apoyo  
en jornadas nocturnas, diurnas o vespertinas.  
Se exige dinamismo, reserva, sangre fría,  
olfato, patriotismo, buen oído y buen ojo.*

*(...)*

*Postular solamente los más interesados.  
Enviar nombre completo, sin datos ni currículum:  
de eso ya tenemos un registro exhaustivo.*

Llanos, E. (1956)

Como se mencionó anteriormente, al pensar la idea de subjetividad como bisagra entre lo individual y lo social, entendemos que la subjetividad es colectiva al situarse la persona en tramas de relaciones regidas por diferentes instituciones. A partir de esto, surge la necesidad de aclarar de qué hablamos cuando hablamos de instituciones y diversos conceptos que se enlazan con el mismo.

En palabras de Schvarstein (1998) las instituciones son “aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social” (p. 26), es decir “una institución es un nivel de la realidad social que define cuánto está establecido.” (p. 26) A su vez “Las organizaciones son su sustento material, el lugar donde aquellas se materializan y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno.” (p. 27) En conclusión “Las organizaciones están entonces atravesadas por muchas instituciones que determinan ‘verticalmente’ aspectos de las interacciones sociales que allí se establecen. Este es el concepto de atravesamiento.” (p. 28)

El párrafo anterior es clave, ya que nos presenta tres conceptos que utilizaremos con mucha frecuencia: instituciones, organizaciones y atravesamiento. Es importante tener clara la diferenciación de las nociones de instituciones y organizaciones, ya que comúnmente estas se utilizan como sinónimos, cuando, para nosotros, no lo son. Para que quede más claro aún “las instituciones atraviesan las organizaciones y los grupos. Es este atravesamiento institucional el que permite comprender cómo determinados modos de hacer y de pensar se producen y se reproducen en una sociedad.” (p. 30)

A partir de esto, en la primera parte de este capítulo realizaremos un análisis a las dos organizaciones por las cuales vimos transitar a los jóvenes de nuestra investigación: el EPM Ex D2 y el aula del CENS, dos instancias claras, diferentes, con atravesamientos institucionales particulares. Para caracterizar a las mismas, hablaremos de su dinámica, a través de los conceptos de Identidad, estructura y autonomía, para luego hablar de los dominios de la misma.

## 1. DINÁMICA DE LAS ORGANIZACIONES

Teniendo en cuenta a Schvarstein, la identidad es la “enumeración de todo aquello que permite distinguir a la organización como singular y diferente de las demás, todo aquello que si desaparece afecta decisivamente a la organización.” (p. 56) Esta se materializa a través de una estructura que es

la forma concreta que asume una organización en un aquí y ahora concretos. Se define por los recursos que se disponen y el uso que de ellos se hace, por las relaciones entre sus integrantes y con el entorno y por los modos que dichas relaciones adoptan, por los propósitos que orientan las acciones y los programas existentes para su implementación y control. (p. 56)

Es importante destacar que “toda organización posee una Identidad-Esquema, que comparte con todas las que pertenecen a su misma rama de actividad, y una Identidad Construcción, que, como su nombre lo indica, ‘construye’ a los efectos de su individuación.” (p. 57) Es muy importante tener esto en cuenta, para no inferir lecturas que excedan al recorte abordado, es decir, al identificar tanto la identidad-esquema como la identidad-construcción de estas organizaciones, buscaremos pistas que nos permitan pensar, desde el caso particular, lo general, pero sin buscar generalizar todo aquello que en estas organizaciones ocurra.

En tercer lugar, en relación a la dinámica organizacional, “son autónomas las organizaciones capaces de sobrevivir aún en condiciones distintas de aquellas para las que fueron diseñadas.” (p. 60) Aclaremos que no existe autonomía en sentido absoluto, debido a que

todas las organizaciones están acopladas estructuralmente con otras de orden jerárquico superior, igual o inferior al de ellas. A pesar que este acople estructural implica la idea de mutua modificación, es evidente que la relación con instituciones de un orden lógico superior o igual determina restricciones en la operación. (p. 60)

Pensar la autonomía desde este lugar, es comprender que cada organización está directa o indirectamente conectada con otras organizaciones, y que esta conexión debe explicitarse.

### CENS

En relación a lo antes expuesto, es claro que el CENS está atravesado principalmente por la institución educación, y es a partir de dicha institución que se establece su identidad esquema: aquella que comparte con las escuelas en general (no explayaremos en el resto de las instituciones que atraviesan secundariamente al CENS,

salvo que lo consideremos necesario). Compartiendo con Larrondo (2017), entendemos a la escuela como una organización que “a partir de una determinada configuración socio-histórica, distribuye conocimientos y regulaciones morales que incluyen la dimensión política, y con ello, se conforma como un particular espacio de socialización y práctica política de los y las jóvenes.” (p. 110) También resaltamos como parte de esta identidad el ser parte de la educación pública, algo que, a su vez, fue criterio a la hora de seleccionar el grupo con el cual trabajaríamos.

Por su parte, su identidad organización tampoco es difícil de visualizar, en relación a la modalidad EPJA, el CENS no es como cualquier escuela, el perfil de lxs estudiantes que asisten, el funcionamiento interno de los mismos, su pedagogía, son tres patas importantes de su identidad organización. Como lo explica el documento de la DGE (2015) esta modalidad se centra en

la diversidad de sujetos: adolescentes, jóvenes y adultos. Se requiere para ello de distintos recorridos educativos que atiendan las particularidades que vinculan a los/las sujetos con sus contextos, a partir de criterios de flexibilidad y apertura, con el fin de garantizar la continuidad de las trayectorias educativas. (p. 5)

Así, si quisiéramos también podríamos pensar a la modalidad EPJA como aquello que nuclea la identidad-esquema del CENS, y pensar las particularidades, las diferencias de este CENS respecto a otras organizaciones dentro de la modalidad para analizar la identidad-organización. Esto siempre es una elección.

Por último, respecto a la autonomía claramente estos centros son el último eslabón de una estructura jerárquica que los condiciona (Dirección General de Escuelas y Ministerio de Educación, de manera principal), pero es la propia identidad construcción la que fortalece su autonomía: la flexibilidad inherente de la modalidad EPJA, fortalece la capacidad de adaptación de estos centros educativos, los cuales logran sostenerse a pesar de las reformas educativas y económicas (principalmente), que puedan realizarse a nivel provincial y nacional. En este sentido, el rol de lxs docentes y autoridades juega un rol central de sostén de la organización, al comprender que sostener a la misma es sostener a jóvenes que en caso del cierre de la modalidad, en la mayoría de las ocasiones, recaerían en una nueva deserción, posiblemente, definitiva.

### EPM

Respecto al EPM, podríamos decir que, en primera instancia, la institución que la atraviesa es la Memoria, ya que, como su nombre bien lo establece, su identidad-esquema se relaciona con la categoría de espacios de memoria. Estos “son algunos de los sitios vinculados al terrorismo de Estado que, desafectados de su uso militar o

policial, fueron reconvertidos bajo esa denominación.” (Gobierno de Argentina, 2019) Pero particularmente, este espacio de memoria es, a su vez, un sitio de memoria, ya que el mismo funcionó como centro clandestino de detención. Es decir, su identidad construcción, se vincula a esta última condición:

sus instalaciones pertenecieron al Departamento 2 de Informaciones (D2) de la Policía de Mendoza y fueron destinadas a la represión política ilegal, antes y durante la última dictadura cívico militar. El lugar fue sede del Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE) más importante del Gran Mendoza. (EPM Ex D2, 2019)

Particularmente, es importante resaltar, que el D2

fue creado mediante la norma provincial N° 3677 “Ley orgánica para la Policía de Mendoza”, del 8 de mayo de 1970 que dividió a la policía de Mendoza en una jefatura y cinco departamentos (D1: personal; D2: informaciones policiales; D3: operaciones policiales; D4: logística; D5: judicial). (EPM Ex D2, 2019)

Las dependencias del D2 se dividían en cuatro funciones principales: Investigación de informaciones, reunión, planes e instrucción y central. Es por esto que, “si bien fue concebido para el abordaje de todo tipo de delitos bajo el rótulo de Inteligencia Criminal, terminó abocado al control y represión política y funcionó hasta 1989.” (EPM Ex D2, 2019)

Esto último no es un detalle menor, ya que es parte fundante del proceso por el cual el D2 se transforma en un Espacio para la Memoria, y una tensión principal del EPM en la actualidad, se relaciona a su convivencia con la policía de Mendoza. En resumidas cuentas, podemos establecer que el EPM ex D2 ha logrado un grado importante de autonomía, esto gracias al accionar de los organismos de DDHH, que no sólo lograron el otorgamiento, aunque parcial, del espacio, sino que también lograron establecerse, fortalecerse y resistir en esta tensión constante, en esta puja contra los organismos gubernamentales que no terminan de cumplir con la Ley de Sitios de Memoria. En este caso, esta situación tan particular de este Sitio de Memoria, será explayada cuando expliquemos los dominios organizacionales.

## **2. DOMINIOS**

Schsvartein (1998) define tres dominios existentes en las organizaciones: el de las relaciones entre sus integrantes, el de los propósitos y el de las capacidades existentes. Son tres niveles de la realidad utilizados como “categorías lógicas de análisis y en los cuales se ubican, para su comprensión, los vínculos, los objetivos y los recursos y

valores, considerando que cada uno de ellos posee su propia lógica de interacción entre elementos y funcionamiento.” (p. 61) En resumidas cuentas, “si los metanconceptos – identidad, estructura y autonomía – son descriptivos, la noción de dominio es esencialmente instrumental y operacional.” (p. 61)

Antes de empezar el análisis aclararemos que

las relaciones entre dominios son de casualidad mutua y los bucles que se generan entre ellos son en general de realimentación positiva. Esto significa que la acumulación y el crecimiento en uno de ellos genera crecimiento y mayor complejidad en los otros, así como limitaciones en alguno de los mismos restringen las posibilidades de desarrollo en los demás. (Schvarstein, 1986, p. 64)

Una vez establecido esto, presentaremos una breve explicación de cada uno de los dominios de forma que nos permitan hacer el análisis correspondiente con las dos organizaciones planteadas.

#### DOMINIO DE LAS RELACIONES – LÓGICA DEL PODER

Schvarstein sostiene que “las organizaciones están constituidas por personas articuladas entre sí por un sistema de roles que instituye la mutua representación interna entre ellas y el reconocimiento de las variables operantes del contexto.” (p. 61) Es por esto que “la heterogeneidad del conjunto determina la existencia de conflictos que se resuelven a través de las relaciones de poder. La lógica del poder es entonces la que impera en este dominio.” (p. 62)

En este sentido, respecto al CENS, no negaremos la existencia de conflictos, sobre todo si hemos mencionado, en relación a su autonomía, la cadena jerárquica que se encuentra por encima del mismo. Pero en relación al grupo que nos corresponde analizar, no encontramos ninguna situación conflictiva notoria. Las relaciones entre docentes, entre docentes y directivos, entre estudiantes y de la docente del grupo (que nos acompañó a la visita) con lxs estudiantes, eran armoniosas, amigables a la vista. Y si bien eran notorios los diversos roles que cada unx ocupaba, la autoridad se veía desplazada de su forma tradicional. Podía notarse que parte de la armonía y confianza del ambiente se debía a la horizontalidad de los vínculos, más allá de los roles que cada unx tenía asignado. Algo que encuadra en lo hablado en relación a esta modalidad específica de educación.

Muy distinta es la situación del EPM Ex D2. Como algo anticipamos, acá sí hay un conflicto explícito, en relación al espacio físico en sí. Resumiendo la historia del Espacio, en virtud de la Ley Nacional N°26.691, del año 2011 “los Organismos de Derechos

Humanos de Mendoza solicitaron la afectación del exD2, con destino a la creación de un Espacio para la Memoria.” (EPM, 2019) Luego de tires y aflojes

El 24 de marzo de 2014, mediante decreto 499/14, el Ejecutivo dispuso la refuncionalización del lugar, pero su entrega efectiva se realizó el 14 de septiembre de 2015. Los Organismos de Derechos Humanos recibieron solo el ala norte del entrepiso que ocupó el exD2, con el compromiso de la transferencia íntegra cuando se trasladen las dependencias de la Policía de Mendoza a otro edificio. Aún se encuentra en litigio la afectación total de lugar donde ha funcionado este emblemático centro clandestino. (EPM, 2019)

Es importante resaltar que, este espacio, fue entregado mucho después de que la creación de la ley y entrega de los primeros espacios de memoria, implicando que durante años no se tuvo en cuenta su valor como sitio de memoria, utilizándose sin las precauciones correspondientes. A su vez, hoy en día, el edificio se comparte con el cuerpo forense, diversas fiscalías y fuerzas de seguridad, sumado a que se han dispuesto de lugares y se han refaccionado, sin pedir la autorización correspondiente a los organismos de DDHH. Este conflicto, que es nombrado durante la visita por parte de lxs guías, también se hace visible en situaciones concretas: cuando quien atiende el quiosco pone música mientras lxs guías hablan (teniendo en cuenta que la sola existencia del quiosco se la entiende como una provocación, al estar en un salón en disputa), cuando se ve a un policía trasladando a un detenido por las mismas escaleras a través de las cuales eran trasladadxs lxs detenidxs durante la dictadura militar (invadiendo el EPM, a la vez que restringen el horario de entrada y salida del edificio, queriendo demostrar, que el lugar les pertenece).

Por otro lado, esto también se traslada en discusiones internas entre los miembros de Consejo Directivo del EPM, ya que, si bien todxs tienen el mismo objetivo, la entrega total del espacio, las estrategias que se plantean para conseguirlos no siempre coinciden entre los distintos grupos del Espacio, aunque, vale aclarar, que el consenso prevalece.

### DOMINIO DE LOS PROPÓSITOS – LÓGICA DE LA RACIONALIDAD

En este segundo dominio lxs integrantes de las organizaciones “proponen para ellas metas y políticas que orientan su acción. Sin ellas, quedarían carentes de toda cohesión y se desintegrarían. Este conjunto de intenciones, que se caracteriza por su complejidad e interaccionalidad, constituye el dominio de los propósitos.” (Schvarstein, 1986, p. 62) Vale aclarar que “por pertenecer los integrantes simultáneamente a otros grupos y

organizaciones, se configura para los propósitos un espacio multidimensional donde el único criterio de clasificación posible es entonces la pertinencia de los mismos a la organización que se estudia.” (p. 63)

Al analizar ambas organizaciones desde este dominio, podemos encontrar propósitos similares y/o complementarios que relacionan ambas entre sí. Dado que el objetivo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 es la “construcción de ciudadanía para el fortalecimiento de la democracia” esto coincide con los propósitos de los espacios de memoria que “hoy están destinados de manera permanente a la transmisión de la memoria, la educación y la promoción y defensa de los derechos humanos.” (Reglamento EPM Ex D2, 2019)

Por otro lado, si tomamos los ejes fundamentales que enmarcan al CENS dentro de la modalidad EPJA podemos observar más coincidencias. Estos ejes son:

- Las interacciones humanas en contextos diversos
- Educación y trabajo
- La educación como fortalecimiento de la ciudadanía (DGE, 2015, p. 54)

Al hablar de contextos diversos, vemos cómo la visita al EPM lejos de ser algo inusual, colabora con este primer eje en relación a lxs sujetxs pedagógicxs. A esto podemos sumarle, que en relación a los objetivos el EPM Ex D2 de “crear un instrumento pedagógico idóneo para dar a conocer en forma pública las conductas aberrantes de la dictadura cívico militar instaurada el 24 de marzo de 1976” (Reglamento Interno - EPM Ex D2, 2019) y “ser un espacio que contribuya a que la cultura de los derechos humanos y de los valores democráticos se conviertan en el fundamento ético compartido por toda la sociedad” (Reglamento EPM Ex D2, 2019) sumado a su función de “promover las visitas comprensivas al EPM, para la educación y la discusión pública e incentivar el conocimiento y la investigación en Memoria y Derechos Humanos.” (Reglamento EPM Ex D2, 2019)

Así, sobre los cimientos de una educación que fortalezca la democracia, la multiplicidad de ámbitos educativos y la promoción de derechos humanos, vemos la concordancia de la interacción y colaboración entre estas. Ahora, es válido hacernos algunas preguntas al respecto, porque, como cualquier “norma”, una cosa son los propósitos y otra la interpretación de los mismo. En esta interpretación, vuelve a aparecer y jugar de manera importante el dominio de las relaciones. ¿Qué queremos decir con esto? Que lo que se entiende por democracia o ciudadanía, puede coincidir como no entre estas organizaciones. Hablando por encima, Merklen (2005) nos habla de cómo en la transición democrática modificó los términos de la política: la defensa de la democracia se convierte en un discurso central. Ahora, este discurso, incluye nuevos márgenes: así, para algunos un paro, un corte de ruta puede ser “antidemocrático” (Desde una lógica

individualista de “cohartar” las libertades de otrxs). Valga la redundancia, estos límites, son parte de la herencia dictatorial. Incluimos esto, porque, como se ha deslizado, estos significados diversos de lo que implica la democracia (o en contracara, la tortura) no sólo aparecen a niveles organizacionales, sino, en los relatos de lxs jóvenes.

#### DOMINIO DE LAS CAPACIDADES EXISTENTES – LÓGICA DEL USUFRUCTO

El tercer dominio, se relaciona con los “recursos de diferentes clases y con funciones también variadas” (Schvarstein, 1986, p. 63) que intervienen en las organizaciones. Se hace referencia no sólo a medios materiales, se mencionan también “las capacidades (el ‘estar preparado para’) y no simplemente los recursos disponibles en la organización. En el origen de toda capacidad se encuentra un propósito que se ha logrado y transformado en una aptitud existente.” (p. 64) En este dominio “se incluyen explícitamente los esquemas de valores y las creencias y mitos que existen como argumentos disponibles para explicar por qué se eligen ciertos procedimientos y no otros, por qué se imponen algunos criterios por sobre otros.” (p. 64) En este sentido, tiene una relevancia particular al ser “el dominio al cual se recurre cuando se trata de legitimar los propósitos y los mecanismos de poder.” (p. 64)

En relación a las capacidades existentes hay un punto en común que hemos mencionado implícitamente y debe ser resaltado: ambas son organizaciones que dependen del Estado. Desde ese lugar, es donde vemos las mayores dificultades de este dominio.

Respecto al EPM Ex D2, la falta de presupuesto implica que la mayoría de las personas que sostienen el funcionamiento, lo hagan de forma voluntaria. En ese sentido, la posibilidad de cumplir con los propósitos mencionados se relaciona más al carácter militante de lxs voluntarixs del EPM (pertenecientes a organismos de DDHH y organizaciones afines) que a los recursos necesarios para cumplirlos.

Por su parte, el CENS consta con recursos limitados, sobre todo, en cuanto a estructura. Como la mayoría de las escuelas con modalidad EPJA, utilizan el edificio de otra organización, en el turno en que dicha organización no está en funcionamiento. Algo que retomaremos después, es que, en el caso del CENS 3417, el edificio utilizado corresponde a una escuela primaria, lo cual, genera sus efectos respecto al ámbito de aprendizaje. Por otro lado, si bien en esta organización no existen voluntarixs en sentido explícito ya que todas las personas que trabajan en el lugar reciben un sueldo, la situación salarial docente no deja de ser un aspecto complicado, por lo que la posibilidad de llevar adelante los propósitos de las mismas, sigue recayendo en la particularidad de cada docente de poder invertir o no, tiempo y recursos extras para llevar adelante su tarea.

### 3. MOVIMIENTOS

Mencionamos al principio del capítulo que, basándonos en la conceptualización de Schvarstein, realizaríamos una caracterización, lo más fiel posible, de las organizaciones involucradas en nuestro análisis. Ahora, tomaremos de base nociones de Ulloa (1969), para lograr un nivel de análisis más profundo.

Para empezar, debemos tener bien en claro el concepto de “movimientos”, los cuales son puntos de referencia para comprender la dinámica de una organización. Para el autor, existen cuatro movimientos o sectores dinámicos principales: en primer lugar, el interjuego entre integración y dispersión a lo largo de toda la historia de una organización; en segundo lugar, la circulación entre la organización institucional y la comunidad; en tercer lugar, las distintas normas, modalidades y niveles de comunicación entre los diferentes elementos del cuerpo institucional; y por último, la doble pertenencia del sujeto a la organización y de la organización al sujeto.

Estos movimientos, reflejan la complejidad de relaciones y tensiones presentes, constantemente, en las organizaciones. Así, por ejemplo, una buena circulación entre la organización y la comunidad “depende de que la organización haya encontrado una adecuada regulación de las tendencias organización-dispersión, pero que, a su vez, esta buena regulación depende de haber logrado un buen intercambio entre organización-comunidad siendo, pues, ambos dinamismos complementarios.” (p. 8)

Como lo hace notar Ulloa

si aceptamos la existencia de tales movimientos, debemos también aceptar que los diferentes elementos móviles deben tener puntos de contacto donde se articulen entre sí. Es precisamente este asunto de las articulaciones institucionales lo que considero de central importancia para poder abordar, comprender y operar clínicamente con un objeto institucional. (p. 12)

Y sostiene que “Las articulaciones en sí comienzan a ser útiles para un trabajo clínico institucional, cuando presentan alguna particularidad anormal en relación a la organización, es decir, cuando son patológicas. Una articulación patológica constituye una fractura.” (p. 112)

Para hablar de las fracturas, Ulloa retoma lo dicho respecto de

las tres distribuciones sobre las que se asientan una organización institucional: distribución del espacio, del tiempo, de la responsabilidad. De esta distribución emanan otras tantas categorías particulares: geográficas, temporales, y las referidas a los roles y su desempeño. Si bien todas estas articulaciones están en estrecha

relación con las normas institucionales, es fácil percibir que el espacio generará normas más rígidas y que el tiempo presentará una mayor plasticidad, y que los roles son instrumentados con más elasticidad." (p. 12)

Para nuestro análisis haremos mención a dos articulaciones/fracturas particulares que nos brindan aristas interesantes a tener en cuenta. Por un lado, si pensamos en articulaciones geográficas, encontramos dos casos para resaltar.

Por un lado, la “puerta” del EPM, esa que tanto llamó la atención a lxs jóvenes. Esa puerta, que establece el límite de la parte del edificio entregada a los organismos de derechos humanos de lo no entregado, fue algo que movilizó un sentimiento de pertenencia del Espacio.

-Pero no entiendo, por qué, si es de nosotros. Está acá en Argentina, loco, que lo abran, que se lo den, que... no entiendo por qué tanto misterio.

-Es que todavía lo quieren a eso...

-... es que, si vos decís, es parte de otro país, no, es de nosotros.

-Eso se tendría que tener. Eso es lo que más me quedó a mí y me gustaría saber por qué.

-Y vamos y reventamos la puerta y fijémosnos.

(estudiantes, entrevista, 28 de septiembre de 2018)

En este diálogo, lxs jóvenes presentan un sentimiento de indignación, de impotencia, ante esa “puerta” que simboliza el límite de lo conocido. Es algo que les llamó la atención, les parece algo ilógico que no se haya entregado la totalidad del edificio, no se llega a un análisis de las lógicas de poder involucradas en el conflicto, para ellxs, “es de nosotros”, motivo que basta y sobra para conocer qué hay detrás de esa puerta, y si es necesario, “reventar la puerta” para conocer lo que se oculta detrás, se revienta. Es interesante, que ni el hecho de entrar y ver la fiscalía, o descender a los calabozos y ver las celdas actuales de la policía, movilizó esto. Fue esa puerta, una simple puerta, la que simbolizó para ellxs una injusticia, una fractura geográfica que les permitió identificarse y apropiarse, sentirlo propio, al EPM ExD2.

Otra fractura geográfica, la encontramos en la escuela donde funciona el CENS, más específicamente, en el aula. Mencionamos que es una escuela primaria, y el curso en particular, tenía una ambientación que resaltaba esto: abecedarios coloridos con dibujos, manualidades infantiles, mensajes en el pizarrón, adornaban el aula donde estudian cotidianamente estxs jóvenes adultxs. Esta infantilización de su lugar de

estudio, no pasa desapercibida y genera un efecto contrario: la necesidad de mostrar que ellxs, lxs estudiantes del CENS, no son niñxs. Esto lo vimos con claridad cuando realizamos el dispositivo y la fuerte resistencia que se impuso ante la propuesta de realizar un caldeamiento. El caldeamiento pertenece al ámbito de lo lúdico, es una herramienta para poder romper con la cotidianidad espacial, con las normas y funcionamientos que un aula escolar establece. El problema es que, lo lúdico también se asocia a lo infantil, por lo que, prestarse al juego, permitirse habitar el aula de otra manera más irracional, es algo que podía colocarlx en el lugar de niñxs. Si a esto le sumamos, que ese lugar no lo sienten como propio, es algo prestado, que le pertenece a otrxs, la inhibición se acrecienta. Pero también se trata, como hemos mencionado, de “poner el cuerpo”. La inmovilización de lxs estudiantes, de imposibilidad de pensarse desde el cuerpo, es algo muy relacionado con las organizaciones que están atravesadas por la educación. El modelo educativo que impera, plantea cuerpos rígidos, disociando el pensar del hacer, del sentir. En el aula, no hay lugar para el cuerpo, hay bancos que encasillan, acomodados de forma tal, como bien ha explicado Foucault, que permitan vigilar y castigar, que facilitan que cualquier movimiento sea fácilmente percibido y sancionado. Esta rigidez impuesta por la organización, y reforzada por lxs estudiantes, sí pudo romperse en la visita al EPM. En ella se permitieron jugar, ingresar a las celdas para “ver qué se siente”, reírse, emocionarse, sin limitarse. El contraste entre el transitar de ambas organizaciones, nos permite ver con mayor claridad la fractura geográfica que el aula del CENS simboliza.

Por otro lado, existen otro tipo de fracturas que se hacen visibles para esta investigación. Encontramos dos fracturas temporales que se relacionan al turno noche en que se cursa en el CENS, por un lado, y a la localización temporal que se les da a lxs detenidxs-desaparecidxs, por otro.

En relación a la primera, ha sido mencionada en el capítulo de vida cotidiana, pero nos parecía importante volver a mencionarla, ya que “El tiempo de sus obligaciones en espacios públicos no termina en el día, sino que continúa de noche, horario en el que cursan.” La fractura temporal la encontramos en relación con la Identidad-Esquema de la organización. Repetimos que cursan en un tiempo que se asocia al tiempo libre, sin ser tiempo libre: la noche. Pero la mayor fractura no se relaciona tanto con ocupar ese tiempo, sino con el tiempo que no ocupan: el tiempo diurno, para ellxs se destina a otras tareas (laborales), esto porque para ellxs se encuentran realizando sus estudios secundarios en un tiempo desfasado del establecido.

Pero en este caso en particular, podemos pensar que esta “fractura”, como una articulación que forma parte de la Identidad-construcción del CENS, y esto se reafirma al pensar que

los criterios de flexibilidad y apertura inherentes a la Modalidad reconocen diversidad de modelos institucionales y formatos educativos como: presencialidad, semi-presencialidad, a distancia, gradualidad, no gradualidad, calendario diferido, multiciclo, múltiples articulaciones con organizaciones sociales y con el Sistema Educativo en general. (DGE, 2015, p. 20)

Desde esta perspectiva, el CENS se convierte en una organización “que atiende las demandas emergentes del contexto brindando un servicio educativo flexible, abierto y de calidad. En este sentido, es importante diseñar alternativas organizacionales con nuevas combinaciones de las categorías de espacio y tiempo”. (p. 20) Esto coincide con la conceptualización de Ulloa que establece la posibilidad que tiene una organización de “favorecer o entorpecer el proceso de maduración e identidad de sus miembros. Lo central radica en la presencia de articulaciones adecuadas o fracturadas, frente a las propias facturas o puntos de fijación del individuo.” (p. 17)

Así, se puede pensar al CENS, en relación a la articulación temporal, como un objeto ambivalente, donde se elige utilizar el tiempo libre para finalizar estudios, donde hay una normativa adecuada en relación a lxs sujetxs que son parte, pero inadecuado, porque la condición determinante que comparten estxs sujetxs es la de no haber terminado sus estudios en “tiempo y forma”, y si bien son parte del sistema educativo, se pone en juego una legitimidad, ellxs, no son tan legítimxs, no se sienten tan legítimxs, por no haber terminado el secundario en el tiempo establecido. Esto último se ve claro, al pensar que ellxs son invitadxs a estudiar en la escuela de otrxs: niñxs de primaria, lxs legítimxs dueños de su aula.

Respecto a la segunda fractura, entendemos que se localiza a lxs detenidxs-desaparecidxs en un lugar distante respecto a lo temporal, vemos a esto como una fractura, porque esta distancia habilita una disociación entre la dictadura (“pasada”) y la posibilidad de procesos dictatoriales en la actualidad. Esto fue bastante exployado al explicar las inducciones psicológicas, pero el caso particular de Santiago Maldonado, hace más visible la fractura de la cual hablamos. No logra establecerse una conexión entre lxs detenidxs-desaparecidxs durante la última dictadura militar y, en este caso, un desaparecido en democracia, hecho reciente.

Entonces, si nos preguntamos qué papel juegan las fracturas en la dinámica de las organizaciones, el autor establece que es clave identificar las articulaciones fracturadas, debido a que en torno ellas “se centralizan y expresan todas las manifestaciones sintomáticas de la organización, configurando lo que habitualmente llamamos tensión.” (p. 14)

De la mano de este autor retomamos un concepto de Schvarstein, citado anteriormente, pero que analizamos de manera más superficial. Cuando hablamos de atravesamientos, podemos ver qué tensiones aparecen en torno a estas dos organizaciones.

Puede verse que si bien la educación es la institución central del CENS podemos ver cómo aparecen con intensidad otras dos instituciones: el trabajo y la familia. El retomar sus estudios, va de la mano de mejorar sus situaciones laborales y poder colaborar más con sus familias (la mayoría de las veces ambas situaciones se piensan de la mano). En la visita puede verse cómo son el trabajo y la familia, áreas centrales de su vida cotidiana, quienes habilitan mayores identificaciones con lxs guías de la visita. En ese sentido, lxs jóvenes se identifican, se sienten más cerca de lxs guías, como sujetxs que trabajan más que como sujetxs que estudian.

Un análisis similar puede hacerse respecto al EPM. Mencionamos que la Memoria es, para nosotrxs, la institución central que atraviesa esta organización. Pero si vamos un poco más allá, vemos que en la experiencia de lxs jóvenes, aquello que más lo moviliza, se relaciona más a la institución justicia, y es uno de los sentimientos más fuertes que se llevan de la visita. Pero también aparecen otras instituciones que atraviesan el Espacio. No puede dejar de mencionarse al Estado. El Estado atraviesa a la organización de múltiples formas, al pensar los conflictos en el dominio de las relaciones o la fractura geográfica de la “puerta”, pero también introduce, a partir de estos conflictos, otras instituciones, como la seguridad, que se materializa en las fiscalías y la policía con quienes se comparte el edificio. Todas estas instituciones se entrelazan y generan una fuerte tensión en torno a una quinta institución que engloba a otras mencionadas: la Memoria, la Verdad y la Justicia. Esto se debe, a que tanto la Memoria, como la Verdad, son puestas en telas de juicio y obstaculizadas (caso emblemático la radio prendida sonando a un alto volumen mientras lxs guías tratan de explicar) por las otras dependencias del Estado con las que se comparte el lugar. Y a su vez, esta entrega parcial del sitio, la falta de presupuesto y la no adhesión a la ley nacional de sitios de memoria (presentada por los organismos de derechos humanos en la legislatura), son claras muestra de la tensión que existe con la Justicia.

#### **4. INSTITUCIONES DE LA PROXIMIDAD**

En consonancia con lo que venimos planteando, nos pareció importante traer a colación un concepto que sintetiza gran parte de lo que venimos hablando, esto es la legitimidad de proximidad. Como dice Annunziata (2012),

ésta supone que un gobernante, un candidato o una política son más legítimos cuanto más “cerca” pueden mostrarse de la realidad cotidiana, de la experiencia concreta y singular de los ciudadanos. Esta forma de legitimidad exige que los dirigentes

políticos se presenten como “hombres comunes”, capaces de compartir las experiencias de los representados, y dejarse guiar por la escucha y la empatía. (p. 2)

Si pensamos desde el dominio de los propósitos, sobre todo en los puntos de consonancia entre los objetivos del EPM y del CENS, es importante pensar desde esta lógica de la proximidad, dispositivos participativos que “constituyen en el presente las ‘instituciones de la proximidad’, porque sus rasgos cristalizan una transformación en la legitimidad democrática que los excede.” (p. 3)

La autora ejemplifica diciendo que

Si los dirigentes políticos deben cada vez más presentarse como atentos a las situaciones singulares de los ciudadanos, y éstos aparecen como los portadores de experiencias irreductibles a la generalización que los dotan de un “saber” -cuyo ejemplo extremo es el “saber de víctima”-, los dispositivos institucionalizan esta tendencia. Crean un espacio exclusivo para la toma en consideración de estas experiencias singulares. El lugar dado a las víctimas en el discurso de los medios y en la opinión pública, la proliferación de las campañas electorales basadas en la mostración de tal o cual persona común, de su historia y su testimonio, así como el relato de las vidas y la puesta en visibilidad de lo íntimo de “los políticos” son elementos que aparecen institucionalizados –organizando la participación desde el punto de vista del diseño o de las reglas de las herramientas así como desde el punto de vista de las prácticas- en la mayor parte de los dispositivos participativos. (p. 3)

En nuestro caso, podemos pensar esta cita desde el rol de lxs guías de las visitas. Hemos insistido en el hecho de que la mayoría de las identificaciones, y de mayor intensidad, se relacionan con la vida cotidiana de lxs jóvenes adultxs del CENS. Los testimonios de lxs guías impactan más fuerte cuando se hace mención a sus familias, sus trabajos, y coincidiendo con la autora, a su intimidad. Respecto a esto último, el caso de Susana, su historia en relación a su pareja y el exilio, es otro caso ejemplar. Y si retomamos el hecho de que, en el CENS, en su lugar de estudio, lxs jóvenes no se sienten legítimxs, acá se da un proceso de ida y vuelta, donde, a través de la proximidad, no sólo se legitima el relato de lxs guías, sino que, al sentirse próximxs, identificadxs, ellxs también se sienten legítimxs, pueden llegar a pensar, que a ellxs, podría pasarles. Por el contrario, se sienten más lejanxs, y por extensión, lo planteado por los guías se aleja, cuando el relato se “mitifica”, cuando se coloca en el lugar de héroes/heroínas, de

guerrerrxs, de mártires, a lxs detenidxs-desaparecidxs durante la última dictadura. Si bien retomaremos esto en el próximo capítulo, a modo de anticipo diremos que, esto lxs aleja, porque para ellxs, la militancia no es algo que les permita identificarse. Si pensamos esto en relación a su tiempo libre (el cual es utilizado para terminar los estudios que en su momento no pudieron ser terminados), puede suponerse que la participación política (la cual se ubica, salvo excepciones, en el tiempo libre) es algo que no se piensa como posibilidad, ni para estxs jóvenes, ni para su entorno. Por eso, la “mística militante” que podría generar identificaciones en otrxs jóvenes (con cierta trayectoria política), en el grupo del CENS genera un efecto contrario, hace pensar, que esos jóvenes militantes de los años '70, son jóvenes muy distintxs, a ellxs en particular y a la juventud en general (utilizar el término juventud en singular, es adrede).

En este sentido, Annuciata plantea que uno de los objetivos que existen en relación a la problemática planteada es “lograr que las instancias de participación impulsen el juicio y la reflexión sobre las experiencias de los otros y no sólo sobre las propias, que motiven la capacidad de los ciudadanos de apartarse de su propia perspectiva.” (p. 5)

Resaltamos esto, porque entendemos que no sólo la instancia reflexiva grupal es fundamental para contener, canalizar y abordar todo lo vivido y sentido en la visita, sino que, este análisis debe servirnos también como un aporte para pensar el Espacio para la Memoria Ex D2, en particular, y los espacios de memoria, en general. Pensar que las visitas no sólo deben permitir la reflexión de lxs visitantes, sino de lxs garantes de llevar adelante las visitas, de lxs responsables del Espacios, de lxs responsables de mantener viva la Memoria.

## CAPÍTULO VII: LA MIRADA DE WALTER

*Sobre el pasado y el futuro,  
ruinas sobre ruinas.*

Canción de Alicia en el País, Serú Girán (1980)

En el proceso de esta investigación, mi co-director me prestó un libro que resultó de central importancia: “Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin” (2012). Si bien el libro compila artículos de diversos autorxs y temas, lo que haré será retomar tres ejes centrales que encuentro en dicho libro y que a su vez son aristas importantes del trabajo presente.

En primer instancia, pensar las políticas de memoria, resaltando el plural de “políticas”, como hicimos con juventudes, para pensar la memoria de múltiples sentidos, y no de un sentido universal; luego, enfocarnos en quién dice, qué dice, cómo dice, pensar en el o la narradorx de la historia, gran responsable en la construcción de memoria; por último, poder pensar la religiosidad de la memoria, y la necesidad de su profanación, profanarla para acercarla a la comunidad, para quitar el velo sagrado que la vuelve intocable. Vale aclarar, que esta separación es meramente analítica, ya que los tres puntos se cruzan, se tocan, se enfrentan constantemente.

### 1. POLÍTICAS DE MEMORIA

Pareciera que estamos obsesionadxs con los plurales. En realidad, no parece, lo estamos. Porque el plural, simboliza los colectivos, los grupos, en sus diferencias, diferencias que son diversidad, diferencias que no estigmatizan, sino que enriquecen. El plural expresa el abordaje, o al menos, la necesidad de abordaje, de lo múltiple, el pararnos desde la multiplicidad. En el marco de nuestro trabajo “esto implica desmarcarse de un modo de pensar la memoria como un dato histórico en sí, cuyo riesgo mayor radicaría en la repetición y reproducción de lo traumático en el presente.” (Korinfeld y Villa, 2012, p. 22)

Desde este lugar, alegoría y montaje son las categorías que Benjamin utiliza para pensar un “contexto de disolución de un sentido único de la historia, donde se busca describir las ruinas, y también de la posibilidad de construir nuevos sentidos a partir de la ‘salvación’ de los fragmentos, considerados ‘desechos de la historia’.” (p. 16)

La alegoría se refiere a la descomposición del sentido universal, es la cara más conocida de Benjamin, es el rostro melancólico ante la destrucción, mientras que el montaje representa la acción política. Pensando en nuestrxs jóvenes, podemos ver cómo rescatan, a través del dispositivo, a la familia, al trabajo, a las celdas, a las edades de lxs jóvenes que pasaron por el D2, como esos fragmentos que estos levantan para construir sus identificaciones. Así, para Luis García (2012) “la ‘construcción’ no es posible en Benjamin sin la ‘destrucción’.”. (p. 31)

Esta lectura de Benjamin, está “más atenta a las tensiones y menos proclive a la simplificación romantizante, es una labor solidaria con la tarea de construir nuevos vasos en los que dar forma a la experiencia de las nuevas generaciones en relación al pasado reciente.” (p. 30) Es decir, desde la mirada de Benjamin, nos interesan más aquellos fragmentos “incómodos”, como cuando en la entrevista lxs jóvenes nos plantean que hoy “la tortura es distinta” o se preguntan qué sentido tiene un juicio después de tanto tiempo; poder pensar todo lo que al interior de estos relatos se despliega, es más rico para poder repensar los procesos de memoria de esta generación, pero, sobre todo, de las distintas juventudes que forman parte de la misma.

El concepto benjaminiano de memoria se liga a esta experiencia de la fragmentación. “Para el recuerdo, el saber humano es una obra fragmentaria en un sentido especialmente conspicuo: a saber, como el montón de piezas recortadas arbitrariamente que componen un puzzle.” (García, 2012, p.35) Así, el alegórico

toma por doquier, del fondo caótico que le proporciona su saber, un fragmento, lo pone junto a otro, y prueba a encajarlos: ese significado con esta imagen, o esta imagen con ese significado. El resultado nunca se puede preveer; pues no hay ninguna mediación natural entre ambos. (Benjamin, 2005, p. 375)

Pensar los fragmentos, las líneas de fuga, es pensar más allá de la dicotomía. Pensar la visita al EPM desde estos términos nos permite ver cómo se propicia un juego particular a través de la visita, donde a través del choque de cotidianidades se va armando un rompecabezas, que, a su vez, podría pensarse como un “rompecuerpos” también, porque los fragmentos que levanta desde el fondo no son sólo pensamientos, sino, también, emociones. Los fragmentos son los sentipensares sobre la familia y el trabajo, es la piel de gallina, el meterse a la celda para “ver cómo era”, es el retomar la foto de “una abuela abrazando a su nieto”. Todo lo que entra en la alegoría es aquello que genera un duelo, lo no dicho, son las rupturas, las líneas de fuga, recuperar los fragmentos, montarlos, permite activar el lazo social, habilitando el proceso de reparación. Tratar de encasillar en una dualidad cuerpo-mente, sería casi inútil. La alegoría

prepara al lector para la vivencia moderna del shock, para la cosificación del mercado, para lo irredento de la vida en el “alto capitalismo”, mostrándole el puzzle moderno como modelo de experiencia. De allí que Benjamin pueda ver en el trapero, ese recolector de piezas sueltas de la experiencia perdida de la gran ciudad, un verdadero héroe moderno. (García, 2012, p. 35)

Pensar a “lxs narradorxs” como traperxs, en un lenguaje más actual, recolectorxs/recicladorex, puede ser una de las claves para entender el rol de lxs guías en las visitas, en el marco de políticas públicas de memoria. A su vez, sostener que para todxs lxs jóvenes el proceso es el mismo, o similar, es desconocer que hay varios fenómenos operando simultáneamente, entender que no todxs lxs jóvenes recogerán los mismos fragmentos, no todxs realizarán el mismo montaje, o, incluso, no puede garantizarse que todxs realicen un montaje. La metáfora del puzzle nos habla justamente de esto, de “la disolución de la continuidad del sentido a partir de la disgregación de los fragmentos y la rearticulación –según una lógica exterior- de los elementos así descompuestos.” (p. 38)

De la mano de estos conceptos, Benjamin busca “levantar las grandes construcciones con los elementos constructivos más pequeños, confeccionados con un perfil neto y cortante. Descubrir entonces en el análisis del pequeño momento singular, el cristal del acontecer total.” (Benjamin, 2005, p. 463)

Creemos que esta última cita, es un guiño, una ayuda para poder repensar y rearticular la fractura temporal planteada respecto a lxs detenidxs desaparecidxs durante la última dictadura militar, en relación a las juventudes analizadas o fractura temporal de la puerta. Pero “si con la alegoría el trapero posa su mirada triste sobre lo no-sido, con el montaje intenta actualizarlo: sabe que el pasado encriptado en el sueño de la historia debe ser despertado.” (García, 2012, p. 40) Es importante resaltar que

el montaje les dice a estas nuevas generaciones dos cosas a la vez: por un lado, no hay retorno del Sentido, sólo disponemos de los fragmentos, los deshechos, las astillas de una utopía definitivamente rota. Pero, por otro lado, ese punto de partida no puede dejarnos atados a la derrota y el temor de toda construcción positiva por la amenaza de que el horror se repita. (p. 40-41)

El ejemplo de la puerta es, tal vez, la mejor metáfora para ilustrar esto. La puerta es lo no conocido, es el límite impuesto, es lo que estos jóvenes rescatan del conflicto existente entre lxs miembrxs del EPM y el Estado: y plantean despertarlo “Y vamos y reventamos la puerta y fijémosnos” nos dice unx estudiante. En esto, aparece un “descreimiento” de la justicia, o, mejor dicho, un planteo sobre “lo justo” que excede a la justicia. Lo justo sería que esa puerta no existiese, que no hubiera límite para “conocer la verdad”.

Ante esto, García nos dice que “debemos movilizar nuevas lógicas de construcción política y cultural, ajenas a la dualidad entre un Sentido absoluto y una imposibilidad igualmente absoluta de decir.” (p. 41) A esto podríamos agregar que el riesgo no se trata

sólo de la imposibilidad de decir, sino, de la imposibilidad de hacer, de poner el cuerpo. Por eso también es importante la visita, la diferencia con una clase de historia. A través de esta, lxs jóvenes lograron utilizar la palabra como montaje, pero también pudieron poner el cuerpo, ese que dentro del aula se rigidiza. En este sentido, es importante entender que

para la percepción y la conciencia, el pasado no es algo que ha dejado de ser, sino que sigue siendo en el presente, es un pasado que, en sí mismo, siempre puede atravesar todo presente, aunque no le demos utilidad en nuestra acción actual. (Villa, 2012, p. 90)

Puntapié fundamental para pensar la transmisión de memoria, y corremos del pensamiento del tiempo lineal “aquí ya no se trata de recobrar la memoria, sino de ser recobrado por ella donde no se la esperaba.” (Le Poulichet, 1996, p. 20)

La crítica de la vida cotidiana, el choque de cotidianidades, las identificaciones entre los sentipensares de lxs guías y lxs estudiantes comentadas al comienzo de este trabajo, reaparece acá como posibilidad para pensar los tiempos, los sentidos, las diversas formas de ser, hacer, sentir y pensar, que deben articularse a la hora de pensar la Memoria como política de Estado y las políticas de Memoria.

En palabras de Feierstein (2012) los procesos de memoria “serían ámbitos de creación de sentido que, a través de la representación en palabras y su expresión narrativa, buscan una articulación coherente de las experiencias pasadas en el presente, una apropiación del pasado para transformar la acción presente.” (p. 66) La importancia de la palabra como montaje, como podemos visualizar en el dispositivo, es algo que abordaremos en el siguiente apartado de este capítulo.

## **2. EL NARRADOR**

En 1936, Benjamin escribe “El Narrador”, donde analiza el rol social de los relatos que se construyen y de lxs narradorxs de estos. Así, resalta dentro de la experiencia la “capacidad de escucha, la receptividad de la palabra del otro” (Villa, 2012, p. 92), es decir, “ya no se trata de transmitir información, sino de la posibilidad de subjetivación frente a la palabra de los otros.” (p. 92)

Según Korinfeld, al hacer foco en los detalles, a los que llama “criatura”, Benjamin establece que

en la narración no se juzga a la criatura, se le da espacio de juego, el espacio de lenguaje. Cuando nos habla de la narración nos dice que su carácter justiciero

consiste en que ella da cuenta del acaecer de lo singular, da cuenta de los singular en su acaecer. (Korinfeld, 2012, p. 113)

Acá retomamos a nuestro dispositivo grupal. Si lo re-pensamos, podemos ver intensidades distintas, que llevan del aburrimiento (la negación que visualizamos en el caldeamiento) al juego (con su máxima expresión a la hora de crear el texto colectivo). A medida que el interés avanza, la palabra se despliega y se libera, las palabras se superponen, se interrumpen en la necesidad de salir del interior de cada joven de forma particular.

Parte de nuestra “fidelidad” con lo ocurrido, se trata de poder ver qué puede ser analizado (en cierto punto, encasillado) y qué no. En ese sentido, no hemos dado mucho espacio al texto final elaborado por el grupo, el cual fue más un espacio personal para lxs estudiantes, que un instrumento de trabajo para nosotrxs. Pero sí resaltaremos, un fragmento que nos resulta interesante, si nos enfocamos en los detalles. En este texto los estudiantes incorporaron la frase: “Pelado volvió a casa”. Al construir el texto, uno de los subgrupos elaboró esta frase, al indagar un poco, comprendimos que el Pelado, era Luis, unx de lxs guías de la visita. Ahora, no sabemos si la casa se refiere al hogar familiar, o al EPM como hogar, como lugar donde vivieron un periodo importante de su vida. Estas son dos interpretaciones, seguramente podrían elaborarse otras, lo que nos queda en claro, con esta criatura, este detalle, es la identificación que se produce con un guía, un testimonio, un ex detenido, a través del hogar, muchas veces asociado con la filiación, otras con el resguardo o el lugar a donde pertenecemos/pertenecemos.

Como se ha visto, Benjamin conecta a la experiencia de manera directa con el modo en que se la transmite. Para él la narración “se sumerge en la vida del que relata para participarla como experiencia a los que oyen. Por ello lleva inherente la huella del narrador, igual que el plato de barro lleva la mano del alfarero”. (Benjamin, 2002, p. 113) Acá es donde vuelven a jugar las identificaciones que ya hemos mencionado. Ya que estas no definen al sujeto sino al lugar donde podría esperárselo. Es decir, es poder anticiparnos, ser interpelados, habilitar nuestra capacidad de escucha, frente a las nuevas generaciones. Pensar la narración y a lxs narradorxs (en este caso, el rol principal de lxs guías de la visita), no se trata de pensar una escucha unilateral (de parte de lxs visitantes), sino una escucha mutua, el poder sentirse interpeladx como narradorx para poder interpelar al otrx. reconocer las identificaciones, nos permite encontrar la forma en que lo ajeno deja de ser ajeno, generar las condiciones de posibilidad para apropiarse de “lo ajeno”, romper la dicotomía, donde ya no hay una división clara. Las identificaciones cumplen así un rol de una membrana, de una frontera a través de la cual ambas partes se encuentran, se interpelan, se comparten.

En este sentido, Grinberg y Sargiotto (2012) resaltan la importancia de recuperar la posibilidad de la palabra como aquella que puede, justamente, devolvernos la capacidad en el presente de hacernos aparecer en la historia o más bien ubicarnos como sujetos históricos. Esto es, transformar a nuestras aulas en espacios políticos en donde los sujetos, retomando a Arendt, puedan hacer su aparición a través del uso público del pensar. (p. 204)

Si bien coincidimos con la afirmación anterior, nos parece importante reemplazar el término “aulas” por “espacios educativos”, ya que este término nos permite ampliar la injerencia de la cita anterior, y así, incluir al EPM, en los espacios educativos, ante la importancia de habilitar la palabra.

Así, diversos autorxs coinciden en el hecho de que la palabra, en sí, no alcanza. Es por esto que “se tratará, entonces, de preguntarse qué permite y qué posibilita cada una de ellas, y de hacerse responsables de sus efectos, aunque sea de los efectos que se es capaz de distinguir, suponer o imaginar.” (Feierstein, 2012, p. 89) En este sentido, a pesar de que encontramos en lxs guías del Ex D2, como narradorxs privilegiadxs, características que habilitan la transmisión de memoria, entendemos que la visita en sí, no alcanza. Ni siquiera una devolución final de lxs estudiantes alcanza. Como hemos afirmado, la visita moviliza algo, pero lo que no podemos garantizar cuál será el impacto final de esta movilización. Pensar la necesidad de una instancia reflexiva, no inmediatamente después, es importante para empezar a comprender las diversas identificaciones, los diversos relatos que pueden surgir, a partir de la visita. Para esto nos es útil aquello que Feierstein denomina como “interpretación creativa”, es decir, una interpretación, análisis que “sirva para afrontar cada vez nuevas situaciones, análogas, pero jamás idénticas.” (p. 102)

### **3. EL AURA RELIGIOSA**

En el segundo capítulo del libro antes mencionado, Mario Betteo Barberis (2012) nos alerta y previene sobre “las dificultades de un pensamiento que enfatice un ‘aura religiosa de la memoria’ y donde la memoria se transforme en un obstáculo para trascender el pasado.”

Dicha afirmación surge al retomar la conceptualización de Giorgio Agamben para quien el término “religión” no deriva de religares (lo que liga lo humano a lo divino) sino de relegere, releer, ante las formas que es preciso observar para respetar la separación entre lo sagrado y lo *profano*. Religión, entonces, no sería aquello que une sino lo que mantiene separado. *Profanar* significa abrir la posibilidad de una forma especial

de negligencia que ignora la separación o que hace de ella un uso particular. (Betteo Barberis, 2012, p. 51)

La cursiva es de mi parte. Esto es, porque lo que realmente me interesa rescatar, es la profanación, aquella que acerca, que encuentra, la profanación que habilita las ya mencionadas “identificaciones”.

Ahora bien, retomando a Benjamin, en su trabajo “El capitalismo como religión”, el capitalismo sería la religión de la modernidad. Para esta religión, “lo que no puede ser usado es consagrado al consumo o a la exhibición. Y, por lo tanto, profanar es imposible, es decir, volver a dar uso común a lo que fue separado en lo sagrado.” (p. 51) El museo es el gran símbolo de esto “y la ‘museificación’ del mundo puede ser un lugar, un espacio, incluso una región, donde es imposible habitar y hacer experiencia. Un museo es algo así como el Templo.” (p. 51)

Entonces, hasta ahora tenemos: el aura religiosa de la memoria, la profanación, la museificación y las identificaciones. Retomaremos a Feierstein (2012) para clarificar un poco. Ya hemos mencionado a los pactos denegativos y la desensibilización como consecuencias de la situación traumática. Ahora, traemos a colación una tercera forma de negación que va de la mano de estas dos. La ideología del sinsentido como “instauración ideológica de la falta de sentido construida en la imposibilidad de abordaje de lo traumático” (p. 81) Esta ideología del sinsentido clausura “la puesta en palabras del arrasamiento, pero ya no desde el silencio sino reemplazándolo por otras palabras, unas palabras que clausuran la posibilidad de elaboración al sostener que no hay nada que elaborar porque en verdad nunca hubo nada ahí”. (p. 87)

Si pensamos en el joven que tiene la necesidad de aclarar que, parafraseando, “no sintió nada”, vemos una demostración casi literal de cómo esta ideología se hace presente. Esto es porque “la realización simbólica de un genocidio implica la capacidad de instalar en los procesos de memoria no sólo que ya no hay (identidad, yo, relaciones sociales, movimiento contestatario) sino que en verdad nunca hubo”. (p. 88) Pero el joven que expresa que no sintió nada, no es la única manifestación de este sinsentido. El joven que dice “Igual, un chico de 17 ¿Qué puede llegar a militar?” también reproduce esto que venimos hablando. Pensar que ser joven y militar (en el sentido de participación política) son pares contrapuestos, es tal vez una manifestación más común y diseminada de la ideología del sinsentido. Más si relacionamos esto con la concepción negativa de “la juventud”, en singular.

Así, esta carencia de sentido, alcanza a la propia vida. Y ahí, es donde el aura religiosa de la memoria nos juega en contra. Al pensar a los detenidos-desaparecidos como mártires, como héroes, como “jóvenes excepcionales” la profanación se complica, la

distancia entre estxs jóvenes del CENS y aquellxs jóvenes (guías en particular) se agranda. “Bueno ahora a nosotros no nos van a agarrar si somos unos vagos de mierda. Trabajo en la construcción, qué, quién me va a llevar...” (estudiante, entrevista, 28 de septiembre de 2018) nos comenta unx de lxs estudiantes. Aquello que lxs acercó, el ser trabajadorxs, el ser xadres, se disuelve cuando el relato que se transmite de la última dictadura vuelve sagrados a sus “protagonistas”. En este sentido cuando se produce una distinción entre “víctimas con mayúsculas y víctimas con minúscula” (Korinfeld, 2012, p. 110) se produce la “distinción que plantea Judith Butler entre las vidas, sólo algunas vidas serán dignas de ser lloradas.” (p. 110) Lo que se desliza, es que estxs jóvenes, a través de sus trayectorias, tanto individuales como grupales, no se sienten dignos de ser lloradxs. Como sí se llora, se debe llorar, a lxs detenidxs-desaparecidxs. Como contracara a esto, la no museificación del EPM ex D2, habilita que lxs estudiantes transiten el espacio sin mayores restricciones, que lo sientan propio, que no exista una línea amarilla que establezca la distancia, sino, por el contrario, que la consigna implícita sea “prohibido NO tocar”. A su vez, el relato de lxs guías, permite que la distancia inicial que existía entre guías y estudiantes se disipe, se acorte, y a través de las identificaciones que se crean con lxs guías, lxs jóvenes pueden identificarse también con lxs jóvenes de los '70. Esa identificación es más fuerte, cuanto más cotidiano es el relato. Pero, por el contrario, cuando se trae a colación el “heroísmo” de lxs detenidxs-desaparecidxs, el relato lxs aleja. Lo sagrado se hace presente en la idealización del militante, militancia que, como ya hemos mencionado, es algo más bien desconocida para el grupo de jóvenes.

Así, la ambivalencia que se hizo presente en el dispositivo, a través de los relatos que lxs jóvenes crearon, podemos encontrarla también en la visita, a través de la narración de lxs guías. Es por esto que encontramos importante el hecho de repensar los relatos, las narraciones, que aparecen, ya que como afirma Voloshinov “es en el lenguaje donde acontece la lucha.” (Korinfeld y Villa, 2012, p. 159) Tal vez, antes encontrábamos a la ambivalencia como algo unilateral en cuanto a la recreación de la visita que lxs jóvenes realizaron. Ahora, podríamos preguntarnos, viendo lo que acerca y lo que aleja, si la demonización de Santiago Maldonado conviviendo con el rechazo a lo ocurrido en la última dictadura, no es más que el reflejo de esa convivencia entre lo sagrado y lo profano, lo intocable y lo habitable, durante la visita.

## CONCLUSIONES

*“Aquí ya no se trata de recobrar la memoria,  
sino de ser recobrado por ella  
donde no se la esperaba.”*  
Le Poulichet, S. (1996)

Al comenzar esta investigación nos preguntamos qué moviliza la visita al EPM. Pregunta que ahora parece errada. Habría que reformular la pregunta. No podemos responder “qué” moviliza la visita, sino, a partir de qué se movilizan lxs visitantes del EPM. A su vez, tenemos que dejar bien en claro que estamos hablando de una experiencia en particular, la cual, nos puede dar pistas, pero no recetas en torno a lo que la visita puede movilizar. Y esto mismo nos pasa si hablamos de emociones y corporalidades. Sin entrar en un análisis comparativo, en las visitas anteriores que nos sirvieron como antecedente para esta investigación, hubo manifestaciones emocionales-corporales que en el grupo analizado estuvieron ausentes (el llanto y la intolerancia a permanecer en el lugar donde funcionó la sala de tortura, podrían ser las más comunes y representativas). La ausencia de las mismas, no le quita intensidad a lo vivido. Simplemente, es diferente.

Ahora, centrándonos en las corporalidades, algo que se desprende de lo analizado es la diferencia entre EPM y el aula en tanto espacios educativos. La vivencia en el ex D2 habilitó el despliegue corporal de lxs jóvenes, se animaron a transitar, a jugar, a meterse a una celda a ver “qué se siente” y no esperar a que se los cuenten. Lxs cuerpos en el EPM son cuerpos curiosos, participativos, enérgicos. Gran diferencia con el cuerpo estático, inmovilizado, inhibido que habita el aula del CENS, esa aula que no se siente como propia, donde no se permiten jugar, por miedo a verse como el aula: infantil. No alcanzó el proponerles una dinámica distinta, ese espacio ya tiene una corporalidad asignada. Y si bien, unx de ellxs expresó durante la entrevista grupal que “estuve caminando todo el día, no quiero seguir caminando”, esta expresión no apareció en el EPM: siendo que el día de la semana y la hora en que se realizó, fueron la misma. Es decir, se manifiesta un cansancio que no se nombró en la visita, siendo, que el caldeamiento que se proponía en la entrevista grupal era mucho más corto que el tiempo que pasaron de pie durante la visita. Entonces vemos, por un lado, la fractura geográfica que se presenta en el aula del CENS, la cual no sienten como propia, es un lugar prestado, que le pertenece a niñxs, no a jóvenes adultos como son ellxs, de ahí, la necesidad de remarcar esa diferencia. Por otro lado, cómo la visita moviliza algo desde lo corporal. Antes de analizar qué significaciones, qué sentidos le otorgan estxs estudiantes, es importante resaltar esto, porque la visita, el EPM, aunque no esté en sus objetivos, es un lugar que permite romper con la rigidez corporal que la rutina laboral/escolar imponen.

Es desde la empatía, la solidaridad con que se re-conocen con lxs guías, y es desde esa emoción que se movilizan reacciones como la bronca, la inquietud, el asombro, la proactividad. Esta empatía aparece a raíz del choque de cotidianidades durante la visita. En este choque, logran reconocer áreas de su vida cotidiana en el relato de lxs guías. Así, fue como al categorizar los materiales de base que utilizamos, encontramos a la “Familia” y al “Trabajo” como dos áreas/categorías centrales para indagar. Cuando se piensan como nietxs, hijxs, xadres, cuando se piensan como trabajadorxs, más se encuentran con lxs guías. A su vez, algo de lo que más impactó de esta visita, fue la edad de lxs detenidxs-desaparecidxs que pasaron por el D2. Esto impactó de tal forma, que lxs jóvenes del CENS empezaron a hablar de un “nosotrxs” implícito: nosotrxs jóvenes, somos como aquellxs jóvenes. Así el relato de lxs guías, permite que la distancia inicial, que existía con lxs estudiantes, se disipe, se acorte y a través de las identificaciones que se crean, pueden identificarse, por extensión, con lxs jóvenes de los ‘70. Esa identificación es más fuerte, cuantos más aspectos de la vida cotidiana contiene el relato. Pero, por el contrario, cuando se trae a colación el “heroísmo” de lxs detenidxs-desaparecidxs, el relato lxs aleja. Lo sagrado se hace presente en la idealización del militante, militancia que es algo más bien desconocida para el grupo de jóvenes.

En base a esto podemos incluir, a nuestro entender, a los sitios de memoria en el listado de prácticas que habilitan esta crítica de la vida cotidiana, esta desnaturalización del discurso impuesto, en conclusión, el rechazo a la renegación social. A su vez deducir que, el EPM como dispositivo sensibilizador se mueve en un entre: aparece la posibilidad de ruptura (de la cotidianidad, de la rigidez del cuerpo), que podemos asociarla a la “profanación”, a la no museificación del EPM. En la visita no existe una línea amarilla que establezca la distancia, sino, por el contrario, la consigna implícita es “prohibido NO tocar”. Pero, al mismo tiempo, convive cierta religiosidad de la memoria, desde una “mística militante”, y es ahí donde el aura religiosa de la memoria nos juega en contra. Al pensar a lxs detenidxs-desaparecidxs como mártires, como héroes, como “jóvenes excepcionales” la profanación se complica, la distancia entre estxs jóvenes del CENS y aquellxs jóvenes (guías en particular) se agranda. “Bueno ahora a nosotros no nos van a agarrar si somos unos vagos de mierda. Trabajo en la construcción, qué, quién me va a llevar...” (estudiante, entrevista, 28 de septiembre de 2018) nos comenta unx de lxs estudiantes. Aquello que lxs acercó se disuelve cuando el relato que se transmite de la última dictadura vuelve sagrados a sus “protagonistas”. Lo que se desliza, es que estxs jóvenes, a través de sus trayectorias, tanto individuales como grupales, no se sienten dignos de ser lloradxs. Como sí se llora, “se debe llorar”, a lxs detenidxs-desaparecidxs.

En el primer análisis de la entrevista grupal veíamos a estos “grises” como algo más unilateral: los objetos partidos, aparentemente, aparecían recién cuando lxs estudiantes recreaban la visita que realizaron. Ahora podríamos preguntarnos, viendo lo que acerca y lo que aleja, si la demonización de Santiago Maldonado conviviendo con el rechazo a lo ocurrido en la última dictadura, no es más que el reflejo de esa convivencia entre lo sagrado y lo profano, lo intocable y lo habitable, durante la visita.

Esto también lo vemos si pensamos la temporalidad que estxs jóvenes asignan a los temas que surgieron de la visita. Hay una presencia constante de asociación-disociación. Al pensarse como jóvenes xapres/hijxs/nietxs/trabajadorxs, no se piensa a la dictadura como algo pasado, sino como algo que podría pasarle a ellxs. A su vez, a pesar de que plantean lo “absurdo” de los juicios de lesa humanidad después de tanto tiempo, demuestra que para ellxs estos son importantes, ya que el diálogo en relación al tema surge a raíz de la inquietud de qué había sucedido con la sentencia del sexto juicio, que se desarrollaba dos días después de su visita. Lo ocurrido en el EPM se vive como actual desde la identificación con lxs guías, desde la demanda de justicia o la indignación ante la injusticia/impunidad. Pero después aparece la disociación, al pensar en Santiago Maldonado o en “lxs guachxs atrevidxs” (lxs jóvenes de hoy en día, donde ellxs no entran, son otrxs jóvenes, distintos), la dictadura, el terror represivo, aparece como un pasado ya resuelto. Hoy puede, y en cierto punto es necesaria, ejercerse represión estatal, y si bien logran identificarse con lxs detenidxs-desaparecidxs a través de lxs guías, no logran asociar a Santiago Maldonado o a lxs guachxs atrevidxs, con aquellxs detenidxs-desaparecidxs. No ven líneas de continuidad entre la represión de ayer y de hoy. Son sujetos, grupos, totalmente distintos para ellxs. No visualizan que, ante un desenlace distinto de la historia, Santiago Maldonado podría ser el guía de la visita, en lugar de Keno, Susana o “el pelado”. Así, la relación pasado-presente en relación a la dictadura va mutando, de un momento a otro, según de lo que se hable, sin existir una posición constante respecto a la misma.

Acá es importante hacer un parate. En nuestro análisis, la memoria es, para nosotrxs, la institución central que atraviesa al EPM como organización. Pero si vamos un poco más allá, vemos que en la experiencia de lxs jóvenes, aquello que más lxs moviliza, se relaciona con la institución justicia, y es uno de los sentimientos más fuertes que se llevan de la visita. Debido a esta reiteración, es que la Justicia es la cuarta categoría central de la cual partió el análisis, y, a su vez, la más insistente.

De este análisis es importante retomar algo más. El conflicto que existe por la posesión total del ex D2 (el cual fue entregado muchos después de la creación de la ley de sitios de memoria y hoy se comparte con el cuerpo forense, diversas fiscalías y fuerzas de seguridad) se vuelve algo “a favor” de la transmisión de memoria. Esto, porque lxs

jóvenes visualizan el conflicto a través de una “puerta”, la cual funciona como una fractura geográfica. Esa puerta, que establece el límite de la parte del edificio entregada a los organismos de derechos humanos de lo no entregado, fue algo que movilizó un sentimiento de pertenencia hacia el Espacio. Esto moviliza en lxs estudiantes un sentimiento de indignación, de impotencia, ante esa “puerta” que simboliza el límite de lo conocido. Es algo que les llamó la atención, les parece algo absurdo que no se haya entregado la totalidad del edificio, no se llega a un análisis de las lógicas de poder involucradas en el conflicto, para ellxs, “es de nosotros”, motivo que basta y sobra para conocer qué hay detrás de esa puerta, y si es necesario, “reventar la puerta” para conocer lo que se oculta detrás, se hace. Es interesante, que ni el hecho de entrar y ver la fiscalía, o descender a los calabozos y ver las celdas actuales de la policía, movilizó esto. Fue esa puerta, una simple puerta, la que simbolizó para ellxs una injusticia, una fractura geográfica que les permitió identificarse, apropiarse, sentirlo propio, al EPM ExD2.

Algo más que pudo verse en el análisis es que, si bien la educación es la institución central del CENS, aparecen con intensidad otras dos instituciones: el trabajo y la familia. El retomar sus estudios, va de la mano de mejorar sus situaciones laborales y poder colaborar más con sus familias (la mayoría de las veces, ambos contextos se piensan de la mano). En la visita puede verse cómo son el trabajo y la familia, áreas centrales de su vida cotidiana, quienes habilitan mayores identificaciones con lxs guías de la visita. En ese sentido, lxs jóvenes se identifican, se sienten más cerca de lxs guías, como sujetxs que trabajan más que como sujetxs que estudian. Pero, algo a resaltar es que, cuando hablan del trabajo, si bien ellxs son jóvenes laburantes, se autoperceben como “vagxs”: no consideran a su labor como un trabajo válido. A diferencia de lxs jóvenes de los años '70, de quienes hablan como “verdaderxs” trabajadorxs.

Esto que pasa respecto a esta área de la vida cotidiana, ya lo hemos mencionamos antes. A lo largo de la entrevista grupal, lxs jóvenes van construyendo, de forma tácita, la categoría de “nosotrxs”. Así, constantemente establecen un nosotrxs, que va incluyendo/excluyendo a otrxs, en función de lo que hablen.

Continuando, al analizar el material, la familia aparece como la potencia más fuerte de estxs jóvenes, es la que más los acerca a lo que pasó, a través de lo que les contaron en sus familias sobre lo ocurrido en la última dictadura. También es algo que lxs moviliza, el pensar no volver a ver a su familia es algo fuerte para ellxs. El verse reflejadxs desde una foto, el pensar en sus hijxs o en sus relaciones de pareja, habilita esta ruptura, esta crítica de su vida cotidiana, que venimos mencionando.

Por último, de las tres áreas principales de la vida cotidiana, la gran ausente es el tiempo libre. En base a esto, surgen algunas preguntas a contestar: ¿No es un área importante

para ellxs? o ¿en su vida no existe dicho espacio?; Si su autopista central no es la escuela, ¿En qué área queda ubicado la educación para estxs jóvenxs?, ¿el CENS es parte de su tiempo libre?; ¿Familia y tiempo libre coinciden en esta oportunidad?

No podemos afirmar si lo valoran o no, o cómo lo viven, pero sí, que éste se ve acotado. A esto se puede asociar, también, que al hablar de participación política (de ayer y de hoy) vuelven a establecer una división entre un nosotrxs y un ellxs. Ellxs/lxs otrxs son: lxs que participan, lxs que se involucran, lxs que tienen motivos para ser desaparecidxs a raíz de la política. Podemos pensar, que la posibilidad de militar (como verbo, no sustantivo), sería invertir parte de su tiempo libre, ese que aparece como ausente en sus relatos. Así, la militancia se ve como una posibilidad de otrxs, algo lejano en comparación con ese “nosotrxs”, a quienes el tiempo no les sobra o, mejor dicho, parece no alcanzarles.

A su vez, con la educación, que en los menores de edad (en la mayoría de los casos) reemplazaría al trabajo, vemos que ocurre cruce poco convencional. Estxs jóvenes cursan de noche, ya que en el horario diurno se encuentran avocadxs a otras responsabilidades. Pero a la vez, lo que podría pensarse, es que están utilizando el tiempo nocturno (asociado al tiempo libre) para hacer lo que quieren. Son jóvenes que, por diversos motivos, eligen retomar sus estudios para finalizar el secundario, y para esto, utilizan su tiempo libre de trabajo. Así, podemos encontrar en este espacio una tensión. A la hora de pensar su cotidianidad respecto a la escuela, por un lado, es una obligación, pero a la vez es una elección, puede ser pensado como un espacio no deseado, pero a la vez, como un espacio de libertad personal, de deseo.

En este sentido, sí podría pensarse, que la familia es la mayor potencia que conecta a estxs jóvenes con la memoria, porque la familia no sólo es el resguardo, el sostén, sino, que familia y tiempo libre coincidirían en tiempo y espacio. Por otro lado, se puede pensar al CENS, como un objeto partido, donde se elige utilizar el tiempo libre para finalizar estudios, por el motivo que sea, pero a la vez, donde se pone en juego una legitimidad, estxs jóvenes, no se sienten legítimxs, (o no tan legítimxs) por no haber terminado el secundario en el tiempo establecido. Esto último se ve claro, al pensar que ellxs son invitadxs a estudiar en la escuela de otrxs: niñxs de primaria, lxs “legítimxs” dueños de su aula.

En esto último, aparece el Estado como institución necesaria a repensar. Esto es, porque no pensar lo que el espacio puede habilitar o limitar de cara a los procesos pedagógicos de lxs estudiantes, es un problema. Sería distinto si el CENS compartiera espacio con una escuela primaria: pensando espacios adecuados para estudiantes de distintas edades. De la mano de esto, es que nos preguntamos si realmente se han pensado políticas públicas de memoria, en plural, cuyos formatos respondan a distintos

colectivos, a distintas subjetividades, a distintas formas de apropiación de memoria, o, si más bien, las diversas políticas públicas en torno a la memoria han respondido a una única política institucional de memoria. También es válido preguntarnos, si estas políticas se enfocan en una transmisión generacional de los procesos de memoria o en enfatizar el convencimiento de lxs convencidxs. En este marco, pensar las escuelas, sus diversas modalidades, sus distintas poblaciones, pensar el rol de docentes y directivos, es fundamental si entendemos a la educación como una institución aliada para la transmisión de memoria, y, en caso de no serlo, un campo que debe repensarse de manera urgente y necesaria. Vale aclarar, que estas preguntas, buscan más bien incomodar, que quienes transitamos lugares donde la discusión sobre la “memoria”, a veces, se naturaliza. Interpelar(nos) para no pensar que los microlugares que transitamos son una muestra representativa para eso que suele llamarse “la sociedad”. Volveremos sobre estas preguntas, pero, antes de avanzar, resulta necesario incorporar una quinta categoría central (De la mano de justicia, trabajo, familia y nosotrxs): la palabra. Por un lado, la necesidad de palabra quedó claramente demostrada, la verborragia, la inquietud por conocer, quedó a la vista tanto durante la visita como en la ronda de comentarios de la entrevista. El rol de la palabra, de qué se dice y cómo se dice, se ve claro desde los aportes de W. Benjamin quien conecta a la experiencia de manera directa con el modo en que se la transmite. Entonces la narración puede ser un puente o un bloqueo.

Acá es donde vuelven a jugar las identificaciones que ya hemos mencionado. Ya que estas no definen al sujeto sino al lugar donde podría esperárselo. Es decir, es poder anticiparnos, ser interpelados, habilitar nuestra capacidad de escucha, frente a las nuevas generaciones. Pensar la narración y a lxs narradorxs (en este caso, el rol principal de lxs guías de la visita), no se trata de pensar una escucha unilateral (de parte de lxs visitantes), sino una escucha mutua, el poder sentirse interpeladx como narradorx para poder interpelar al otrx. Reconocer las identificaciones, nos permite encontrar la forma en que lo ajeno deja de ser ajeno, generar las condiciones de posibilidad para apropiarse de “lo ajeno”, romper la dicotomía, donde ya no hay una división clara. Las identificaciones cumplen así un rol de una membrana, de una frontera a través de la cual ambas partes se encuentran, se interpelan, se comparten. El pensar a lxs guías como pares, la empatía que moviliza la visita, permite que aparezcan estas líneas de fuga donde la palabra fluye y el silencio se rompe.

Sumado a esto, Benjamin comparte las categorías de alegoría y montaje. La alegoría se refiere a la descomposición del sentido universal, es la cara más conocida de Benjamin, es el rostro melancólico ante la destrucción, mientras que el montaje representa la acción política. Así, lo que se busca es construir nuevos sentidos a partir

de la salvación de los fragmentos, considerados desechos de la historia. El concepto benjaminiano de memoria se liga a esta experiencia de la fragmentación. A partir de los fragmentos recuperados, es que se arma el puzzle de la memoria. Esta labor de descomposición del sentido universal, de fragmentación, es lo que habilita la visita al EPM. Pero el montaje pasa por el grupo de estudiantes. Son ellxs quienes asignan significados a lo vivido, asocian lo vivido a significados. Y como dice Benjamin, por eso el resultado no se puede prever. Todo lo que entra en la alegoría es aquello que genera un duelo, lo no dicho, son las rupturas, las líneas de fuga, recuperar los fragmentos, montarlos, permite activar el lazo social, habilitando el proceso de reparación. Tratar de encasillar en una dualidad cuerpo-mente, sería casi inútil. Por eso también es importante la visita, la diferencia con una clase de historia. A través de esta, lxs jóvenes lograron utilizar la palabra como montaje, pero también pudieron poner el cuerpo, ese que dentro del aula se rigidiza.

Resaltamos esto, porque entendemos que la instancia reflexiva grupal es fundamental para contener, canalizar y abordar todo lo vivido y sentido en la visita. Este puede ser, tal vez, uno de nuestros mayores aportes de cara a pensar la visita. La posibilidad de pensar una articulación con las organizaciones educativas y colectivos que visitan el EPM, para generar una instancia de reflexión posterior. Pensar la necesidad de un momento que permita repensar, no inmediatamente después, es importante para empezar a comprender las diversas identificaciones, los diversos relatos que pueden surgir, a partir de la visita. Para esto nos es útil aquello que Feierstein denomina como “interpretación creativa”, es decir, una interpretación que sirve para afrontar cada vez nuevas situaciones, análogas, pero jamás idénticas.

Por otro lado, pensar el rol de lxs guías del EPM (y los espacios de memoria en general): donde las visitas no sólo deben permitir la reflexión de lxs visitantes, sino de lxs guías mismxs, de lxs responsables del Espacio, quienes, a partir de los distintos grupos y visitas, puedan pensar distintas estrategias posibles para abordar cada visita, estrategias que no son recetas, pero que deben partir de no pensar pensar grupos diversos con visitas uniformes. Sostener que para todxs lxs jóvenes el proceso es el mismo, o similar, es desconocer que hay varios fenómenos operando simultáneamente. Debemos entender que no todxs lxs jóvenes recogerán los mismos fragmentos, no todxs realizarán el mismo montaje, o, incluso, no puede garantizarse que todxs realicen un montaje. En este montaje, se pone en juego la creación, la imaginación. Es decir, los datos (fragmentos) es probable que estén: una sensación, una imagen, una palabra. Lo que vale recuperar, es el agrupamiento de los datos, en forma de escena o relato, lo cual es un acto creativo en sí. A partir de esto, sería interesante pensar a la entrevista

(técnica elegida en este caso) a la vez como montaje, a través de la palabra, e interpretación creativa.

Así, lxs encargadxs de llevar adelante Espacios de Memoria en articulación con docentes, gobernantxs, deberíamos poder ser recolectorxs y convocar a recolectorxs, sentarnos a pensar la memoria como política de Estado, una política que debe retomar y pensar los fragmentos, las piezas del puzzle, piezas que son parte del todo, pero que no pueden “encajar” de cualquier forma. Forzarlas a encajar, es en vano, para quien arma el rompecabezas como para el rompecabezas en sí. Pensar políticas de memoria es tomarse el tiempo para encontrar el lugar de cada pieza, yendo del todo a la parte, de la parte al todo, encontrando la forma en que cada pieza sea parte, sino, estamos pensando la sociedad, más que como un puzzle, como una vereda, una baldosa al lado de la otra, sin diferencias, sin mayor complicación que ir agarrando cada una, de manera repetitiva, automática y colocándolas una al lado de la otra.

Ya cerrando, creemos que el aporte de Annunziata nos brinda una mirada fundamental en este sentido. Si partimos de la legitimidad de proximidad, donde unx referente es más legítimx cuanto más “cerca” pueden mostrarse de la realidad cotidiana, de la experiencia concreta y singular de lxs ciudadanxs podemos pensar esta cita desde el rol de lxs guías de las visitas. Los testimonios de lxs guías impactan más fuerte cuando se hace mención a sus familias, sus trabajos, y coincidiendo con la autora, a su intimidad. Respecto a esto último, el caso de Susana, su historia en relación a su pareja y el exilio, es otro caso ejemplar. Y si retomamos el hecho de que, en el CENS, en su lugar de estudio, lxs jóvenes no se sienten legítimxs a través de esta proximidad, no sólo se legitima el relato de lxs guías, sino que, al sentirse próximxs, identificadxs, ellxs también se sienten legítimxs, al empatizar, al sentirse semejantes a esos guías que escuchas con respeto, ellxs mismxs se sienten valiosxs.

Es importante aclarar, que no debemos romantizar la experiencia. Lxs estudiantes no llegaron a la visita como detractores de la memoria y se fueron a su casa militantes de la misma. Insisto en que el rechazo a la norma de silencio impuesta por la dictadura como la renegación, el rechazo a la norma, suelen convivir contradictoriamente, más que predominar una sobre otra.

Estas identificaciones (parciales, contradictorias) son las que predominan en las palabras de lxs jóvenes del CENS. La ambivalencia (el objeto partido) se hace presente a lo largo de la conversación. Aparecen puntos de encuentro, de sensibilidad en relación a lxs guías de la visita, pero a la vez, se mantienen distantes, alejadxs.

Encontramos en el relato de lxs estudiantes un “algo habrán hecho” el cual no tiene carga negativa, por el contrario, para estxs jóvenes, lxs detenidxs-desaparecidxs son personas importantes, justamente, por ese hacer. Por el contrario, ellxs son “vagos” por

lo que no serían destinatarixs de una posible desaparición. Para que te desaparezcan, hay que hacer, y en su percepción, ellxs, no hacen.

Sumado a esto, son varias las ocasiones en que lxs estudiantes resaltan la “valentía” de lxs guías por volver a transitar un lugar en el cuál sufrieron tanto. “Y tiene que tener huevo, no tenerle miedo a eso, entrar de vuelta a ahí.” (estudiante, entrevista, 28 de septiembre de 2018) esto es comentado tanto en la visita como en la entrevista grupal. Así, implícitamente, estx joven nos habla de su propio miedo. Este miedo, parte del acatamiento a la norma de silencio, es un miedo que paraliza, el miedo pone en marcha la negación y la renegación como mecanismos de defensa. Se intenta no pensar. Se intenta no repensar.” Volver a ese espacio, donde estuvieron encerradxs, donde fueron torturadxs, es, para estxs jóvens repensar, es reflexionar, pero sobretodo, es poner el cuerpo.

Por esto, para nosotrxs, no basta con la palabra. Más cuando vemos que el poner el cuerpo es una resistencia, lo vimos en el caldeamiento del dispositivo como en su sorpresa ante la “valentía” de lxs sobrevivientes. Sumado a esto, tampoco parece casual que aparezca el “no te metas”, no te involucres. “Yo lo miro por la tele”, nos expresa unx joven durante la entrevista, mientras hablan de manifestaciones y represión.

Más allá de lo que compartimos o no del relato construido por el grupo, lo que rescatamos es la posibilidad de elaborarlo. Posibilidad, que no parece muy común para ellxs. Sí creemos que, si no hubiera existido esta instancia de reflexión grupal, si en vez del dispositivo utilizado se hubiese optado por entrevistas individuales, probablemente sería mucho mayor la presencia de la renegación en relación al rechazo de la misma.

Con todo lo dicho, podemos afirmar que la vivencia en el EPM exD2 se constituyó como experiencia para estos jóvenes, ya que este grupo logró la elaboración de sentidos que a su vez permitieron reflexionar y reconsiderar tanto la visita como vivencias, como su propia cotidianidad. Esa experiencia, si bien no logra romper con todas las inducciones heredadas de la última dictadura, ni con todos los sentidos aprehendidos a lo largo de su vida (desde su familia, sus distintos grupos y las organizaciones por las que han transitado), es fundamental en tanto desnaturalización de su vida cotidiana. Y esta desnaturalización favorece la construcción y deconstrucción colectiva de memoria en torno a lo ocurrido en la última dictadura militar y los derechos humanos en la actualidad. La experiencia es el resultado de una relación que el sujeto tiene con algo que no es él, una relación con algo que tuvo lugar en él y después de la cual ya no es el mismo; finalmente, también es una relación del sujeto con los demás, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los otros.

Así, afirmamos que la visita, como experiencia, moviliza algo. Algo. No se puede afirmar que lo que moviliza es algo estático, definitivo. Por eso analizamos aspectos de lo

traumático, aquellos que se hicieron presente, que se visibilizaron como importantes, sin encasillar a todo lo vivido-movilizado dentro del concepto de “trauma”, y focalizarnos en los aspectos potenciadores de la movilización, lo que acerca al a transmisión de memoria, lo “vivo” del impacto. De la mano de esto, podemos confirmar nuestra propuesta conjetural, a través de la cual pensamos a los sitios de memoria, y en particular el EPM provincial, como espacios que, a través de la visita como experiencia, facilitan la producción de subjetividad, porque si hay algo que no ponemos en duda, es que después de la visita, ni lxs visitantes, ni lxs guías, son lxs mismxs.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Annunziata, R. (2012) Resignificar la participación. En Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [https://www.conicet.gov.ar/new\\_scp/detalle.php?keywords=&id=39727&articulos=yes](https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=39727&articulos=yes)
- Benjamin, W. (2002) *Sobre algunos temas en Baudelaire*. En Ensayos tomo II. Madrid, España: Editorial Nacional.
- Benjamin, W. (2005) *Libro de los pasajes*. Madrid, España: Akal.
- Betteo Barberis, M. (2012) *Una especie de religiosidad envuelve también a la memoria*. En Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Castoriadis, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets
- Criado, E. (2019). *Generaciones / clases de edad*. Recuperado de: <https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/G/generaciones.htm>
- Dirección General de Escuelas (2015) *Diseño Curricular Provincial. Ciclo Básico Nivel Secundario. Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Mendoza, Argentina.
- Edelman, L. y Kordon, D. (2006) *Efectos psicológicos multigeneracionales de la represión durante la dictadura*. En Subjetividad y psiquismo. Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Tomo 29 (1) 66-88
- Feierstein, D. (2012) *Memorias y representaciones: sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández A. M. (2007) *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Fernández, A. M. (octubre 2007) *Abatimientos existenciales: algunas vidas grises*. Primera Jornada sobre Depresión “Diversos abordajes clínicos y terapéuticos” Llevadas a cabo en Academia Nacional de Medicina, Buenos Aires, Argentina.

- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, L. (junio de 2004). *Institución e innovación: apuntes para un análisis*. 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria –Universidad Nacional del Sur, llevadas a cabo en Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina.
- FERNANDEZ, L. (2013) Nota de Cátedra. Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCUIYO. Mendoza, Argentina.
- Fernández, A. M., Herrera, L. (1999) *Laberintos institucionales*. En Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- García, L. (2012) *Soberanía sobre las ruinas. Walter Benjamín, trapero de la historia*. En Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Grinberg, S. y Sargiotto, V. (2012) *Hacia una pedagogía del porvenir: pensamiento, narración y experiencia*. En Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. L. (2015) *Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. vol. 20 (67), 1019-1054
- Korinfeld, D. (2012) *Fractura social y lazo intergeneracional*. En Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Korinfeld, D. y Villa, A. (2012) *Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Le Poulichet, S. (1996) *La obra del tiempo en psicoanálisis*. Buenos aires, Argentina: Amorrortu.
- López, H., Rodríguez, C. y otrxs (junio de 2017) *Los derechos humanos en el imaginario social mendocino de jóvenes universitarios*. En Terceras Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo: Ofensiva neoliberal en "toda la piel de América". Llevado a cabo en Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/10335>.
- Merklen, D. (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)* Buenos Aires, Argentina: Gorla.
- Observatorio de Políticas de Juventudes. (2017). *Con perspectiva joven. Apuntes para una política de juventud*. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/242388/1277512/>
- Quichimil Vásquez, D. (2012) *PETU MONGENLEÑ, PETU MAPUCHENGEN. Todavía estamos vivxs, todavía somos mapuche. Un proceso autoetnográfico para la descolonización feminista de las categorías mujer, mapuche, urbana, a través del aborto* (Tesis de máster) Universidad de Granada, Granada, España.
- Quiroga, A. (1988) *Crítica de la vida cotidiana*. En Apuntes. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018) *UN MUNDO CH IXI ES POSIBLE Ensayos desde un presente en crisis*. CABA, Argentina: Tinta Limón.
- Rodríguez, C. (2019). *Algunos instrumentos teórico-clínicos para el análisis psicosocial de una organización institucional* (Documento de cátedra). Cátedra de Psicología Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Saltalamacchia, H. (2012). *La construcción del dato y Los datos y el flujo comunicativo en Saltalamacchia (Ed) Del proyecto al análisis: aportes a una investigación cualitativa socialmente útil. Primer Tomo: Sujetos, objeto y complejidad. (2°ed.)* México: Porrúa.

- Sánchez Amaya, T. (2010) *La caja de herramientas como opción metodológica*. Revista Colombiana de Humanidades. (76), 71-102
- Schvarstein, L. (1998) *Diseño de organizaciones*. En Psicología Social de las Organizaciones. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ulloa, F. (1969). *Psicología de las Instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. En Revista Psicoanálisis, enero-marzo n° 1, Tomo XXVI. Buenos Aires, AAPA.
- Veiga, C. (2002) *La Construcción de la Memoria: Un campo de lucha simbólica*. En *Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Llevadas a cabo en Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Vignale, S. (2014) Foucault, actitud crítica y subjetivación. Cuadernos de filosofía (61) 5-17
- Villa, A. (2012) *La relación entre pensamiento y memoria y las condiciones de transmisión en Walter Benjamin. Notas para reconfiguraciones identitarias juveniles*. En Juventud, memoria y transmisión. Pensando junto a Walter Benjamin. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.

#### Otras fuentes consultadas

- Diccionario Paulo Freire (2015) *Praxis*. Definición. Lima, Perú: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Discurso inaugural EPM exD2 (2015) Notas personales.
- Espacios de Memoria. (2019) Definición. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sitiosdememoria/espacios>
- EPM Ex D2. (2019) Recuperado de <http://www.espaciomemoriamedoza.com/quienes-somos/nuestra-historia/>

Ley 26691. Preservación, señalización y difusión de sitios de memoria del terrorismo de estado. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 29 de Julio de 2011

Llanos, E. (1956) *Aviso clasificado*. Poema. Santiago de Chile, Chile.

Reglamento Interno EPM Ex D2 (2019)

Rosemberg, J. (2014, 8 de diciembre). Mauricio Macri “Conmigo se acaban los curros en derechos humanos”. La Nación. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/1750419-mauricio-macri-conmigo-se-acaban-los-curros-en-derechos-humanos>

Sepúlveda, R. [Señal U] (2015, agosto 28) Documental sobre el D2 - bloque 1. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CzcJZXISqTc>

Sepúlveda, R. [Señal U] (2015, agosto 28) Documental sobre el D2 - bloque 2. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bFiH7yennGI>

Serú Girán (1980) Canción de Alicia en el País.