

LA MARCA DE LA MEMORIA

Representaciones del pasado, la política y el espacio
en la Escuela "Dr. Osvaldo Magnasco"

Martina Iriarte

hya ediciones

ESCUELA "DR. OSVALDO MAGNASCO"

Iriarte, Martina

La marca de la memoria: representaciones del pasado, la política y el espacio en la Escuela Dr. Osvaldo Magnasco / Martina Iriarte. - 1a ed. - Rosario: Humanidades y Artes Ediciones - Hy A ediciones, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3638-63-3

1. Memoria. 2. Dictadura Militar. 3. Derechos Humanos.
I. Título.
CDD 323.04

© Martina Iriarte
© HyA ediciones, 2023

Decano: Alejandro Vila
Director editorial: Rubén Chababo
HyA ediciones
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario
Entre Ríos 758
S2000CRN Rosario, Santa Fe
hyaediciones.com



LA MARCA DE LA MEMORIA

**Representaciones del pasado,
la política y el espacio en la
Escuela 'Dr. Osvaldo Magnasco'**

Martina Iriarte

hya ediciones

Índice

Introducción	7
Las Dos Caras Del Problema	26
La Memoria Como Tiempo	41
I. El corazón y la mente. Memoria individual-memoria colectiva	41
II. La fábula de la recuperación del pasado. Memoria - Olvido	60
La Memoria En El Espacio	73
I. Sobre el espacio transmutado y la educación sin memoria	73
II. La memoria encarnada: culpables y víctixmas	77
III. Estrategias discursivas para hablar de lo propio y de lo ajeno	84
La Memoria Como Política	104
I. Isotopías de la placa107
II. Pautas para pensar el estigma112
III. 'Imágenes' de descrédito sobre la política121
Algunas Reflexiones Finales.	134
Bibliografía.	149

Este libro nace a partir de la tesis de licenciatura “*Acerca de la memoria colectiva y su transmisión: Escuela Técnica 288 ‘Dr. Osvaldo Magnasco’, un ‘Sitio de Memoria’ y disputa de sentidos en torno del último golpe de Estado argentino (1976-1983)*”, la cual fue realizada bajo la dirección de María del Rosario Fernández y la codirección de Francisco Preiti y defendida en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario el 24 de Noviembre del 2021.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a María del Rosario Fernández por su generosidad y sabiduría con la que ha sabido escucharme y orientarme durante todo el proceso de investigación y aprendizaje que culminó con este libro.

También quiero darles las gracias a mis colegas Francisco Preiti y a Lucas Almada por su incondicional ayuda.

Agradezco al Museo de la Memoria de la Ciudad de Rosario por haber brindado su apoyo para la publicación.

Finalmente, quiero mostrar mi gratitud hacia la comunidad educativa de la Escuela Técnica 288 'Dr Osvaldo Magnasco', especialmente a todas aquellas personas que dedicaron un poco de su tiempo para las entrevistas y encuestas.

Introducción

24 de Marzo del 2022 – Recién llego a mi casa. Vengo de la marcha por la memoria. Me emociona que después de dos años de pandemia sin poder realizarse vuelva a emerger y a convocarnos, ver tanta gente en la calle de nuevo. Me acuerdo del 2020, el aislamiento y la cuarentena, bordando pañuelos blancos en casa para colgar en las ventanas. Hoy es diferente, hoy salimos y nos re-encontramos, nos abrazamos y cantamos y bailamos. Hace frío, pero ni la lluvia puede detener la caminata. Ningún ruido externo puede tapar el grito de los nombres seguido de un coro popular que exclama ‘presente, ahora y siempre’ en la Plaza 25 de Mayo. Murgas, Escuelas secundarias, colectivos de diversidad, partidos políticos, organismos de Derechos Humanos, comedores, clubes, centros culturales, sindicatos, gremios y muchos cientos más, cada uno con una historia que contar. Yo también tengo una historia.

Nosotros conocemos el desconcierto desde adentro, un abuelo del que solo hay retazos de historia, un padre que se fue demasiado pronto, una persona que al parecer en vida nadie llegó a conocer completamente y que muerto aparece desdibujado. Una única foto, una segunda vida de la que nadie sabe, una carta traída desde Tucumán para la familia de un militante, recuerdos contradictorios, la negación por años, un acta de defunción por

demás extraña, una posible traición, gente que no quiere hablar, otros que podrían haberlo hecho pero que ya no están con nosotros. La huella de mi abuelo es demasiado borrosa y en el intento de descifrarla aparecen pistas que nos hacen perder cada vez más. Pero, como dice mi papá 'el naípe está en el mazo' y creo que la verdad no puede quedar oculta por siempre.

Más allá de aquellos sectores afectados en primera persona –sean víctimas directas o familiares de personas presas, asesinadas, desaparecidas o exiliadas– abordar a la dictadura cívico-militar como acontecimiento que afecto a la sociedad argentina en su conjunto, nos permite reflexionar acerca de cómo construimos la memoria sobre este hecho. En otras palabras, todos tenemos una memoria sobre la dictadura, la cual puede provenir de la experiencia propia o sernos transmitida, en ambos se trata de una narración del pasado hecha en el presente (Ricoeur: 2000). ¿Qué palabras se usan para contar un hecho semejante? ¿Alcanzan las palabras? ¿Quiénes tienen permitido contar la historia? ¿Quiénes pueden oírlo?

Esta investigación encuentra su origen lejano en aquellas reflexiones (porque de una inquietud personal a una investigación científica hay una distancia considerable, aunque la segunda no sea nada sin la primera). En este sentido, la elección de trabajar con los relatos sobre el pasado y la memoria que se realizan desde una Escuela

señalizada como ex-Centro Clandestino de Detención responde a una voluntad de querer averiguar por aquellos otros modos de 'traer' el pasado hacia el presente, y que no forman parte del campo del movimiento de Derechos Humanos sino de personas que a través de su pertenencia institucional se encuentran en contacto con la dictadura, tanto materialmente –al habitar en su cotidianidad un espacio que fue utilizado por los militares y que operó como pieza clave en el terrorismo de Estado–, como simbólicamente –ya que con la señalización del lugar surge una adscripción cultural que dota de sentido aquella materialidad–

La ley de Señalización de Sitios de Memoria tiene como uno de sus objetivos dar a conocer la historia de aquellos lugares asociados a crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura cívico-militar con el fin de preservar y transmitir la memoria de lo sucedido, por lo cual ordena:

...Disponer para cada uno de los Sitios, una marca que lo determine como Sitios acompañada de una leyenda alusiva de repudio de los hechos que allí sucedieron. Para el diseño de esta marca, la autoridad de aplicación deberá llamar a concurso público cuyo jurado estará integrado a propuesta de organizaciones de derechos humanos con reconocida trayectoria en la lucha por la memoria,

la verdad y la justicia. (Ley 26 691, año 2011)

No obstante, desde un principio me pareció que la Escuela Magnasco era un caso particular, no sólo por el hecho de tratarse de un Sitio que se encuentra habitado –a diferencia de La Calamita o de la Quinta de Funes– sino que además al ser una institución educativa provincial posee los recursos y tiene la obligación de transmisión de memoria sobre la dictadura. ¿Pero qué se diría desde la Escuela del CCD que funcionó allí mismo? ¿Se hablaba de eso antes de que hubiera una placa en la entrada del lugar? ¿Se habla de eso ahora?

La propuesta de este libro es mostrar cómo fue mi experiencia en la escritura de mi Tesis de grado, se trata de una reflexión en retrospectiva de mi primera investigación académica. El objetivo principal que me moviliza es dar a conocer mi trabajo, el cual trata sobre las conceptualizaciones sobre la memoria en los discursos de la comunidad educativa de la Escuela Magnasco, a partir de su señalización como ex Centro Clandestino de Detención en el año 2015. De este modo, esperamos contribuir a los estudios sobre la memoria y la dictadura en la ciudad de Rosario. Por otra parte, esta introducción busca dar cuenta de cómo fue nuestra experiencia investigando, con los aciertos y errores, y problematizar cómo la persona que investiga posee un vínculo, a veces no tan visible, con su tema de estudio.

Una de las lecciones más valiosas que aprendimos durante la carrera es que nuestras elecciones a la hora de investigar, nuestro interés, así como la problemática que percibimos y a la cual nos proponemos dar una respuesta, poco tiene que ver con la temática en sí, sino que se relaciona con nuestra percepción sobre el asunto y a nuestra historia personal. Este hecho es más visible en las llamadas ‘Ciencias sociales’, ya que al dedicarse al análisis del *sujeto* –categoría que designa a individuos humanos en su dimensión social–, se establece un nexo especial entre el/la investigador/a y su ‘objeto de estudio’, en donde el primero “...*capta el sentido de las realizaciones humanas y desde ellas interpreta su propio ser.*” (Díaz; 1997:26). ¿Qué fue lo que me llamó la atención e hizo que dedicara años a indagar sobre la Escuela Magnasco y su comunidad educativa? ¿Qué problemática veía allí? Antes de intentar responder estas preguntas, conviene dar a conocer un poco del contexto histórico que rodea la problemática abordada y cómo fui conociéndolo y reconstruyéndolo.

Año 2017 – Cursando un seminario de la Facultad me enteré de la existencia del Centro Clandestino de Detención que funcionó en la Escuela Magnasco durante la última dictadura cívico-militar. Este suceso, se encuentra relacionado a la historia de la Operación México y al Centro Clandestino de Detención llamado ‘Quinta de

Funes'. Este lugar había sido montado con un objetivo específico: todas las personas allí detenidas pertenecían a la cúpula regional de la organización Montoneros. El plan, conocido como 'Operación México' (dirigido por el entonces comandante del II Cuerpo del Ejército, Leopoldo Fortunato Galtieri) consistía en infiltrar, reinsertando en la agrupación, a las víctimas cuya voluntad había sido quebrantada de éste CCD, con el fin de asesinar a todos los integrantes de la cúpula de la organización Montoneros, que hacia el año 1978 se encontraban prontos a realizar un encuentro en México. Sin embargo, Tulio Valenzuela (uno de los prisioneros elegidos para llevar a cabo dicha operación) una vez llegado a México toma contacto con la organización y los alerta sobre los planes militares, también denuncia públicamente la operación en una conferencia de prensa y advierte sobre lo que sucedía en el centro 'Quinta de Funes'. Debido a esto, la operación México fracasa y el CCD debe ser rápidamente desmantelado y sus prisioneros trasladados.

Fue en este contexto que Néstor Bertotti¹, director

1 En lo que respecta al período de la última dictadura, resulta interesante el hecho de que el Ministerio de Educación –así como también el Ministerio de Economía– fueron los únicos que estuvieron bajo el cargo de civiles. No obstante, durante los primeros días del golpe, con la asunción de Guzzetti como máxima autoridad en materia educativa, fueron sancionadas por decreto varias leyes que se mantendrían a lo largo del período dictatorial y que arremetían directamente contra docentes y personal educativo con el objetivo de eliminar la 'subversión en las escuelas'. Una de las medidas tomadas

de la Escuela Técnica 'Dr. O Magnasco' (quien además se desempeñaba como Personal Civil de Inteligencia del Ejército) propone la utilización de las instalaciones de la institución, aprovechando el receso escolar durante enero del '78. Los detenidos en Quinta de Funes fueron entonces trasladados a la Escuela Magnasco. Según consta en el Archivo Nacional de la Memoria y en causas judiciales, entre enero y febrero de 1978, estuvieron secuestrados en dicho edificio un grupo hombres y mujeres, quienes fueron hacinados en un salón ubicado en la planta alta de la Escuela, durante un período de 20 días los cuales funcionó el CCD². Es decir, luego del fracaso de la 'Operación México' y el vaciamiento de la Quinta de Funes, la Escuela Magnasco habría sido un lugar 'de paso' para los detenidos, puesto que al poco tiempo los volvieron a trasladar al inmueble conocido como 'La Intermedia' donde fueron asesinados.

Cabe destacar que la mayoría de los CCD que hubo

fue la de designar interventores y delegados militares en la dirección de instituciones, tanto en escuelas primarias y secundarias como en universidades. Así fue que llega Néstor Horacio Bertotti al puesto de director de la Escuela Técnica 288. Cabe destacar que según Indymedia, este hombre se desempeñaba como personal de inteligencia civil del Ejército, habiendo participado a su vez en secuestros, torturas y fusilamientos. Fue condenado por la Justicia en Mayo del 2004 en el marco de las causas de 'Quinta de Funes' y 'Fábrica militar de armas Domingo Matheu', junto a otros diecisiete represores, sin embargo, para aquel momento ya había fallecido.

2 (Bonasso;1984)

en nuestro país poseen la particularidad de estar completamente integrados al tejido de las ciudades (Castillo; 2008). Esta cuestión no sólo se articula con las reflexiones acerca de la importancia de la recuperación de estos lugares en tanto catalizadores de la memoria. Sino que también evidencian la modalidad del poder ejercido por los militares durante la dictadura. Tal como señala Gabriela Águila (2006) para cuando se produce el golpe del 76, ya había dos décadas de elaboración y consolidación de aquellos paradigmas³ que sirvieron como organizadores y legitimadores de un conjunto de estrategias y acciones represivas desplegadas por el Estado en períodos dictatoriales como democráticos⁴. Sin embargo,

3 Queremos llamar la atención acerca de los procesos de homogenización y profesionalización de las FFAA latinoamericanas, previo a la inauguración de las llamadas dictaduras de nuevo tipo. De esta forma Garretón (1985) apunta como elementos clave la Doctrina de Seguridad Nacional (D.S.N); la Doctrina contrainsurgente (nacida de la experiencia de militares franceses en Argelia) y la Escuela de las Américas.

4 Podemos ubicar, durante el gobierno de María Estela Martínez de Perón el inicio a un período de violencia estatal y paraestatal sin precedentes, donde la persecución se desató contra las organizaciones sociales y políticas de izquierda en general y contra las organizaciones armadas en particular. Con respecto a la esfera de lo legal podríamos mencionar la declaración de ‘estado de sitio’ (noviembre de 1974); el decreto N° 261/75 el cual autorizaba a las FFAA a intervenir en la provincia de Tucumán contra organizaciones armadas . Un año más tarde, en 1975, el Operativo ‘Serpiente roja del Paraná’ se trató de un rastillaje en la zona del Gran Rosario, sobre todo en Villa Constitución este hecho da inicio al terrorismo de Estado en Santa Fe; y finalmente decretos que expanden el ‘Operativo independencia’ de Tucumán

con respecto a la desaparición de personas, sabemos que a partir del 24 de Marzo de 1976 ésta se constituyó como el eje de la actividad represiva en el país, estructurándose en torno a los CCD.

En este punto me gustaría detenerme brevemente en la modalidad del poder en general y del poder desaparecedor en particular. En este sentido, Pilar Calveiro (1998) señala que las formas de represión se modifican de acuerdo a la índole misma del poder⁵. De ahí en más la autora nos muestra dos caras del mismo fenómeno: una, legal y visible que tiene por objetivo la justicia, y otra extralegal, que tiene por objetivo el disciplinamiento. En el caso de la dictadura del '76 podemos notar una fuerte prevalencia de la represión extralegal. Por otro lado, si atendemos a su rol disciplinador con respecto a

al resto del país. Por otro lado, en relación a la paraestatalidad, fue a partir de octubre de 1973 que comenzó el accionar público de la Alianza Anticomunista Argentina o Triple A (AAA), dirigida por José López Rega, y vinculada con los organismos de seguridad, al respecto, Calveiro (1998) sitúa en éste acontecimiento el inicio de la práctica de desaparición de personas.

5 Siguiendo la línea de la llamada tradición biopolítica italiana, nos servimos de los estudios de Agamben (1998) para pensar cómo se da este proceso de inclusión de la vida biológica a la esfera de la política soberana. En este sentido, el autor nos permite pensar al Estado en la clave de estas lógicas, es decir, en tanto dispositivo disciplinador y normalizador. De ahí en más comprendemos que *“La gobernabilidad designa un modelo que conceptualiza el poder a partir de lo difuso y multivalente de sus operaciones, focalizando en la gestión de poblaciones y operando a través de instituciones y discursos estatales y no estatales.”* (Butler, 2006: 17)

la sociedad argentina en su conjunto, el hecho de que el secuestro, así como también el destino de la persona que desaparece sea difuso nos habla de la importancia que tuvieron los campos en la dinámica de configuración del poder durante la dictadura cívico-militar. La figura del CCD parece configurarse como la base sobre la cual se asienta el poder represivo. Ya que, como señala Calveiro:

Además de la pretensión del poder totalitario de depositar en el campo lo que desea desaparecer y, a su vez, hacer desaparecer el campo mismo de la sociedad, negarlo, campo y sociedad son parte de una misma trama (...) La sociedad que, como el mismo desaparecido, sabe y no sabe, funciona como caja de resonancia del poder concentracionario y desaparecedor, que permite la circulación de los sonidos y ecos de este poder pero, al mismo tiempo, es su destinataria privilegiada.

El campo de concentración, por su cercanía física, por estar de hecho en medio de la sociedad, “del otro lado de la pared”, sólo puede existir en medio de una sociedad que elige no ver, por su propia impotencia, una sociedad “desaparecida”, tan anonadada como los secuestrados mismos. (Calveiro, 2004: 90)

La idea que sostiene Calveiro de que la lógica de

poder tanto dentro como fuera de los Centros Clandestinos fuera la misma, sumado a lo perturbador que significaba para mí la idea de una Escuela/CCD, me llevó a reflexionar acerca del control, la vigilancia y el miedo de esa época y cómo éstos habrán sido perpetuados y transmitidos desde diferentes instituciones, entre ellas las educativas. Sin embargo, el ‘marco’ para la investigación surgió un tiempo después...

Jueves 16 de Febrero de 2017 20:00 - 20:40 hs - Un ex-estudiante de la institución (quien había asistido a la Escuela Magnasco entre los años 1977 y 1978) me dijo lo siguiente durante una entrevista:

“(...) y el primer día nos recibe un tipo de bigote... hablaba como un patrón de estancia con una voz gruesa... y decía ‘esto no es una cárcel’ y yo miraba para todos lados y veía rejas.... Pero no, no... no me pareció raro, viste que los directores son medios....”

¿A qué se estaba refiriendo realmente el director de la Escuela? ¿A quiénes les estaba hablando? ¿Era consciente de las posibles múltiples interpretaciones de sus palabras? ¿Qué concepciones acerca de la escuela y de su trabajo portaba esa persona? Aquella frase daba pie para ir delineando un abordaje desde la Antropología lingüística y la filosofía del lenguaje.

Tal como destaca Charaudeau (2009) el fenómeno de significancia debe hallarse tanto en el ‘qué’ como en el ‘para quién’. Si bien el discurso del director –“Esto –no– es una cárcel” – referenciaba a la Escuela para los estudiantes, por otro lado dicha frase presentaba la potencialidad de poder llegar entrañar muchas referencias y otros posibles destinatarios.

Para dar impulso al comienzo de la tesis, cuya temática principal aún no estaba del todo clara para aquel momento, decidí centrarme en la problemática que me convocaba hasta el momento: la Escuela 288 ‘Dr. Osvaldo Magnasco’ ¿Escuela o ex-Centro Clandestino de Detención? Ciertamente, en aquel momento no podía concebir la coexistencia de ambas imágenes –al menos no sin conflicto y contradicciones–. Esta tensión, por lo tanto, se convirtió en la materia prima para la llamada ‘situación problema’.

Buscando bibliografía para comenzar a responder aquella pregunta apareció un escrito de Foucault acerca de la pintura de Magritte “*ésto no es una pipa*”, donde se puede leer lo siguiente:

(..) Ahora bien, lo extraño de esa figura no es la «contradicción» entre la imagen y el texto. Por una simple razón: tan sólo podría haber contradicción entre dos enunciados, o en el interior de un solo y mismo enunciado. Ahora bien, veo que

aquí sólo hay uno, y que no puede ser contradictorio puesto que el sujeto de la proposición es un simple demostrativo. (1981:30)

En efecto, la manera en que fue narrada la anécdota de aquel primer día escolar me hizo pensar en una paradoja que ayudaría a responder a la pregunta formulada anteriormente. La palabra 'ésto' (la Escuela) posee un fuerte lazo con la cárcel de dos maneras: En primer lugar, por el hecho de que la persona entrevistada que nos narra la historia focaliza en su relato la percepción de las rejas que daban un tinte carcelario a la institución (cabe destacar también que en dicha anécdota encontramos además elementos que refieren a otro tipo de lugar si se quiere aludida por la descripción del director como 'patrón de estancia') Pero, por otro lado, la analogía entre la Escuela y la cárcel está dada dentro de las mismas palabras del director. De esta manera, el análisis que realiza Foucault de la obra antes mencionada se vuelve muy fértil al señalar que:

(...) hay que admitir entre la figura y el texto toda una serie de entrecruzamientos; o, más bien, ataques lanzados de una a otra, flechas disparadas contra el blanco contrario, acciones de zapa y destrucción, lanzadas y heridas, una batalla. Por ejemplo: «esto» (este dibujo que usted ve (...))

«no es» (no está sustancialmente ligado a..., no está constituido por..., no cubre la misma materia que...) «una pipa». (1981:40)

De la misma manera podríamos pensar la frase '*esto no es una cárcel*'. A su vez, resultan muy interesantes las teorizaciones de Freud, sobre todo al apuntar que la función del juicio en las personas puede tanto atribuir como negar la existencia real o cierta cualidad a una cosa o imagen. En este sentido, dicho autor señala que:

Dado que la misión de la función intelectual del juicio es negar o afirmar contenidos ideológicos, las consideraciones que preceden nos conducen al origen psicológico de esta función. Negar algo en nuestro juicio equivale, en el fondo, a decir: «Esto es algo que yo preferiría reprimir.» (1979: 254)

De ahí que podemos comprender lo que Freud realmente quiere decir cuando declara que: "*En la interpretación nos tomamos la libertad de prescindir de la negación y acoger tan sólo el contenido estricto de las asociaciones.*" (1979:253)

Sin embargo, si bien el análisis de este tipo de discursos resulta interesante y revelador, hoy en día sabemos que el director Néstor Bertotti no sólo fue

cómplice sino también participe en delitos de lesa humanidad y el responsable directo de que la Escuela Magnasco haya servido como CCD⁶. No obstante, más allá del juicio y castigo a los culpables, en aquella entrevista aflora también la cuestión de la memoria y la importancia de su transmisión, en otras palabras: ¿Qué hacer en el presente con las huellas del pasado?



Foto de la entrada principal de la Escuela Magnasco y de la placa que la señaliza como ex CCD. Extraída de la sección de Noticias de la página de la UNR (29-05-2015).

29 de Mayo del 2015 – Bajo la Ley Nacional n° 26 691 la Escuela Técnica 288 ‘Dr. Osvaldo Magnasco’ es señalizada como ‘Sitio de Memoria’, colocándose en el frente de la misma –junto a la entrada principal– una placa conmemorativa que anuncia que en aquel lugar se cometieron crímenes de lesa humanidad, junto a una breve reseña de los hechos, las palabras ‘Memoria, Verdad y Justicia’ pueden leerse como pilares a un costado.

⁶ <https://archivo.argentina.indymedia.org/print.php?id=134522>

Sin embargo, antes de pasadas las 24 hs de la inauguración de la placa, ésta fue destruida. Los rumores de la vandalización apuntaban a la propia comunidad educativa⁷. Aquello me llevó a reflexionar acerca de los objetivos construcción y de transmisión de una memoria colectiva que se propone la política de señalización y cómo esta acción es recibida por quienes, como en este caso particular, conforman y habitan cotidianamente estos espacios cuya adscripción cultural de pronto es parcialmente modificada al ser marcadas como Sitio de Memoria.

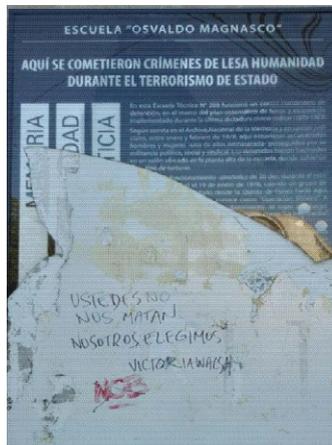


Foto de la placa rota. Tomada por Martina Iriarte (11-04-2017).

Año 2018 – Debemos tener en cuenta que tal como

⁷ Lo cual pudimos confirmar más tarde durante la instancia de entrevistas

destaca Ricoeur (2000) aquello que denominamos ‘pasado’ se trata, en realidad, de una construcción realizada desde y para el presente. En este sentido, entendemos a la memoria como una acción social, política y cultural resultante de un proceso colectivo a partir del cual se construyen significados y símbolos comunes (Vázquez, 2001) No obstante, al enterarnos de la ruptura de la placa, la pregunta que nos surgió fue la siguiente: ¿Cómo recuerda la Escuela Magnasco? ¿Qué memorias elabora? ¿Cómo circulan dentro de la institución aquellos discursos sobre el pasado en dictadura y el CCD? El tema quedó definido de la siguiente manera: “Analizar desde un punto de vista socio discursivo las conceptualizaciones acerca de la ‘memoria’ y de su transmisión en la Escuela Técnica 288 ‘Dr. Osvaldo Magnasco, a partir de su señalización como ‘sitio de memoria’ en el año 2015, en torno de los acontecimientos sucedidos en la última dictadura cívico militar argentina (1976–1983)”.

Mi primera apreciación al respecto –influida por las noticias de los diarios, la ruptura de la placa y algunas primeras entrevista exploratoria– fue creer que quizás había una continuidad respecto a la época de la dictadura, manifestada en el silencio y el ocultamiento de la existencia del CCD. Esta primera hipótesis sería finalmente descartada para dar lugar a un análisis de las tensiones en relación a los mecanismos de transmisión de memoria los cuales –según las apreciaciones de

la propia comunidad- oscilan entre la señalización y el estigma.

24 de Marzo del 2022 – Hoy en día me sorprende cómo en aquel primer momento de la investigación –tan crucial, porque es ahí donde se define el tema, la problemática a la que se quiere dar respuesta, los objetivos y la hipótesis que nos va a guiar- estaba yo tan sesgada por mis preconcepciones acerca de la Escuela y su pasado. Releyendo la Tesis, me doy cuenta que yo también formaba parte de aquellos a quienes, en alguna entrevista, alguien de la comunidad nombró como *‘los que miran desde afuera y señalan’*. Fue realmente un gran aprendizaje abordar el corpus de análisis desde una mirada global que me permitiera construir el problema atendiendo a las contradicciones, tensiones y regularidades que los sujetos muestran en sus discursos y no juzgarlos.

Habiendo realizado algunas aclaraciones, solo queda dibujar el mapa con el que emprenderemos este viaje...un camino ya caminado, por lo tanto un mapa que se encuentra mediado por mis impresiones y experiencia. Espero que lo disfruten.

El capítulo 1 se encuentra dedicado sobre todo a cuestiones metodológicas y teóricas que sirvieron como base para la investigación. Los capítulos siguientes –2,3 y 4- se meten de lleno con el análisis del discurso aplicado a las entrevistas y encuestas. En cada uno se exponen los resultados obtenidos en torno a tres tópicos: el tiempo, el

espacio y la política. El último capítulo, el quinto, ofrece algunas conclusiones obtenidas e ideas para continuar reflexionando.

LAS DOS CARAS DEL PROBLEMA

En este capítulo nos interesa dar respuesta a las cuestiones del ‘qué’ y del ‘cómo’ antes de avanzar sobre los resultados de la investigación. La idea es establecer algunas líneas en cuanto a lo que fue la construcción del universo de estudio y abordar los conceptos y teorías que sustentan nuestro análisis.

Para comenzar, quisiéramos aclarar quiénes forman parte de ‘la comunidad educativa’ cuyos discursos fueron recolectados por medio de entrevistas y encuestas. Tomamos como universo de estudio a un sector de la comunidad educativa de la Escuela Técnica 288 ‘Dr. Osvaldo Magnasco’ constituido por: estudiantes, ex-estudiantes, docentes, ex-docentes, directivos y ex-directivos. La elección de trabajar con un amplio sector de la comunidad educativa (sólo quedaron descartados vecinos y grupos de padres y madres de estudiantes) se debe por un lado al interés por investigar cómo es hablada la institución escolar por los distintos segmentos de la Escuela. Sin embargo existe otro motivo el cual se funda en dar cuenta de aquellas continuidades y/o rupturas dadas en estos discursos acerca de la memoria histórica y el pasado de la institución, buscando de este modo, hacer énfasis en las *acciones colectivas que se llevan a cabo a la hora de recordar* (Piper-Shafir y Fernández-Droguett; 2013)

En cuanto al método utilizado, hemos optado por

el Análisis del Discurso apostando, así, a la Antropología Lingüística como perspectiva capaz de abrir nuevas líneas de indagación sino también como instrumento de análisis para la investigación. Prestamos especial atención a las argumentaciones en relación con la señalización de los Sitios de memoria, a fin de articular la simbolización de la memoria con las prácticas que se proyectan desde la comunidad educativa.

La Escuela Magnasco no es fácil de abordar. Esto es, en definitiva, porque se trata de un lugar cuya adscripción cultural es doble: por un lado institución educativa, por otro, un Sitio de memoria. Tras haber identificado la señalización de la Escuela como un conflicto para la comunidad educativa, nuestro interés se dirigió hacia aquellos relatos que la propia comunidad exhibe acerca del pasado.

Ya desde la presentación misma del tema (Análisis de las estrategias discursivas empleadas desde la Escuela Magnasco, a partir de su señalización como 'sitio de memoria' en el año 2015, para la *construcción* y transmisión de la memoria sobre los hechos ocurridos en la escuela durante la última dictadura militar) puede observarse la complejidad que supone trabajar la memoria como construcción y como una *acción* a la vez, en tanto implica que ésta puede ser transmitida, ejercida, conceptualizada, materializada, hegemonizada, destruida, etc. No obstante, si desde el enfoque de la Antropolo-

gía lingüística atendemos a la función de simbolizar que posee el lenguaje, es decir de representar –siendo la forma lingüística el soporte de la experiencia subjetiva (Bajtín:1924)– con respecto a la memoria, podemos asociar esta idea a lo que Halbwachs (1925) concebía acerca de los ‘*marcos sociales de la memoria*’, proporcionados en primera instancia por la cultura, el lenguaje y los esquemas del tiempo y el espacio, los cuales orientan las formas en que sujetos perciben el mundo. Es por esto que emprendemos nuestra búsqueda partiendo de la idea de que tanto la memoria como el pensamiento y la experiencia se expresan por medio de un lenguaje social y culturalmente definido.

El nudo de la cuestión parece remitirnos a la naturaleza del vínculo entre el lenguaje y la acción⁸, por lo que el problema podría delinearse en torno de los modos de articulación de los procesos internos de lo lingüístico con la exterioridad del contexto social. De ahí en más que usamos la categoría de *discurso* Verón (1988) para dar

8 Fue Searle quien estableció que “...hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla...” (1994:25). Cabe aclarar que para este autor, dichos actos a su vez son posibles dado a que son realizados en circunstancias determinadas y bajo reglas específicas. De ahí en más que podemos entender por qué Charaudeau (2005), partiendo de considerar el acto de lenguaje como resultado de una situación de intercambio lingüístico definida por ciertas reglas, llega a la conclusión de que “*El sentido que resulta del acto de lenguaje depende tanto de los datos de su configuración lingüística como de aquellos que son externos a él*” (Charaudeau; 2005: 5)

cuenta de la dimensión significativa de los fenómenos sociales, por lo cual un conjunto discursivo jamás puede ser analizado 'en sí mismo' sin atender a sus condiciones de producción, circulación y recepción. La pregunta ahora es ¿qué nos aporta esta visión de los discursos sociales a la cuestión de la memoria? Para comprender mejor lo anterior debemos considerar el hecho de que la memoria al ser abordada en tanto discurso puede ser considerada una práctica social. Se trata de entender a la memoria como una acción colectiva, construida simbólicamente dentro de una cultura (Halbwachs; 1950) es decir, como una construcción realizada en el presente por un grupo humano acerca de un pasado vivido o mitificado por dicha comunidad, nos lleva a hablar de la memoria como una *representación* (Ricoeur; 2000) en donde las nociones de identidad, experiencia y relato se vuelven significativas para su análisis. De este modo:

Desde el punto de vista teórico, entender la memoria como práctica performativa contribuye a pensarla como un conjunto de acciones reiteradas constreñidas a ciertas normas, constructoras de identidades, en las cuales confluyen o, más bien, se desdibujan los límites entre la artificialidad y lo real. (Pipper-Shafir y Fernández-Droguett, 2013: 23)

Ahora bien, abordar a la memoria en tanto representación social del pasado nos obliga a realizar algunas consideraciones. En primer lugar, que no existe una única memoria, sino múltiples memorias heterogéneas sobre un mismo hecho o acontecimiento, lo cual a su vez nos lleva a reflexionar acerca de los modos de enunciación, circulación y recepción de estos relatos y la construcción de memorias hegemónicas y alternativas. Por otra parte, hablar de ‘memorias’ implica que no existe una interpretación verdadera, sino que toda interpretación es relativa a sus condicionantes socio-históricos de producción y a los anclajes culturales y lingüísticos del sistema de significados que la articulan (Gadamer, 1975/1993). Es por esto que decidimos analizar las concepciones de memoria en la Escuela Magnasco sin perder de vista que el objetivo del Análisis del Discurso no es buscar establecer la verdad de los hechos que se recuerdan, sino comprender cómo diferentes actores sociales elaboran versiones de ese pasado, y cómo estas interpretaciones son consecuencia y a la vez influyen en las identidades sociales que las habitan y expresan.

Por último, al considerar a las representaciones como manifestaciones discursivas, nos pareció interesante retomar a Angenot (2010) puesto que, define el discurso social como todo aquello que se dice y escribe en sociedad atendiendo especialmente a “...los sistemas cognitivos, las distribuciones discursivas, los repertorios

tópicos que en una sociedad dada organizan lo narrable y argumentable, aseguran una división del trabajo discursivo según jerarquías de distinción y de funciones ideológicas para llenar y mantener.” (Angenot, 1998:17). En este sentido, tal como señala Vanesa Conditto (2017), aquella definición apunta al sistema de regularidades que hacen posible la emergencia de tales manifestaciones discursivas, las cuales pueden ser analizadas y que entrañan ideologías, relaciones de poder y entramados sociales.

El hecho de que las personas entrevistadas compartan el espacio común de la Escuela el cual opera como lugar de socialización –sus propias reglas internas, jerarquías, funciones, etc.– y que sea este espacio el que es afectado (resignificado) por la señalización, hace que podamos encontrar en los discursos de la comunidad educativa ciertas regularidades (ya sean términos empleados, estilos discursivos, etc.)

Aquellas reflexiones en torno de los usos del lenguaje nos llevan a pensar también sobre los posibles usos de la memoria. En otras palabras, la memoria al ser abordada en tanto discurso nos remite a los contextos (con sus reglas) y a los actores (con sus intenciones) que entran en juego a la hora de significar el pasado. De ahí en más que hablar de ‘*los usos de la memoria*’ (Ricoeur; 2000) refiere a la utilización política e ideológica que se realiza en el plano de la memoria colectiva.

Es en este punto es que podemos referirnos a la

construcción simbólica del espacio. Ya que, si sólo consideramos a los Sitios de Memoria como lugares significados intencionalmente, estaríamos tratado una de las ‘caras’ de este problema: la institucionalización de una memoria. Sin embargo: “*La etnografía no debe perder de vista que los lugares que aparecen como dados naturalmente requieren un trabajo regular de performance, representación y acción para producir y mantener tanto su materialidad como su inscripción cultural*” (D’Ottavio, 2015:10)

De ahí en más cobran especial relevancia las teorías como las de Lefebvre (1974) y Soja (1999; 2010) acerca de la profundidad del espacio⁹. Al respecto, resulta interesante la división esquemática presentada por Lefebvre al presentar al espacio como una tríada. De esta forma, tenemos en primer lugar *representaciones del espacio* las cuales refieren al modo en que estos son conceptualiza-

⁹ El origen de nuestra reflexión podría ubicarse junto a Smith quien toma prestado el concepto ‘tiempo profundo’ de la paleontología para elaborar su propia teoría acerca del giro espacial. En este sentido, el autor describe que “*En la discusión introductoria sobre el tiempo profundo, encontramos a Gould y otros visualizando el tiempo como geografía.*” (Smith, 2015:4) con lo cual intenta aludir a la fascinación por la dimensión temporal que reinó en la ciencia durante el siglo XIX. No fue hasta el siglo XX, como señala Foucault (1967) que se daría lugar a la problematización del espacio. Se trata entonces de un momento de quiebre y reflexión en las Ciencias Sociales acerca de cómo se venía pensando dicha variable. De ahí en más que si Gould en su momento escribía: “*El tiempo es tan ajeno que sólo podemos comprenderlo como metáfora*” (Smith, 2015:1) entonces nos parece pertinente preguntarnos ¿qué pasa con el espacio como metáfora?

dos y diagramados –ya sea desde la planificación urbana, la ciencia, etc.–. Surge entonces una nueva cuestión relacionada al campo político en donde se inscriben aquellas memorias que han pasado por un proceso de institucionalización. En el caso de aquellos Sitios nombrados por la ley 26 691, hay una voluntad política que apunta a construir y fijar un sentido del pasado sobre la base de la materialidad de estos lugares convirtiéndolos en ‘memoriales’¹⁰ (Connerton; 2010). Sin embargo, no debe sorprendernos que, en tanto *espacios de enunciación* (Achugar, 2004) estos lugares terminan convirtiéndose en espacios dialógicos (o de disputa) entre distintos sectores sociales, cada cual poniendo en juego sus propios sentidos y significaciones.

De este modo, Lefebvre (1974) también nos habla de los *espacios de representación*, que son vividos por sus habitantes y usuarios directamente a partir de sus signos e imágenes asociadas¹¹ Y finalmente, pero no menos importante, están las *prácticas espaciales*¹².

10 Los ‘memoriales’ –a los diferencia del ‘locus’– son lugares propuestos intencionalmente con el fin de fijar y habilitar una determinada memoria sobre algún hecho o acontecimiento.

11 En otra clave, Bourdieu (1999) acuña el término de ‘campo’ el cual trata de un espacio definido de relaciones históricas objetivas entre posiciones ancladas en cierta forma de poder o capital. En este sentido, cada campo posee valores propios y principios regulatorios particulares

12 Podríamos identificar a su vez el antecedente que representó

Podríamos atrevernos, tal vez, a delinear el problema principal de nuestra investigación en estos términos, el Sitio de memoria una representación del espacio de la Escuela hecha desde el Estado. Sin embargo, al prestar atención a los sujetos que habitan aquel espacio cotidianamente –la comunidad educativa– nos encontramos con otras perspectivas y sentidos acerca del pasado, de la Escuela misma y de la placa. En este punto, postulamos que la disputa por el espacio –tanto físico como simbólico– se da en torno de la memoria, o mejor dicho, lo que cada quien define como memoria. En este sentido cabe recordar que:

la fenomenología. Así, por ejemplo, el ser-en-el-mundo de Heidegger (1927) nos invita a pensar en la relación constitutiva que existe entre el Dasein y el mundo. Así, si el Dasein es en el mundo, el resultado del análisis de la mundanidad deberá reflejarse en la determinación de las estructuras existenciales del Dasein. En este sentido, la disposicionalidad (en tanto apertura afectiva al mundo) y sobre todo la comprensión (por la cual el Dasein otorga sentido) nos hablan del mundo en tanto totalidad de relaciones y referencias. Es decir, si la disposicionalidad me abre al mundo, la comprensión lo interpreta, permitiendo el descubrimiento de significados y sentidos en su relación con el mundo y otros Dasein. Cabe aclarar que en la filosofía de Heidegger existe un tercer elemento representado por el habla, y en el cual radica la posibilidad de expresión de las dos formas anteriores. Otro aspecto interesante viene de la mano de Merleau-Ponty en su obra *“Fenomenología de la percepción”* cuando señala que es el cuerpo en el habitar del espacio lo que hace que la percepción del mismo aparezca trazada sobre el trasfondo de la experiencia de un mundo que nos es familiar. En este sentido, existe una espacialidad ‘otra’ la cual es definida por el autor como “espacio antropológico” (Merleau-Ponty, 1945)

La memoria tiene a la vez el potencial de fijación y subversión, constituyendo, por tanto, un espacio privilegiado para entender los procesos de disputa y construcción hegemónica de versiones del pasado, las identidades en juego y los intentos de elaboración de hechos violentos. Al mismo tiempo permite visualizar las condiciones de una política del recuerdo, entendida como la articulación de voluntades que genera condiciones de posibilidad para la construcción de saberes, afectos e identidades sobre el pasado y que están siempre abiertas a re-significación.” (Pipper-Shafir y Fernández-Droguett, 2013: 24)

Podemos concluir, provisoriamente, que el espacio es complejo: se trata de un producto social a la vez que de un agente activo en la producción de la sociedad. Por otro lado, como ya hemos visto, el espacio también es múltiple y heterogéneo en tanto no se agota en su mero aspecto material o empírico¹³, sino que también abarca nuestras representaciones y nuestras prácticas. De ahí en más que el espacio cotidiano se nos haga presente en tanto espacio vivido, ya que podemos hallarnos en él en tanto lo habitamos. La pregunta surgida entonces es: ¿Cómo construye su espacio la comunidad educativa de

¹³ O ‘espacio percibido’ como Edward Soja denomina a esta dimensión del espacio

la Escuela Magnasco? O mejor dicho: ¿Con qué estrategias discursivas busca reapropiarse del espacio escolar y construir memoria sobre su pasado como CCD?

Cabe destacar que lo anterior trae consigo un elemento fundamental que es el sujeto y el rol de la experiencia¹⁴ en la investigación social. En efecto, son los sujetos quienes realizan la acción de significar. Es así que retomamos la idea la capacidad performativa de la memoria¹⁵, de este modo:

Para analizar las configuraciones espaciales
y las políticas de memoria de esos sitios empla-

14 Tal como señalaba Heidegger (1927) la mundanidad debe reflejarse en la determinación de las estructuras existenciales del Dasein, las cuales giran en torno a la apertura afectiva al mundo, a la comprensión a partir de la cual el Dasein le otorga sentido y al habla como condición de expresión y transmisión de las dos anteriores.

15 La cuestión parece remitirnos a la naturaleza del vínculo entre el lenguaje y la acción. En este sentido, para Charaudeau (2005) existen varias formas de concebir esta relación, de las cuales mencionaremos sólo la pragmática y la interaccional. Esta última, tiene sus fundamentos en la inter-comprensión como base para la acción social. De esta manera quienes adscriben a esta corriente ponen el énfasis en el intercambio verbal ritualizado y la búsqueda de consenso. Por otro lado, en la pragmática, la acción se integra al lenguaje en tanto éste “hace” o “hace hacer”, lo cual genera que el lenguaje sea concebido como un ‘acto performativo’ (Searle; 1969). Esta dimensión performativa del lenguaje vinculada a la posibilidad de producción de efectos es trabajada también por Judith Butler (1997) en relación al modo en que el discurso y las materialidades construyen la realidad.

dos en ex CCDT y E es importante (...) hacer foco en la experiencia para dar cuenta de las particularidades de los sentidos, relatos y prácticas que ellos proponen y de la perspectiva de los actores que efectivamente practican y se apropian de esos espacios. (D'Ottavio,2015, p.7)

Es por esto que el tema de estudio se limitó a la comunidad educativa y no se extendió a un análisis de la ley 26 691 ni al texto contenido en la placa que señala a la Escuela.

Para llevar adelante la investigación recurrimos, entonces, a entrevistar a los integrantes de la comunidad educativa agrupados como hemos explicado al comienzo del capítulo –docentes, estudiantes, directivos y ex-docentes, ex-estudiantes y ex-directivos–. Cabe aclarar que sus nombres fueron cambiados en la escritura del libro para preservar sus identidades. Se realizaron un total de seis entrevistas y 27 encuestas. No obstante, cabe destacar que la mayoría de las personas entrevistadas tenían más de un cargo o ‘lugar’ en su pertenencia institucional a la Escuela. De este modo: de los tres ex alumnos quienes cursaron en la Magnasco durante los años de dictadura, uno de ellos es a la vez docente actual y ex directivo. Por otro lado, existen redes afectivas y familiares dentro de la comunidad educativa –que, aunque no formó parte crucial del análisis, vale la pena mencionar-

las- se manifiestan de múltiples formas: un ex estudiante que es padre de un alumno actual, un ex docente que es hijo de un profesor que también trabajó y se jubiló en la Magnasco; y como ya hemos mencionado, un docente que fue estudiante.

En el caso de las encuestas, por cuestiones operativas y de practicidad se optó por este método como modo de acercamiento a los estudiantes actuales, a quienes no se le realizaron entrevistas. A este grupo compuesto por diecinueve alumnos de segundo año se les realizó una encuesta anónima donde se apuntaba mayormente a que expresaran sus sentimientos y conocimiento acerca de la señalización, a la vez que buscaba indagar sobre sus modos de representar la memoria.

Finalmente, hubo también una encuesta general y breve para todos los adultos y estudiantes, cuyo objetivo era conocer la valoración dada a la placa señalizadora en temas de memoria, verdad y justicia.

En síntesis, nuestra investigación toma como punto de partida a la memoria colectiva como representación inserta en un marco social (Halbwachs; 1950) la cual se manifiesta a través de la narración (Ammaniti; 1991). En otras palabras, si –como señala Jelin (2000)– la memoria se trata de una ‘construcción social narrativa’ cabe entonces preguntarnos por la forma en que relatamos: ¿Qué analogías, que metáforas, que estructuras gramaticales utilizamos?

A partir de este eje conceptual abordamos diferentes aspectos teóricos y conceptuales en relación con los sentidos compartidos que hallamos en las entrevistas y encuestas realizadas, siendo los más importantes el espacio, la identidad, el tiempo y la política. Con respecto al primero, cabe destacar nuevamente que hemos buscado en este espacio vivido y representado aquellos sentidos que sus habitantes asignan no sólo al pasado de la Escuela Magnasco, sino a la memoria en sí. De ahí en más, hemos decidido poner énfasis en la relación compleja que existe entre el mundo que nos rodea y la experiencia humana para dar cuenta de aquel espacio que va más allá de la mera materialidad y que puede ser además representado y vivido de diferentes maneras por distintos agentes.

Por otro lado, Jelin (2000) ha señalado que la memoria funciona como fuente desde donde emana el reconocimiento y la identidad de un grupo humano. En este sentido cabe preguntarnos –junto a D’Ottavio (2015) cuando señala que existe una negociación constante en los distintos usos del espacio, lo anterior abrió nuestra atención a una nueva cuestión: ¿Qué prácticas le dan identidad a la Magnasco? Como veremos en el capítulo 3, en el contexto de la colocación de la placa en la Escuela, la configuración de la pertenencia a la comunidad quedó fuertemente unida a la delimitación de quienes ‘no pertenecen’, otredad donde la política, y sobretodo ‘*los políticos*’

son mencionados en varias oportunidades.

Si bien la Escuela deviene en Sitio de Memoria a partir de que es investida de ciertos sentidos, no podemos dejar de lado el hecho de que existe una intención desde el Estado y organismos de derechos humanos para que esto ocurra, haciéndose necesario tener en cuenta los proyectos políticos ligados a la institucionalización de la memoria. ¿Qué piensa la comunidad educativa acerca de la política de señalización? ¿Cómo ven a la placa? Fue interesante darnos cuenta que las respuestas a estas preguntas a menudo resultan en una generalización acerca de lo que cada persona entrevistada consideraba que es 'la política'.

En base a la perspectiva teórica desplegada –y en función de las variables principales antes expuestas– en los capítulos siguientes nos dedicaremos a exponer los resultados del análisis desplegado el cual versa en torno a dos grandes núcleos de sentido hallados en el material, estos son: la generación de dicotomías en torno de la noción de memoria, educación y espacio; y los efectos de la destinación, los cuales pueden identificarse tanto en la construcción sociodiscursiva de la identidad y la memoria en la Escuela, como en la construcción de los 'otros' que no pertenecen a la comunidad, entre ellos quienes son considerados los responsables de la colocación de la placa.

LA MEMORIA COMO TIEMPO

Si tomamos la propuesta de Paul Ricoeur (2000) acerca de la ‘fenomenología de la memoria’ en donde –dado su carácter ‘objetual’– la memoria puede ser pensada como un acto (noesis) dirigida a un fenómeno (noema) por lo cual el pasado es traído al presente a través del discurso. Se trata, en definitiva, de una trama de relaciones en las que contenido y forma son inseparables, ya que *“Recordar algo es decir, al mismo tiempo, qué y cómo se lo recuerda, delimitando un momento específico y con un cierto tejido o trama de sentido.”* (Shafir y Fernández-Droguett, 2013:21)

A continuación nos centraremos en algunas dicotomías halladas en los discursos de las personas entrevistadas, las cuales sirvieron como punto de partida para alcanzar a dilucidar algunas cuestiones fundamentales para comprender las reflexiones de meta-memoria presentes en la comunidad y cómo estas interactúan con la placa y con el discurso de memoria plasmado en ella.

I. El corazón y la mente.

Memoria individual-memoria colectiva

Al comenzar a sistematizar las entrevistas lo primero que llamó nuestra atención fueron las múltiples y disímiles referencias asociadas a la ‘memoria’ que nos proporcionaban. Si bien de esta pluralidad de sentidos

pueden extraerse patrones comunes como los que trataremos más adelante, de momento hemos decidido explicitar nuestro recorrido y dedicarnos en primer lugar a las diferentes referencias isotópicas que dan contenido al concepto de memoria para así dar cuenta de aquellos rasgos semánticos sobre las terminologías que a ella se asocian.

De esta manera ante las preguntas “Qué te suscita la palabra memoria?” y “¿Qué términos asocias con la memoria?” Fausto, un ex directivo que también es ex estudiante de la Escuela, respondió lo siguiente:

“recuerdos... situaciones vividas... distintos acontecimientos que tienen que ver con la vida digamos de una sociedad, en este caso la sociedad argentina”

Podríamos entonces identificar la cadena isotópica de la siguiente manera: memoria → recuerdos → situaciones vividas → acontecimientos → sociedad argentina.

En este sentido, si prestamos atención a las dos primeras palabras de la cadena que le siguen a ‘memoria’ podemos notar que hay una gran diferencia con respecto a las siguientes y es el hecho de que la persona entrevistada pasa de un anclaje individual a uno colectivo. Así, con ‘recuerdos’ y ‘situaciones vividas’ –la primera de ellas posee una etimología que viene del latín “recordari”, formado de re (de nuevo) y cordis (corazón) por lo que su

significado literal sería ‘volver a pasar por el corazón’— ambas apuntan a la vivencia y la experiencia como fuentes primigenias de la memoria, al sentir como acción individual que pone en funcionamiento la maquinaria de la memoria, también individual.

Por otra parte, con ‘acontecimientos’ ocurre algo diferente: la palabra denota una impronta de relevancia social y política, es decir, no toda experiencia o hecho se vuelve un acontecimiento. Aquí se marca el pasaje de lo individual a lo colectivo, por lo que el modo de enlazar esta cadena de asociaciones parecería representar la mutación o transformación de ciertos actos vividos en primera persona a ser acontecimientos históricos relevantes para una sociedad, pero no cualquier sociedad sino la ‘sociedad argentina’. A partir de este enunciado ocurren dos cosas, en primer lugar parecería actuar como una especie de síntesis entre lo social (general) y lo individual, porque no es cualquier sociedad, sino la sociedad argentina a la que aparentemente le incumben ciertos acontecimientos, recuerdos y vivencias. Por otro lado, al igual que como ocurre con la expresión ‘acontecimientos’, parece funcionar como una manera de eludir las escenas vinculadas con la dictadura. Se trata de una estrategia que veremos en varias oportunidades. Tal como ocurre en la entrevista a Hugo, otro ex estudiante, en donde al preguntar “¿Qué te suscita la palabra ‘memoria’?” obtuvimos la siguiente respuesta:

“Yo cuando me preguntan por la memoria o me preguntan de esa época yo nunca tuve problemas, nunca tuve problemas. Al contrario, yo salí a bailar como te dije y volvía a las 8 de la mañana de Arroyo Seco, tenía 15 años... El policía cuando te paraba te decía ‘señor deme su documento’ y dependía de la gente... no era tanto. Yo vivía a dos cuadras de Villa La Lata, y vos la cruzabas y no tenías problema... me parece que yo en esa época la pasaba bien digamos... estábamos seguros, vos calcula que la puerta de mi casa, una cadenita arriba, el ganchito... no teníamos ni llave en las puertas. Pero a mí me pasó todo eso, no te puedo decir grandes cosas... Sí, la Historia es... y me he enterado de un montón de cosas o han pasado un montón de cosas, pero nunca tuvimos ningún tipo de problema. Y ‘memoria’ cuando yo recuerdo toda esa época, lo que recuerdo es cuando íbamos a jugar a la pelota, o los pavimentos, todas esas cosas nada más...”

Tal vez lo que más llama la atención de este texto es el excesivo uso de la negación que realiza. En primer lugar, tenemos la *negación metalingüística* (García Negroni y Tordesillas Colado; 2001) –la cual aparece en más de una ocasión bajo la forma ‘nunca tuve/tuvimos ningún problema’– dirigida a poner en duda los crímenes asociados a la dictadura según la memoria oficial. En este sentido, las expresiones ‘esa época’ o ‘han pasado un montón de

cosas' seguidas de un 'yo nunca tuve problemas' y 'pero nunca tuvimos ningún tipo de problema', dan cuenta no sólo de una voluntad de negación o elusión –como vimos en el caso anterior– de las imágenes terribles asociadas a la dictadura, nótese que ni siquiera dicho término es empleado, en su lugar habla de 'esa época' –lo cual nos hace pensar en el posicionamiento del sujeto enunciador con respecto al acontecimiento de la dictadura referenciado en su discurso bajo el deíctico 'esa' (época) quizás lo interesante aquí es cómo este recurso argumentativo es utilizado para desentenderse o por lo menos distanciarse de la situación, pero sin negar su existencia-. Por lo demás, este fragmento de la entrevista nos habla de la existencia de una tensión entre la memoria individual del locutor y la memoria colectiva sobre lo que fue la dictadura en el país.

De esta forma, podríamos mencionar también que el entrevistado establece un corte en su narrativa (que versaba en torno a su experiencia personal y su juventud durante 'esa época') para hacer mención de la palabra 'Historia', en donde refiere a ciertos crímenes cometidos por los militares durante la dictadura, sin embargo no lo hace explícitamente, sino que son 'cosas' de las que se enteró o que le contaron todo entretejido con la negación, como mencionamos anteriormente-. Aquí entonces la cadena isotópica está dispuesta de esta manera: 'memoria' → 'esa época' → seguridad → su

juventud y su vida cotidiana // Historia → cosas que pasaron Sin embargo, dicha tensión entre la memoria individual y la memoria colectiva se hace más evidente cuando vemos lo que dice la misma persona entrevistada ante la pregunta “¿Qué términos asociás con ‘memoria’?”. Su respuesta fue:

“Cuando me dicen ‘memoria’ generalmente se habla de dictadura, cuando te dicen ‘hay que recordar la memoria’ eh bueno, de la dictadura que hubo, de lo que pasó, lo que hicieron.. eh... nada más que eso. Yo recuerdo... y cuando te dicen memoria es ‘y los milicos mataron a tanta gente’ o cuando el Tigre Acosta tiraba a la gente de los aviones, eso es lo que te recuerda la palabra ‘memoria’. Y sí, todos esos hechos pasaron cuando uno no prestaba atención, éramos chicos en esa época, chicos (...) vos no sabías bien lo que pasaba pero te enteraste que pasó todo eso ‘mirá yo estaba jugando a la pelota y a éste lo tiraron desde un avión’ eso es lo que te recuerda la memoria.”

En este segundo párrafo podemos notar que ya no habla plenamente desde su experiencia, sino que comienza con un impersonal ‘*generalmente se habla de dictadura*’, es decir, acá la palabra aparece sin embargo lo hace como algo ajeno a quien lo pronuncia. Cabe destacar que nuevamente hay un intento de evasión de la mención

explícita a los crímenes de lesa humanidad, identificados en las expresiones '*lo que pasó*'; '*lo que hicieron*'. Como acto final la persona entrevistada finaliza la oración haciendo uso nuevamente de la negación metalingüística '*nada más que eso*'.

Por otro lado, acto seguido se mencionan asesinatos y los llamados 'vuelos de la muerte', en este sentido a la anterior cadena isotópica que establecía "memoria → 'esa época' → seguridad" parece oponérsela esta nueva secuencia: "memoria → dictadura → muerte" lo cual parece dar cuenta de la existencia de una tensión entre memoria-Historia y memoria individual- memoria colectiva. Tal vez un buen ejemplo de esto es el contraste entre los significantes 'seguridad' y 'muerte' empleados en cada respuesta. En este sentido, las frases "*Yo vivía a dos cuadras de Villa La Lata, y vos la cruzabas y no tenías problema*" y "*no teníamos ni llave en las puertas*" consisten en *negaciones descriptivas* (García Negroni y Tordesillas Colado; 2001) que contribuyen por un lado a reforzar la idea de seguridad vivida en dictadura, anulando o por lo menos poniendo en entredicho aquellas cosas de las cuales 'se enteró' luego que pasaban a su alrededor.

Por otra parte, parece haber también una aceptación de la memoria colectiva la cual reconoce, pero, de nuevo, niega. Otro ejemplo de esto está dado por el uso de la *negación polémica* (García Negroni y Tordesillas Colado; 2001) "El policía cuando te paraba te decía 'señor deme

su documento' y dependía de la gente... no era tanto". El resultado de todo esto es una tensión –por momentos una jerarquización– entre la memoria colectiva y su memoria individual las cuales coexisten en su discurso. Así, la frase final: *“Todo eso te recuerda la palabra ‘memoria’* representa la síntesis de la relación entre la memoria colectiva, institucionalizada y enseñada y la memoria individual que posee este sujeto, la cual en este caso particular se diferencia mucho de la primera, hasta llegar a oponerse en la selección de palabras que la persona utiliza en ambos relatos. No obstante, cabe destacar que en este caso particular ambas memorias parecen coexistir –aunque de manera tensa y contradictoria– sin llegar ninguna a reemplazar a la otra. Sin embargo, deseamos destacar el papel de la negación durante esta entrevista. Si como mencionaba Freud: *“... la misión de la función intelectual del juicio es negar o afirmar contenidos ideológicos, las consideraciones que preceden nos conducen al origen psicológico de esta función. Negar algo en nuestro juicio equivale, en el fondo, a decir: «Esto es algo que me gustaría reprimir.»”* (1979: 254) entonces la pregunta oculta sobre la que versa el entrevistado podría ser ¿de qué sirve la memoria si recordar el pasado nos hace mal?

Otro ejemplo de relación entre la memoria individual y la memoria colectiva se encuentra en la entrevista a Graciela, quien actualmente se desempeña como docente:

“Mirá, si me hubieras preguntado hace unos años atrás te hubiera contestado algo totalmente distinto a lo que te voy a contestar ahora. Ahora me parece que hay muchísima gente que se ha apropiado de la memoria, se creen que son los únicos que pueden hacer memoria, y me da mucha bronca porque la memoria es de todos, nos involucra a todos. (...). O sea hay mucha gente que es irrespetuosa con la memoria que hace el otro y que tiene memoria muy parcial además, porque recuerda lo que le conviene, lo que le gusta, lo que le sirve ¿me explico?”

Como primer acercamiento podemos notar que se trata de un discurso teñido de recursos didácticos¹⁶, ya sea por el uso de la pregunta retórica ‘¿me explico?’ como por la utilización de reformuladores explicativos (Casado: 1991). En este sentido, podemos identificar dos momentos en el relato anterior, conectados ambos por un reformulador. En el primero, la persona entrevistada intenta dar cuenta de la causa de su ‘bronca’ como sen-

16 El uso del ‘vos’ durante las entrevistas por parte de las personas entrevistadas podría interpretarse como una extensión del rol docente que muchas de ellas desempeñaban al momento de la investigación, una suerte de ethos que se manifiesta homologando la situación de entrevista con la labor docente dentro de un aula –a esto podríamos agregarle otros condicionantes tales como el hecho de que algunas entrevistas fueron realizadas dentro de la misma escuela o la diferencia de edad entre la entrevistadora y los sujetos entrevistados– por lo que también podría pensarse como un intento de subvertir el poder dentro de la relación de la entrevista, tradicionalmente asociado a quien formula las preguntas.

timiento evocado por la palabra ‘memoria’. A partir de ahí aparece la imagen de la memoria concebida como una suerte de patrimonio común que ha sido ‘apropiado’ en su ejercicio por ‘muchísima gente’ (referencia impersonal). En el segundo párrafo, buscando esclarecer lo dicho anteriormente, se vuelve a referir a este grupo de personas, claramente percibido como ajeno, quienes son acusados de no respetar la memoria que hace ‘otro’ por el hecho de que ésta no coincida con la suya –y por ende no le genere ningún beneficio–.

Otro punto interesante está dado por el contexto temporal utilizado al comienzo ‘si me hubieras preguntado...’ la elección del tiempo presente en modo subjuntivo-hipotético como contexto de inicio se diferencia del tiempo presente en modo indicativo- asertivo que utiliza luego hasta el final: ‘Ahora me parece que...’ En este sentido parecería haber un marcado contraste entre un pasado en donde todos tenían acceso a la memoria y un presente en donde ésta ha sido ‘apropiada’ y parcializada por ‘muchos’. Esta referencia es especificada en el párrafo siguiente:

“Me refiero a gente que estuvo detenida, o que perdió un familiar... yo te puedo respetar eso, pero no tienen más derecho a hacer memoria que yo. En cuanto a derechos tenemos los mismos, ahora que vos me digas que es una víctima y que yo tengo que de alguna manera

considerar su posición de víctima, yo la considero. Pero no tiene... a ver, la memoria que puede hacer él no es mejor que la que puedo hacer yo. Porque si no quiere decir que los que no tenemos familiares desaparecidos o los que no tenemos familiares que estuvieron presos no tenemos derecho a, y no es así. Y si vamos al caso la gente de derecha también tendría derecho a hacer memoria y a decir su posición sobre la historia, y acá ni pienses que vos vas a poder lograr escuchar a una persona... y yo creo que habría que escuchar también... Eso no significa aceptar, pero por lo menos escuchar, porque también tienen su parte para contar. Entonces me molesta..."

La primera frase establece que la entrevistada considera que no debería haber jerarquías en torno al 'derecho a hacer memoria'. Luego, expande este argumento haciendo énfasis en que respetar y considerar a una víctima no debería equivaler a darle prioridad o exclusividad a su relato.

También hay un reclamo en pos de quienes no 'vivieron el acontecimiento en primera persona' de ser escuchados. Sin embargo, su discurso va más allá, llegando a abarcar a todas las memorias que no se han oficializado desde un discurso adoptado por el Estado, lo cual queda explicitado cuando dice 'Y si vamos al caso la gente de derecha también tendría derecho a hacer memoria'.

Finalmente parecería que ‘tener algo para contar’ debería garantizar el derecho a la escucha, al no encontrarlo la persona entrevistada expresa su ‘molestia’. Lo cual queda expresado a continuación

“Es como que han bastardeado la palabra ‘memoria’. (...) Es en todos los rubros, la gente se cree que pueden monopolizar la memoria. (...) A mí lo que me molesta en todos los rubros es que la gente se apropie de un discurso y que el único discurso que haya que escuchar es el de la gente que se lo apropió. (...) No es así, la memoria la podemos hacer todos y todos tenemos el mismo derecho. Eso es lo que me molesta... y lo asocio con la palabra ‘memoria.’”

Puede notarse que en la primera frase se intenta dar cuenta de un corrimiento o manipulación de algún supuesto significado original de la palabra ‘memoria’ expresado en la palabra ‘bastardeo’, ya que si la palabra ‘bastardo’ posee una connotación que refiere a la ilegitimidad, la extrapolación del término hacia el terreno de la memoria podría llevarnos a considerar una ‘memoria bastarda’, ‘ilegítima’ o ‘impura’ que se ha creado o se ha salido de su acepción ‘tradicional’. ¿Qué podría significar esto? ¿Existen memorias legítimas y memorias ilegítimas? ¿Por fuera de qué se construye una memoria ilegítima?

Por otro lado, vuelve a aparecer la idea de monopolización y apropiación de la memoria –ahora asociada al término ‘discurso’– lo cual genera bronca en términos expresados por esta persona. Nótese además el empleo del significante ‘apropiación’ como una acción adjudicada a organizaciones de DDHH y a funcionarios del Estado democrático que se encuentran detrás de la planificación y puesta en escena pública de la placa que señala a la Escuela. En otras palabras, se trata de un término utilizado por estos mismos actores para denunciar y tipificar un delito como fue la apropiación de bebés durante la dictadura cívico-militar que la entrevistada aplica a la memoria. Si como destaca la entrevistada ‘la Memoria es de todos’ lo que sugiere la causa de su ‘bronca’ es la percepción de ‘apropiación’ que se ejerció sobre ella en un proceso que fue de institucionalización de la memoria que se dio a partir del año 2003 y que buscó desechar la ‘Teoría de los Dos Demonios’ y priorizar la escucha a sobrevivientes y familiares del Golpe de Estado. En definitiva, se trata, como señala Jelin (2000) de una lucha política, en donde no solo acerca del sentido de lo ocurrido, sino también sobre el sentido de la memoria misma. Por lo que la aparición en el discurso de la entrevistada de una ‘memoria bastarda’ cobra sentido al comprender que el origen del malestar que enuncia se debe a una falta de escucha o respeto hacia la memoria ejercida desde otros sectores de la sociedad en donde ella

se encuentra y que han quedado por fuera de la historia oficial. Luego, prosigue:

“Aparte esto de la obligación de hacer memoria. En lugar de convertirlo en algo cotidiano, natural... ponerlo como obligación ‘hoy tenemos que hacer memoria’ o ‘tal día tenemos que recordar tal cosa’ ¿por qué? Es como festejar ‘el día de...’ Me molesta eso, te vuelvo a decir, primero la monopolización de la memoria, la utilización de la memoria para lo que le conviene a cada uno y no estoy hablando de nadie en particular estoy hablando de todos eh... Y después eso... desvalorizar al otro porque yo tengo más derecho a hacer memoria porque a mí me legitima mi historia.”

Vemos cómo la legitimación de una historia subjetiva aparece como la causa de que haya ‘gente’ con más derecho al ejercicio de la memoria que otras, lo cual a su vez genera una desvalorización de otras memorias alternativas.

De esta manera podríamos sintetizar la cadena isotópica de esta entrevista del siguiente modo: ‘memoria’ → apropiación → derecho → bronca → molestia → monopolio → bastardeo → obligación → utilización → discurso.

En la entrevista a Graciela entonces, la memoria es asociada a la bronca que le produce a la persona in-

terrogada el hecho de que su memoria no posea el mismo alcance que otras. En este punto nos gustaría remarcar que tras el uso del impersonal ‘todos’; ‘nadie’, etc, subyace una crítica a la memoria institucionalizada de la mano de políticas públicas de memoria, en sus propias palabras: *‘ponerlo como obligación ‘hoy tenemos que hacer memoria’ o ‘tal día tenemos que recordar tal cosa’ ¿por qué? Es como festejar ‘el día de...’*. En este caso, como en los anteriores, existe una tensión entre la memoria individual y la memoria colectiva, enunciada por la placa de señalización, en donde no hay conciliación o convivencia –aunque sea al menos contradictoria, como en el caso de la entrevista a Hugo– sino que lo que existe es una lucha, un rechazo.

Un proceso similar ocurre con Mirta, cuya respuesta fue:

“Y... con memoria... justicia... Historia, eh... (pausa) tradición y... experiencia. La experiencia en la vida justamente te trae memoria ¿qué te va enseñando la experiencia, los años de vida? que la memoria es importante, que si olvidas te va a ir muy mal (...) Entonces más o menos estas son las palabras que me suscita ‘memoria’... Justicia... que justamente no hay justicia porque no tenemos memoria...Engaño también...”

De esta respuesta la relación isotópica extraída fue:

‘memoria’ → justicia → Historia → tradición → experiencia → engaño. Ahora bien, por la manera en que la persona entrevistada estructuró su relato podríamos dividir la cadena en tres ‘esquemas’ de sentido: el primero de ellos constituido por el conjunto ‘memoria– justicia– Historia’, el cual podría fácilmente vincularse de manera intertextual al ideologema¹⁷ ‘Memoria–Verdad–Justicia’ –cabe destacar que durante esta entrevista aparecen con frecuencia algunas reflexiones y vinculaciones entre la Historia y la verdad¹⁸ – Por otro lado, éste tampoco es el único caso en donde este ideologema –el cual también se encuentra presente en la placa– aparece como referente asociado a la memoria. Así, en la entrevista a Diego (un ex estudiante) al preguntar por la Ley de señalización de Sitios de Memoria, obtuvimos la siguiente respuesta:

*“Está bien... la memoria... ¡y la verdad y la justicia!
(rie) es lo fundamental...”*

17 Se trata de pequeñas unidades significantes dotadas de aceptabilidad en una doxa dada (Angenot; 2010)

18 “(...) está bien que la Historia es muy subjetiva, se usa para fines de todo tipo, para fines políticos, para fines humanos, para fines... ¿o no? es maleable la historia, la historia vos la adaptas a tus fines y la puedes usar para muchas cosas.” (Fragmento extraído de la entrevista a Mirta)

“(...) tratar de acercarse a la verdad ¿no? la verdad nunca la vamos a... nadie tienen La Verdad en sus manos desde el punto de vista histórico, la verdad es algo muy difícil de alcanzar o diría imposible de alcanzar en ninguna rama de las ciencias sociales (...)” (Fragmento extraído de la entrevista N°1)

Se trata entonces de una isotopía que al ser institucionalizada por el Estado termina por funcionar como referente en discursos sobre el pasado reciente y la memoria. En este caso podríamos considerar que existe una *fractura de imagen* (Wodak y Meyer, 2001) en tanto que ‘Memoria, Verdad y Justicia’ se ha convertido en un simbolismo colectivo el cual puede ser referenciado intertextualmente, creando así un vínculo entre áreas de la experiencia individual y el contexto político y social.

Volviendo a la entrevista que le realizamos a Mirta, pero continuando con la línea anterior, del segundo conjunto isotópico constituido por la cadena ‘justicia-Historia-tradición-experiencia’, conviene destacar que las tres primeras pueden ser consideradas una especie de sub bloque, ya que todas comparten la característica de ser consideradas socialmente de manera única –en otras palabras, existe una forma correcta de hacer justicia (institucional), de contar la Historia (una Historia oficial) y una tradición impuesta – En los tres casos se trata de prácticas sociales en donde actúa la hegemonía. La ‘experiencia’ en cambio, tal como la entrevistada parece considerarla es asociada a la experiencia individual de vida, la cual puede y debe ser capitalizada para dejar una ‘enseñanza’ ¿cuál es esta enseñanza? Que sin memoria no hay justicia y por ende ‘te va a ir muy mal’. De ahí en más que la memoria en este caso aparece en oposición al olvido, definido como la ausencia de memoria. Se trata

de un binomio que aparece con cierta recurrencia y el cual abordaremos más adelante.

Por último, está el ‘engaño’, formulado a lo último y de manera aparentemente aislada. Sin embargo, en la cadena isotópica, ‘engaño’ representa el enlace entre el primer esquema significativo y el segundo. Se trata entonces del eslabón que une a la memoria instrumental como enseñanza obtenida a través de la experiencia personal con la visión hegemónica que reflejan la Historia, la tradición, la justicia, etc. De esta manera el ‘engaño’ no se presenta aislado de la cadena isotópica formulada en la entrevista, sino que aparece –a lo último– como una respuesta original al ideograma ‘Memoria-Verdad-Justicia. Resulta interesante que el engaño se opone a la verdad, lo cual podría estar manifestando de alguna manera la percepción subjetiva que posee esta persona acerca de la relación entre la memoria individual y la memoria colectiva.

Como hemos visto hasta ahora, ni el Estado ni la política son nombrados en ninguno de los fragmentos expuestos hasta el momento. Sin embargo, tal como destacaba Halbwachs (1950) entre la ‘historia enseñada’ y la ‘memoria aprendida’ existe un proceso de familiarización progresiva con lo que desde el punto de vista de la experiencia del individuo nos resulta familiar. Si bien el autor destaca en este punto el papel jugado por los vínculos familiares transgeneracionales, en este caso

se trata de instituciones –el Estado en primer lugar– las cuales hacen al proceso por el que una ‘memoria viva’ trasmuta hacia la Historia (una Historia que debe ser contada y aprendida). De ahí en más la relevancia de tener en cuenta la importancia y el rol ejercido por las políticas de memoria. Sin embargo, conviene destacar que el fenómeno de la memoria colectiva se encuentra asociado al de la identidad grupal (en este caso nacional) es en este sentido que nos preguntamos qué ocurre en este tipo de situaciones en donde la memoria institucionalizada no armoniza con lo que una comunidad particular prefiere rememorar o con lo cual quisieran ser identificados. Es más, este tipo de preguntas podrían ser subtítulos para dar pie a los análisis de algunas entrevistas como éstas.

No es causal entonces que hayamos elegido comenzar por lo que los sujetos –en este caso, la comunidad educativa de la Escuela 288– interpretan o asocian con la memoria. En general, podríamos decir que si bien su significación ha sido variada en todas las entrevistas, en todas ellas se deja ver la apelación al recuerdo como posicionamiento frente a la pregunta por la memoria. De esta forma, la memoria individual –en tanto se trata de interpretaciones personales acerca de hechos del pasado– es expresada en el marco del recuerdo a través de narraciones vivenciales, cargadas de afectividad y subjetividad.

En otras palabras, recordar no es rememorar¹⁹, y es justamente desde esta perspectiva que parecen surgir las respuestas de las personas que hemos entrevistado. Tal como señalaba Julio Hevia Garrido Lecca en su prólogo a Ricoeur (2000) si existe en apariencia una memoria a la que llamamos ‘única’ y compartida, también existen aquellos recuerdos cambiantes, plurales e inaprensibles, por lo que el recuerdo parecería representar una suerte de límite o frontera en relación con la memoria colectiva.

Pero ocurre algo más, que más allá de las respuestas individuales, en las entrevistas que analizamos pareciera que ‘la memoria’ se erige como punto nodal desde donde se construyen todos los discursos de la comunidad, por lo que el conflicto en torno de la señalización de la Escuela 288 puede ser entendidos en términos metamemoriales, es decir que es el sentido mismo otorgado a la memoria lo que está en juego.

II. La fábula de la recuperación del pasado.

Memoria - Olvido

No obstante, la memoria, ya sea individual o colectiva, ya sea que se manifieste bajo la forma del recuerdo o se encuentre institucionalizada, se trata siempre de un relato que busca construir un sentido

¹⁹ La palabra “rememorar” proviene del latín ‘rememorare’ que significa ‘volver a pasar por la mente’; a diferencia de ‘recordar’ cuyo significado es el de ‘volver a pasar por el corazón’

del pasado (Jelin; 2000). Su ejercicio entonces es mediatizado por el lenguaje y por un marco cultural dado que produce interpretaciones. De ahí en más, surge la pregunta acerca de cómo se construye el relato de la memoria. Para intentar responder esta cuestión hemos clasificado las entrevistas realizadas y extraído algunos fragmentos en función de ciertas cuestiones comunes en las cuales parece subyacer una concepción temporalizada de la memoria. De esta manera, en la entrevista a un miembro actual de la dirección encontramos la siguiente declaración:

“Entonces si no repasamos nuestro pasado y re-vemos y analizamos y vemos de dónde viene toda la Historia que... está bien, a veces uno no puede ver pero no olvidar, re leer el pasado... y estamos complicados, así nos va a ir.”

Puede notarse que el ‘no olvidar’ aparece como una suerte de objetivo principal o máxima del quehacer de memoria. Nótese cómo el “así nos va a ir” parece conjurarse como una predestinación terrible. Llama la atención por otra parte el uso del iterativo: ‘re-pasar’, ‘re-ver’ y ‘re-leer’ para señalar una demanda de constante ‘vuelta a’ (¿pasar por el corazón o por la mente?) parece entrañar una concepción de la memoria como una entidad ‘flotante’ que sirve de alerta o enseñanza de la

Historia para el presente. Además, la importancia de este ejercicio de ‘no olvidar’ se manifiesta con tanta urgencia que debe hacerse aunque ‘uno no pueda ver de dónde viene toda la Historia’.

Esta concepción de la memoria como herramienta y de la Historia como algo de lo que hay que aprender aparece sintetizada en una nueva definición de memoria como concientización y como recuperación, la cual queda explicitada en los siguientes dichos de la misma persona entrevistada:

“Mirá, en cuanto a la educación en general, la escuela en general, hay muchas actividades al respecto... si yo te digo que el Estado no hace nada en cuanto a concientización te miento, (...) yo creo que hay una constante... vuelta, a re-ver nuestro pasado... en general, (...) Repito, lo que no veo es en la sociedad, en las familias actuales, en las familias argentinas no veo... me parece que no es un tema de interés la memoria, recuperar lo que nos pasó, ver el desastre que hicimos que fuimos cómplices, en eso no. Me parece a mí que como sociedad nos falta un montón.”

La concientización parece entonces venir de la mano del Estado, aunque su eficacia es puesta en duda en su discurso al no percibir interés de parte de ‘la sociedad’ – en donde parece incluirse el mismo enunciador– Este acto

de concientizar y de ser conscientes entraña entonces un deber de ‘re-ver el pasado’ –nótese el uso una vez más del iterativo– Por otro lado, la evocación de la vista es algo permanente en esta entrevista (de hecho el fragmento comienza con una invitación por parte de la persona entrevistada hacia la entrevistadora a ‘mirar’) por lo que cabría preguntarnos acerca de la objetualización del pasado y de la Historia como entidades cuya existencia se encuentra al alcance y comprensión de nuestros sentidos. Pareciera entonces que si la Historia se puede ver, entonces el ejercicio de la memoria sería aquel que se encarga de re-ver el pasado para extraer conclusiones. Es justamente en relación con este último punto que se hace presente la segunda definición de memoria como ‘recuperación’, palabra que proviene del latín ‘recuperare’ y que significa ‘volver a tomar algo perdido’, lo cual presenta coherencia en relación con concebir la Historia y el pasado como objetos.

Por otra parte, detrás de esta idea de la ‘recuperación del pasado’ subyace una estructura canónica de la narración por la cual el estudio histórico debe acompañarse de la extracción de una enseñanza o moraleja. Bajo estos términos la memoria pareciera tener la misión de ‘traer’ el pasado al presente, convirtiéndolo en una cosa útil, que puede ser analizada en provecho de la contemporaneidad. En este sentido si, como hemos acordado antes, la memoria es relato construido en el presente, se

trata aquí de aprehender la narración como fenómeno culturalmente ‘moralizante’, a partir del cual surge un modelo cristalizado a la hora de considerar tanto a la Historia como a la memoria, y que podría quizás ser sintetizado en el lema ‘tener memoria para no repetir la Historia’ que se ha hecho presente durante las entrevistas en reiteradas ocasiones, de las que proporcionamos los siguientes ejemplos

Mirta: *“Eh... (es) algo sin lo que no se puede estar. Memoria creo que es algo sin lo que te va a ir mal, si no tenés la memoria en tu vida te va a ir mal a nivel individual o colectivo. Si no tenemos la historia presente día a día... nos va a ir muy mal, el presente va a ser malo, me parece. ¿Cómo era? ‘pueblos que olvidan su pasado están condenados a repetirlo’ y yo creo que el argentino... bah!, el ser humano, está condenado a repetir sus errores. Yo siempre le digo a mis alumnos ‘vieron por olvidar las cosas cómo nos va’ (...)”*

“... justamente creo que no olvidar es lo más importante porque si no volvemos... repetimos los errores que cometimos antes. Si es con ese sentido me parece bien (...)”

Fausto: *“Yo creo que recordar ciertas cosas es algo bueno, como que eso que pasó en algún momento hacia los años posteriores lo que está por venir sirva como una*

enseñanza para no volver a repetir ciertas cosas.”

–”Siempre después de grandes descalabros en la parte económica lamentablemente siempre vienen situaciones muy complejas muy difíciles. Habría que tratar de que todos esos recuerdos que uno va formándose en la vida va estudiando o va leyendo pudieran servir como una enseñanza... que después de un gran desajuste en la economía uno puede terminar en una situación difícil.”

Graciela: *“Pero toda institución tiene el deber de hacer memoria, porque si vos no recordás vas a repetir”*

En la primera entrevista aparece una definición de memoria como algo elemental para el presente (aunque podría pensarse también en relación con el lugar), ya que se especifica que sin ella no se puede ‘estar’ (siendo la primera entre varias definiciones negativas que la entrevistada dará de la memoria) ya que en efecto la carencia de memoria viene asociado a cosas malas ‘*el presente va a ser malo*’. Cabe aclarar por otra parte que si bien se precisa su importancia a nivel individual y colectivo, sobre el final parece imprimirse en el discurso una referencia general a ‘la sociedad’, ‘el ser humano’, en este sentido es que se hacen presentes también las referencias a la Historia como algo que, de no desearse las consecuencias negativas del olvido, deber ser ‘*tenida presente*’.

Así, el olvido visto como la ausencia de memoria²⁰ trae aparejada la repetición del pasado, tal como se destaca también en la entrevista a Graciela.

Algo idéntico es planteado en la entrevista a Fausto pero desde un punto de vista que contrasta con el pesimismo de la primera entrevista, aquí en cambio el narrador busca hacer énfasis en las bondades de la acción de recordar. Sin embargo, queda explícita la cuestión de la moraleja de la narración histórica aplicada a la memoria: el objetivo es que *'sirva como enseñanza para no volver a repetir ciertas cosas'*. La memoria instrumentalizada en alusión a la *'enseñanza'* a su vez abre una serie de cuestionamientos acerca de cómo aprehender y sig-

20 Si partimos de la denuncia a la artificialidad del binomio 'Memoria-Olvido', es porque sabemos que la memoria en tanto construcción social, contiene en sí misma al Olvido. Tal como señala Jelin (2000) existen múltiples memorias del pasado, cada una de ellas con sus propios olvidos. Sin embargo, la cuestión parece complicarse si partimos del lado contrario ¿Cuál es la relación del Olvido con la memoria? Pensar al Olvido como 'ausencia' podría resultar problemático por el hecho de que en éste existiría un cierto rasgo de "agentivo" en la acción de olvidar, en tanto involucra a sujetos que olvidan. La ausencia, por su parte, podría pensarse como una despersonalización. No obstante, si nos remitimos a su origen vemos que la palabra 'ausencia' viene del latín *absentia*, nombre derivado del verbo *abesse*, compuesto de *esse* (ser, estar) con el prefijo *ab-* (alejamiento, separación), por lo que *abesse* significa estar lejos y *absentia* es la situación o cualidad del que está lejos. Por lo tanto, la ausencia implica en su etimología no sólo a la acción de alejarse sino también a un estado del 'ser' que se encuentra alejado. De esta manera, concebir el Olvido como un distanciamiento de la rememoración y el recuerdo no resulta tan problemático como parece al comienzo.

nificar el pasado. En el caso de esta entrevista el sujeto-docente, ex-alumno y ex directivo de la Escuela Magnasco- parece apuntar a la causalidad económica y la responsabilidad individual, aunque también se sugiere algo de inevitabilidad en el devenir histórico²¹.

Por otro lado, cabría preguntarnos por la posibilidad abierta en su relato de que existan ‘cosas’ que resulte malo recordar. El uso de eufemismos no es algo exclusivo de esta entrevista, pero es quizá en donde más abundan, siendo que jamás se mencionan los términos ‘dictadura’ ni ‘holocausto’ ni ‘guerra’, ni ‘genocidio’, ni ‘centros clandestinos’; sino que en su lugar aparecen referencias a ‘situación difícil’ y ‘ciertas cosas’, llegando incluso a plantear lo siguiente:

“Y hay que ver... en mi caso personal yo cuando transité la Escuela Magnasco eso había pasado hace 10 u 11 años antes de ese tránsito mío, digamos acá sucedió el hecho y yo llego doce o trece años después, creo que... no alcancé a tener ninguna vivencia nada puntualmente de eso.

Algo similar ocurre con la entrevista al miembro directivo en donde se afirma que:

21 En palabras del propio entrevistado: ‘Siempre después de grandes descalabros en la parte económica lamentablemente siempre vienen situaciones muy complejas’

“...1977 debe haber sido... un año de que empezó el golpe militar o antes capaz en el '76 (...) Y bueno ahí ya toma... empieza a usar las instalaciones para... para fines ¡bueno! (pausa) non santos.”

En síntesis, la memoria aparece frecuentemente como guardiana o encargada de enseñar y advertir acerca del devenir de la Historia y de los peligros de que el tiempo, concebido de forma lineal, de pronto comience a repetirse de manera cíclica. El axioma *‘si no recordás vas a repetir’* se hace presente de manera constante como advertencia. La memoria entonces pareciera adquirir importancia en tanto logre aportar racionalidad, conciencia y ética sobre el accionar humano a través del tiempo, tal como aparece sintetizado por Diego (ex estudiante):

“La memoria... ya te digo, no cometer los mismos errores... de saber... de saber cómo actuar en los momentos difíciles, de saber cómo mejorar como sociedad. (pausa) La memoria es saber, tener recuerdo de las cosas malas y las cosas buenas para en el futuro mejorar como sociedad.”

Se trata de un discurso con estructura de definición apuntada hacia la memoria sumamente oficioso en relación con la separación entre ‘lo bueno’ y ‘lo malo’, bajo el objetivo de ‘mejorar como sociedad’. Para esta

persona, la memoria es un saber construido a partir del recuerdo, aquí –como en la entrevista a Fausto– podríamos preguntarnos acerca del proceso de aprehensión y significación del pasado y la experiencia para convertirlos en saberes conscientes y compartidos, en otras palabras: ¿cómo se convierte el recuerdo en memoria? Para dar respuesta a esta cuestión resultan interesantes los escritos de Hannah Arendt (1978) en relación con el pensamiento y la experiencia. Lo que la autora destaca es que en la acción de pensar lo que se referencia no es la experiencia sino lo que reflexionamos acerca de ella. De ahí en más la importancia dada al lenguaje en tanto realiza la acción de significar al recuerdo. Por otro lado, podríamos pensar que la memoria con ‘textura narrativa’ (Ricoeur; 2000) tal como se nos presenta en las entrevistas analizadas posee algunos rasgos característicos. Por un lado, posee una alta carga moral, la memoria aquí aparece como una lección que debió haber sido aprendida del pasado, quizás esto pueda relacionarse con la estructura canónica de la narración, en donde la moraleja suele aparecer como conclusión extraída del mismo relato. Por otro lado, la temporalidad impuesta en estos discursos resulta particular en tanto presentan una subdivisión del tiempo entre pasado, presente y futuro como entidades delimitadas, en donde el efectivo aprendizaje de la memoria-moraleja se presenta como garante de un presente y un futuro mejores. La consecuencia

de no tener memoria, en este caso, es la condena a un pasado eterno en donde la Historia se repite por siempre, tal como Diego lo expresa

“El asunto es educar a la juventud para no cometer los mismos errores del pasado... A defender la democracia, a saber, votar (risa) (...) Por eso, la memoria es muy importante. Tener la memoria y no perderla, no volver a cometer los mismos errores... eso es lo fundamental.”

El miedo a la repetición es algo constante en las entrevistas, sin embargo, en este caso vemos como el adjetivo ‘*mismos*’ aplicado a errores del pasado entraña una concepción cíclica y sustancial de la Historia. A su vez, la posibilidad de perder la memoria no sólo se manifiesta como otro ejemplo más de una concepción utilitaria de la misma, sino que también nos presenta una memoria-objeto, la cual puede tomarse, usarse y perderse²². La memoria parece así, el báculo mágico mediante el cual los protagonistas de la fábula (caracterizada por un final feliz y por la moraleja) logran salir con éxito de las aventuras de la Historia.

En resumen, la ‘memoria como tiempo’ es aquella

22 Si prestamos atención no es ésta la primera vez que nos topamos con una concepción objetual de la memoria, ya en fragmentos anteriores de la entrevista a Graciela se hablaba de ‘apropiación’ de la memoria

narración que se nos presenta disfrazada de sabia enfrentándose al monstruo de un pasado que amenaza al devenir histórico. Lo paradójico en estos casos se presenta en el hecho de que el énfasis puesto en el deber de hacer memoria no viene acompañado por la enunciación del nombre propio de aquello que no debería ser olvidado. En este sentido, si como señala Ricoeur (2000) todo relato es selectivo por naturaleza, del modo de representar dependerán la ausencia y la presencia de la cosa recordada. Hemos analizado ya la impronta del ‘recuerdo’ casi omnipresente en las entrevistas realizadas, lo cual apunta hacia los efectos emocionales producidos en ejercicio de la memoria. Podemos aventurar entonces que tratándose la dictadura cívico-militar de un hecho traumático para una sociedad ‘desaparecida’ (Calveiro; 2004) en el caso específico de la comunidad educativa de la Escuela Magnasco, el uso de sus instalaciones como CCD significa una herida simbólica la cual se manifiesta en los relatos de manera doble: exceso de memoria (repetición) y falta de memoria (omisión).

Donde sí se manifiesta explícitamente aquel hecho terrible con su nombre completo es en la placa que señala la entrada de la Escuela. Allí el hecho histórico aparece de manera cruda: ‘aquí se cometieron delitos de lesa humanidad’ anuncia en el título.

Ante esto, la comunidad educativa ha reaccionado de diferentes formas, sin embargo, consideramos funda-

mental lo que Hugo (ex estudiante) destaca:

“Eh... vos sabías que pasaban cosas, y la placa para mí es una forma de recordar lo que pasó en ese lugar, de tener en cuenta lo que pasó para que no vuelva a suceder... (...)”

La placa entonces puede ser vista como condensadora de la Memoria, como la manifestación material de una memoria colectiva institucionalizada pero también como una herramienta que intenta hacer converger las distintas memorias individuales y articularlas con la Historia.

LA MEMORIA EN EL ESPACIO

En el presente capítulo apuntamos a definir los vínculos que se establecen en los discursos de la comunidad educativa en torno de la memoria y al espacio ante la pregunta por la colocación de la placa y sus posibles aportes a la reparación histórica y a la educación, a fin de desvelar los imaginarios sociales y percepciones acerca de su espacio, su identidad grupal y cómo en estos discursos la señalización es puesta en tensión con ambas nociones. Para lograr aquel objetivo hemos intentado descifrar las *estructuras afectivas* (Gupta y Ferguson; 2008) de la comunidad y cómo éstas se inscriben en relatos de rememoración/olvido en donde el espacio y los cuerpos que lo habitan adquieren diferentes roles. En este sentido, nos encontramos con una serie de esquemas dicotómicos.

I. Sobre el espacio transmutado y la educación sin memoria

Comenzaremos con la memoria des-espacializada, tal como se nos presenta en el relato de Hugo:

“Eh... que los milicos se extralimitaron (pausa) estamos de acuerdo, pero... el lugar para identificar... está bien vos identificaste que ahí en la Escuela hubo gente que estuvo detenido clandestinamente pero nada

más. La educación sigue siendo la misma, al contrario la Escuela no recibió nada por eso, le pusieron una placa que dice ‘esto fue un centro de detención’ nada más, pero después no recibió más nada.”

“(…) eh yo creo que los profesores tienen que seguir haciendo lo mismo, si por ahí viene alguna pregunta con respecto al hecho de lo que pasó ahí o lo que fue, tiene que venir la explicación, nada más. Después yo creo que la educación tiene que seguir, al contrario, igual o mejor...”

En estos fragmentos se apunta hacia la placa como un factor de identificación de los hechos ocurridos en ese lugar y el señalamiento de la institución como ex CCD, sin embargo, el entrevistado realiza una suerte de ‘corte’ para separar la historia de lo que es la educación. Una idea interesante, ya que, si bien Historia es una asignatura curricular de la educación formal, no parece considerarse necesario o beneficioso resaltar el vínculo existente entre el proceso histórico de la dictadura con la historia de la institución. El mensaje entonces parecería ser que la historia no tiene cabida en la Escuela, su esencia y su función social pasan por otro lado, la enseñanza. De igual modo, en la entrevista a Roberto (ex docente) observamos un análisis similar:

“sí, hay materias que, como formación ética como

historia, que hay profesoras que estuvieron...investigando, hablando... hasta que después terminaron arrepentidas de haberlo hecho, por la placa ésa que pusieron, se enojaron mucho con la placa que pusieron. Pero los alumnos particularmente desconocen la historia, desconocen y no tienen por qué conocerla. No se va a un lugar a saber la procedencia de ese lugar, qué pasó hace tantos años en ese lugar, el que va a la escuela es a recibirse de técnico.”

Acá el deber de la enseñanza curricular pareciera eclipsar una visión más historizada del espacio habitado y vivido, quedando relegada la dimensión social de la institución. De ahí que una de las estrategias seguidas para desligar a la memoria de la Escuela Magnasco busca ampararse en la educación como objetivo de la institución escolar, no obstante vemos que se trata de una concepción acotada, entendida en términos muy específicos como ‘educación técnica’²³. Lo anterior cobra especial sentido si vemos que si bien dichas palabras corresponden a un ex-docente, aquella idea es compartida por sus pares contemporáneos. En este sentido, Fausto decía:

23 Resulta interesante la insistencia del entrevistado acerca del saber técnico, sobre todo teniendo en cuenta la etimología de la palabra griega ‘tecné’ como ‘hacer’ en oposición a ‘logos’ como conocimiento

“(...) en muchas escuelas técnicas uno encuentra por suerte una gran contención más allá por supuesto del sentido de la escuela técnica que es seguir aprendiendo, de seguir asimilando muchos conocimientos, de encontrarse ese joven con una salida a nivel trabajo.”

Por otro lado, Mirta expresaba que:

“(...) el objetivo (de la Escuela) es formar técnicos que se puedan encontrar en el campo laboral un lugar (...) y que el mercado laboral los vea como viables como chicos capacitados para estar en una empresa...”

Si llamamos la atención al término utilizado en el fragmento anterior acerca de ‘lugares’ asignados a cada sujeto social, resulta curioso entonces que la misma entrevistada haya respondido lo siguiente al interrogarla acerca del contenido de la placa:

“De a poco se va diluyendo esa idea me parece que se va diluyendo porque nosotros tenemos un lugar en la sociedad...”

Por otro lado, volviendo a la entrevista con Roberto, podemos observar la existencia de una segunda estrategia para desvincular a la memoria del espacio escolar, condensada en la expresión ‘hace tantos años’ en donde el

tiempo aparece como un agente esterilizador del espacio, tal como aparece también en el relato de Hugo:

“No, yo creo que no aporta nada porque los profesores siguen dando sus clases igual, las ideas políticas siguen estando igual, por más que vos pongas una placa lo único que libera es ‘acá esto fue un centro clandestino de detención’ y lo miras, pero de esas cosas ya no queda más, hay salones que usaron en esa época o calculo que se usaron en esa época que no están más o los modernizaron, hicieron algo.”

Bajo aquella lógica la Escuela ya no es la misma que una vez presencié la existencia de un Centro Clandestino de Detención en su interior, ya que el tiempo pasó y ya no quedan vestigios materiales –‘muestras’– para rememorar aquellos hechos. Podríamos decir entonces que subyace en esta entrevista una concepción de la memoria espacializada y de la placa como un intento de salvaguardar el pasado, sin embargo la introducción del tiempo como movimiento que arrasa con el espacio y lo obliga a transformarse se presenta como un intento de elusión del ejercicio de memoria en la Escuela 288.

II. La memoria encarnada: culpables y víctimas

Hasta ahora hemos revisado aquellos casos en los que la memoria se ha presentado desligada del espacio

bajo diferentes estrategias²⁴, ha llegado el momento de analizar aquellos relatos en donde la memoria aparece unida al espacio de la Escuela. A continuación, algunos ejemplos extraídos de diferentes entrevistas:

Mirta:

“fue un director interventor que es como que le da un golpe de Estado al director legal que había en ese momento, el señor Parodi Orta (...) y bueno lo desplaza, lo echa porque el siempre andaba armado y toma la Escuela, como que es un golpe de Estado, toma por la fuerza...”

Podríamos aventurar la hipótesis de la existencia de una homologación entre el país y la Escuela en el hecho de ser tomadas por la fuerza –de hecho la entrevistada habla de ‘golpe de Estado’ en la Escuela Magnasco– Por otra parte en esta terminología se da un fenómeno de individualización de los hechos y actos ocurridos en donde se omite la planificación política del golpe y de la intervención del colegio, dirigiendo la responsabilidad hacia Néstor Bertotti quien tomó la dirección durante la dictadura militar y finalmente habilitaría su uso como CCD. Este mismo proceso puede observarse también en el

24 Aunque De Certeau nos enseña que “las estructuras narrativas tienen valor de sintaxis espaciales” (2008:127)

relato de Graciela:

“Pero... que haya pasado ahí es una casualidad, podría haber pasado en cualquier parte donde hubiera un hijo de puta como el que nos tocó a nosotros que era de la SIDE y aprovechó un lugar que tenía disponible para...”

La memoria en estos discursos se haya unida a la figura del director, a quien se lo referencia como dictador y culpable de la existencia del CCD, no obstante, las acciones le son atribuidas únicamente a él sin mencionar a la Escuela ni lo que terminó ocurriendo allí.

Otro caso en el que la memoria parece encarnarse en la figura del ex-director nos la proporciona Roberto:

“(...) La escuela fue muy castigada por ese motivo, porque siempre la trataron como un centro de detención, está bien, si el director que estuvo, creo que era Osvaldo Bertotti, si tuvo a lo mejor una relación con los militares, a lo mejor tuvo, como toda la gente que era obediente al proceso, toda la gente que estaba en un empleo público era obediente al proceso ¿que ibas a ir en contra? ¡lo echaban!”

La confusión entre el espacio y la memoria resulta paradójica ya que acá los nombres propios del exdirector

(Néstor Bertotti) y el de la Escuela (Dr. Osvaldo Magnasco) son confundidos y mezclados en uno solo. No obstante, el entrevistado intenta diluir la carga de aquel estigma del CCD resaltando que su vínculo con los militares o no es algo comprobado o bien no había otras alternativas más que la obediencia.

Pero aquella figura emblemática del ex-director, la cual parecería funcionar en las entrevistas como referente de la memoria de aquella época, también produce efectos sobre la construcción del espacio en los relatos que refieren a la Escuela y su utilización por parte de los militares tras la 'Operación México', tal como nos muestra la entrevista a Graciela:

“Yo creo que sobre eso el director no participó nadie ni se enteró nadie de la comunidad educativa, yo creo que eso se hizo entre gallos y medianoche y con contadas personas entre las que estaría el director y nadie más. Él vivía ahí, su casa estaba ahí. Dicen que su casa era un arsenal, el atendía con el revolver arriba del escritorio... o sea los docentes cuando iban a hablar con él tenía el arma arriba de la mesa... había que estar. Pero también es algo que estaba naturalizado, la gente estaba armada...”

Siguiendo a D'Ottavio (2015) cuando menciona que existe una negociación entre los distintos usos del

espacio, nos preguntarnos ¿qué es considerado ex CCD y qué es Escuela para la comunidad? Al respecto podemos notar que existe otra estrategia utilizada para mencionar al CCD y al accionar del director y del personal militar en la Escuela, consiste en efectuar una división entre el espacio público y el espacio privado hacia adentro de la institución. Así, en la entrevista a Diego nos encontramos con la siguiente reflexión:

“No no no... la Escuela... En realidad la Escuela como institución no tuvo nada que ver y por ahí ni estuvo involucrada ¿por qué? Porque quizás ni los profesores sabían. Ese sector donde pasaron las cosas era privado, era la casa privada del Director, era como que no pertenecía la Escuela en realidad (...)”

Al parecer entonces la memoria espacializada se halla fuertemente unida a la búsqueda de responsables, particularmente en los casos vistos hasta ahora el pasado, percibido como una carga para la comunidad, es dirigido a quien fue la cara visible de la dictadura en la Escuela: un director interventor que se desempeñaba como agente civil de inteligencia. Pero existen otros relatos en donde se nos presenta una visión del pasado como estigma, algunos de ellos llegando incluso a sugerir que las sospechas y culpas se extienden al resto de los cuerpos e identidades que transitan por el sitio de los

hechos. En este sentido, en la entrevista a Mirta nos encontramos con lo siguiente:

“...la gente que trabajó en esa época ya se jubiló toda, ahora... hará hace dos años se jubiló uno que todavía había trabajado pero... ya no hay nadie que trabaje...que haya trabajado en esa época...”

Hay en este fragmento una referencia a un recambio dentro del plantel docente. En este sentido, si hasta ahora la memoria se nos presentó encarnada en las personas, podríamos pensar que cuando los cuerpos dejan de transitar o habitar un lugar, la memoria también parece esfumarse. En este punto parece subyacer una concepción similar a la observada en la entrevista a Roberto, en donde el tiempo detenta la capacidad de borrar las huellas materiales (y humanas, en este caso) de la memoria. El mensaje en este caso es que al renovarse un sector tan importante de la comunidad educativa, la Escuela ya no es la misma que aquella que fue sede de un Centro Clandestino.

¿Pero qué ocurre cuando se considera que la carga del pasado puede recaer sobre todo aquel cuerpo que entra en contacto con el lugar señalado como Sitio de Memoria? tal como se lee en la entrevista de Graciela:

“(...) por ejemplo nosotros nos uniformamos por

decisión. (...) Y es eso también, es decir 'yo no tengo problema de pertenecer a este lugar, yo soy de este lugar, este es mi lugar' ¿me entendés? (...) Pero te quiero decir, eso también surgió a partir de esto de decir 'yo no me avergüenzo de ser de donde soy' ¡Aparte nosotros no tenemos nada que ver con eso! Ni nosotros, ni los chicos, no tenemos nada que ver. "

Encontramos así entrelazada la relación entre la espacialidad, la identidad y el cuerpo, ya que se enuncia una relación constitutiva mutua entre la Escuela y los docentes y estudiantes: *'yo soy de este lugar, este es mi lugar'*. Aparece de esta forma el sentido de pertenencia como una respuesta ante lo que es percibido como un estigma social. La identidad emerge entonces de la mano de una necesidad de mostrar la pertenencia con un uniforme, el cual desafía el sentido que 'otros' ajenos a la institución puedan atribuir a la Escuela a partir de la placa.

En síntesis, la memoria queriendo desligarse del espacio parece refugiarse en las convenciones sociales, en las funciones institucionales y en el paso del tiempo. No obstante, siguiendo a Schindel (2009) quien señala que es en las prácticas en donde se cristalizan los modos de recordar y elaborar el pasado, no es de extrañar que en aquellos casos en donde estas dos entidades sí aparecen relacionadas, sean en aquellos cuerpos que habitan o habitaron la Escuela, es decir, quienes encarnan la

memoria espacializada.

Aquello cobra especial relevancia si recordamos que los lugares requieren de un trabajo regular de performance y representación para poder así producir y mantener su inscripción cultural (D'Ottavio; 2015). En este caso, las representaciones y prácticas de memoria originadas en el seno de la comunidad educativa de la Escuela Magnasco parecen fundarse en una reivindicación de la identidad institucional estableciendo que su objetivo máximo es la educación técnica y a su vez definiendo límites claros entre aquéllos que pertenecen y aquéllos que no.

III. Estrategias discursivas para hablar de lo propio y de lo ajeno

Si –siguiendo a Ricoeur (2000)– es en la fragilidad de la identidad en donde hay que buscar la causa de la fragilidad de la memoria, debemos prestar atención al contexto de confrontación producido a partir de la señalización de la Escuela. De ahí en más la relevancia que cobran las observaciones de D'Ottavio cuando señala que la atribución de sentido a un lugar “...introduce en el análisis la cuestión del poder, ya que las posibilidades de inscribir sentidos y con ellos crear lugares, dependen de las desiguales posiciones de enunciación.” (2015:9) Por lo tanto nuestro objetivo próximo es ubicar cómo la Escuela Magnasco

es construida como sujeto enunciador²⁵ a través de las prácticas y discursos de la comunidad educativa desde los cuales se ejerce la memoria.

En nuestra búsqueda de aquellos procesos de significación que se hallan implicados en la construcción de la Escuela y de la placa por parte de la comunidad encontramos varias referencias por parte del personal actual y estudiantes a identificar su lugar de trabajo y estudio con el hogar²⁶ y a la comunidad con la familia, siendo algunos ejemplos los siguientes:

Personal directivo:

“(...) ellos (los estudiantes) vienen acá, por eso cerré la puerta porque ellos vienen con respeto, pero entran, tenemos un contacto directo con los alumnos,

25 Partiendo de la propuesta de Achugar (2004) acerca de considerar a los Sitios de memoria como *espacios de enunciación* – en tanto debido a su doble condición de productos y productores de sentido, confluyen en ellos múltiples diálogos entre distintos actores sociales– proponemos, dada nuestra perspectiva de análisis centrada en los sujetos que representan y vivencian el espacio, tomar a la comunidad educativa como un ‘sujeto enunciador’. Nuestra intención es abordar a la Escuela ya no como un espacio que es objeto de planificación de políticas públicas, sino que es también un *espacio de representación* heterogéneo, habitado y percibido por la comunidad educativa, en donde la placa posee un rol fundamental y a su vez ésta también es representada de diferentes formas.

26 Lo cual se condice con el título de la revista editada por los estudiantes de 6° año “Ésta... Nuestra casa” edición Aniversario de la Comunidad Educativa de la Escuela de Educación Técnica N°288 Dr. Osvaldo Magnasco. Rosario, 2013

los directivos y los profesores, como familiar digamos.”

Fausto:

“Sí porque hay... acá en esta Escuela hay muchos recuerdos de maestros que uno ha tenido... de amigos que uno ha hecho y... y en este momento esos amigos son docentes. Y también por ejemplo tengo alumnos que en este momento ya son muchachos grandes que yo he tenido en otra época siendo un niño... un niño no, un jovencito... Bueno yo tengo alumnos que son muchachos ya casados, con hijos (silencio) Es realmente una Escuela técnica muy linda y de muchos recuerdos.”

El énfasis hecho en ambos fragmentos sobre la cuestión de la familiaridad resulta sumamente relevante, además, si tenemos en cuenta que ambas personas entrevistadas ocupan cargos docentes, siendo uno de ellos actual directivo y otro exdirectivo de la institución y ex-estudiante²⁷. Por otro lado, nótese que la palabra ‘recuerdo’ vuelve a hacerse presente en una de las citas, cargando a la vivencia escolar de afectividad ‘familiar’.

²⁷ Nos ha llamado la atención desde el comienzo de nuestra investigación el hecho de que algunos profesores son hijos de ex-docentes jubilados que trabajaron en la misma escuela y que a su vez no haya sido extraño encontrarnos con ex-estudiantes que luego mandaron a sus hijos a estudiar allí también.

Otro caso similar aparece con Graciela:

“(...) porque la Escuela es la casa de un montón de gente de la comunidad... es muy fuerte lo que se genera entre la gente de una escuela y la escuela”

Acá la referencia a la Escuela es la de ‘casa’, al igual que en las entrevistas anteriores lo que se manifiesta es la cualidad de estos ‘lazos fuertes’ que unen al grupo con ‘su lugar’. Sin embargo, estos vínculos van más allá al entrar en juego la señalización y la placa, al respecto en la misma entrevista se registra lo siguiente:

“Entonces cuando vos vas a señalar una institución educativa que tiene una historia, que tiene gente que la quiere y demás, vos estás invadiendo el lugar de otro (...)”

“Es como si yo voy a tu casa, irrumpo en tu casa a hacer toda una cuestión en la que no te dejo participar... ¿entendés?”

Se introduce la acción de invadir en torno del proceso de señalización, sin embargo no es cualquier lugar el que se invade, es el lugar de alguien –‘vos estás invadiendo el lugar de otro’ – espacio identificado con la ‘casa’, lo cual podría hacer referencia a un espacio de

intimidad y seguridad para un grupo de personas (las cuales claramente ven amenazadas estas cualidades por la ‘invasión’ de la placa). A partir de acá tenemos dos cuestiones para analizar, en primer lugar, el fenómeno de pertenencia que parece vincular a la comunidad entre sí y a ésta con el lugar de la Escuela. Por otro lado, como se evidencia en estos últimos fragmentos, existe una tendencia a ver la placa como una irrupción violenta en el espacio percibido como propio, en donde las críticas en su mayoría parecen dirigirse tanto al contenido de la placa como al acto de su colocación, fenómenos ambos ante los cuales la comunidad tiende a reaccionar. Esto puede deberse al hecho de que la placa busca fundar un significado *hegemónico* (Laclau, 2008; 2009) en relación a la Escuela, mientras que la comunidad la percibe de múltiples formas –para dar un ejemplo, dentro del párrafo citado anteriormente encontramos un amplio abanico que va desde lo puramente utilitario *institución* a lo puramente afectivo *casa*–.

Si continuamos con el análisis de estrategias discursivas de la comunidad para construirse como sujeto político legítimo debemos mencionar un hecho sumamente curioso (y frecuente) que aparece transversalmente en los relatos de los sectores que hemos entrevistado, se trata de la personificación de la Escuela Magnasco.

Mirta:

“... digamos como que la Escuela me eligió a mí, no sé si yo elegí a la Escuela”

Roberto:

“(...) La institución no tiene la culpa, tiene la culpa las personas que... yo para mí pudo haber sido en tu casa, en la casa del cura ¿eh? En la iglesia... ¡en cualquier lado! Por eso a mí me cae mal que a la institución le hagan una cruz (...)”

Graciela:

“o sea que era una escuela sufrida...”

“Es como a una persona que cometió un crimen... si vos verdaderamente querés que esa persona se reinserte en la sociedad no podés hacerla sentir criminal toda su vida, en algún momento tenés que correrla de ese lugar y decirle ‘bueno vos estás acá, arrepentido de esto, pero ahora tenés que hacer otra cosa. Vos no sos un criminal, ya está, ya pagaste por eso.’”

“Porque vos no podés obligar a alguien a que esté permanentemente... Primero que no tiene que sentir culpa de algo en que no participó, y segundo de que se avergüence de algo que pasó... ¿por qué se va a avergonzar? si no tuvo nada que ver con él.”

Diego:

“Es que en realidad no sé si la Escuela carga con la historia... eh... ahí pasaron cosas, pero no es por culpa de la Escuela, es por culpa de los directivos que estaban ahí, porque en realidad la Escuela como escuela... a mí como ser humano me formó.”

En los fragmentos anteriores, además de comparaciones directas de la Escuela con una persona (un ‘criminal’) como puede apreciarse en la entrevista a Graciela, podemos hablar de un proceso de personificación en tanto se le atribuyen ciertas habilidades, cualidades y estados humanos a la Escuela –desde elegir a una persona, sufrir y hasta formar a alguien– sin embargo, la acción que aparece más repetida es la de la culpa. La institución sufre y siente culpa ante la señalización, lo cual nos introduce a la cuestión de la contra destinación de estos discursos. Antes, sin embargo, cabe preguntarnos ¿qué implica y cuál es el origen de la personificación general de la Escuela Magnasco?

A lo largo del presente capítulo hemos recurrido a la isotopía para dar cuenta de aquellas asociaciones de sentido que aparecen en cada discurso en torno a un significante, tales como la memoria o la placa. Sin embargo, nos encontramos aquí también con una figura retórica vinculada a ella: la metonimia, con la cual buscamos

resaltar el fenómeno de referencia al continente para dar cuenta del contenido, por lo que la Escuela vendría a ser la síntesis de la comunidad educativa y condensadora de su identidad. Por lo que podemos hablar entonces de una identidad espacializada.

Por otro lado, en el apartado anterior vimos cómo la memoria del CCD en la Escuela es identificada muchas veces con las personas que habitan la institución – ya sea como víctimas del estigma social o señalando a un responsable interno específico– por lo que podría hablarse junto a Ricoeur (2000) de una movilización de la memoria en pos de la reivindicación de la identidad. En este sentido, el autor remarca el carácter presunto y por ende frágil de la identidad, en donde la confrontación con otro juega un papel clave en su configuración. Podemos aventurar entonces que en el caso de la Escuela Magnasco (construida como una entidad enunciadora, casi una persona o mente supra-individual) percibe amenazada su identidad y prestigio como institución educativa debido a la placa que la señala y que expone una parte de su historia que la vincula a la dictadura y a la muerte de personas, tal como queda sintetizado por Roberto:

“(...) había chicos que no se querían ir a anotar porque los padres le decían ‘¡no! ¡acá se torturaba, acá se mataba!’ y el pibe ni sabía ¡ni sabía!”

“; porque la escuela está mal vista por ese motivo que... ¡la escuela se viene abajo por eso!”

El acto de señalar la institución entonces es visto por la comunidad como algo ajeno que les genera un estigma ante ‘los demás’, por lo que esta cuestión nos lleva al problema de la paradestinación (Verón; 1987). En primer lugar, podemos preguntarnos a quiénes va dirigido el discurso de ‘la Escuela’ como identidad enunciativa, en donde la preocupación principal parece ser el juzgamiento de la mirada externa, pero además, como hemos visto en el fragmento de la entrevista a Roberto expuesta anteriormente, existe una preocupación por la opinión de los padres y los estudiantes (miembros también de la comunidad) acerca del tema. Así, Graciela nos decía lo siguiente:

“A parte, vos imagináte, como padre llegás a un lugar a inscribir a tu hijo y te encontrás con semejante cartel, a vos no te van a dar ganas de dejar a tu hijo ahí, o sea... nosotros tenemos suerte de que los padres ni siquiera se preguntan eso, te digo, nunca preguntaron por ese cartel, porque ni leen, no saben qué dice ese cartel. Pero si ese cartel estuviera en otro tipo de lugar, con otro tipo de... padres, eh...”

“Los padres no preguntan. Y muchos chicos no tampoco, porque esto fue en su momento y después

ya nadie le dio bolilla ¿entendes? yo ahora trabajo con sexto, (...)... es puntualmente con esos chicos con los que salta, pero no es que todo el día estemos pensando en eso ni que lo vea... creo que yo ya ni lo veo.”

“Porque esto no es para nosotros, es para los de afuera, para que todos nos miren y digan ‘¡mirá!’”

Si bien la entrevistada atribuye a la existencia de la placa cierto grado de peligrosidad para la integridad de la Escuela, no obstante, en la misma oración aclara que esta amenaza es neutralizada debido al hecho de que los padres y madres de estudiantes no preguntan ni se interesan por su significado. Parecería que entre la gente de la comunidad existe una voluntad de negar la placa, ya que según la entrevistada: los padres ‘no preguntan’, los jóvenes ‘tampoco’ y ella misma incluso tampoco nota su existencia ‘ya ni lo veo’. Sin embargo, existen personas que sí la ven: los de afuera, por lo que queda evidenciado que la política de señalización es percibida como algo lejano y hostil a la Escuela porque simplemente no está pensada para ella, sino para otros ajenos ‘que miran desde afuera’ por lo que esta mirada alterna se constituye como la fuente del estigma de la comunidad Magnasco. Otro ejemplo de esto puede venir de la entrevista a Mirta:

“no sé qué idea tiene la gente que somos acá

porque acá por ejemplo en la otra cuadra hay una escuela religiosa y hay gente de acá que trabaja en esa escuela... y los padres de esos chicos que van a esa escuela decían como que había muertos en las paredes, que había cadáveres acá que estaban entre el revoque fino y grueso qué sé yo... no sé qué imaginario hay sobre qué pasó acá..."

Si bien a primera vista parece dirigirse a negar o por lo menos a minimizar lo que ocurrió en las instalaciones de la Escuela durante la dictadura, lo que queda claro con estas entrevistas es que la comunidad educativa no quiere recordar, ni que le recuerden ni ser referenciada públicamente por haber sido CCD. Este mismo proceso es identificado al revisar las encuestas hechas a estudiantes actuales quienes ante la pregunta acerca de si conocían el porqué de la colocación de la placa, el 16% contestó 'para recordar' lo cual parece alinearse con la apelación al recuerdo como un acto sin objeto²⁸. Otro 16% contestó '*para marcar que en la Escuela...*'²⁹ y un 5% respondió '*para avergonzar a la Escuela*' por lo que podríamos extraer la conclusión de que la vivencia del estigma se presenta de forma transversal en todas las generaciones de la

28 O como noesis sin noema

29 Es interesante el hecho de que la referencia a la 'marca' haya aparecido también como una isotopía de la placa utilizada por un ex estudiante en la entrevista a Diego (ex-estudiante)

comunidad.

Por otro lado, podemos observar hacia el interior de los discursos tanto de docentes y directivos como de personas que se desempeñaron en aquellos cargos en su momento, la existencia de lo que Verón (1987) designa como *'colectivo de identificación'*, cuya síntesis estaría proporcionada por el *'nosotros'* – retratado por la Escuela, sobre quien la gente tiene ideas extrañas sobre *'qué somos'* (Mirta) por lo cual no consideran que la política de señalización les haya tenido en cuenta ni haya significado una introducción benéfica *'esto no es para nosotros, es para los de afuera'* (Graciela). Aquí la figura del paradesinador puede identificarse tanto con los padres y madres como con vecinos e incluso colegas docentes y estudiantes de escuelas cercanas.

Por otra parte, existe también una contradestinación (Verón; 1987) en estos discursos, es decir, la comunidad no sólo se dirige a aquéllos frente a quienes se siente juzgada (de forma real o hipotética), sino que también apunta hacia quienes considera responsables de esa situación, quienes colocaron la placa³⁰. Podemos distinguir, entonces, la presencia de un *'nosotros'* y un *'ellos'*

30 Llama la atención que en las encuestas realizadas a estudiantes actuales el 53% de ellos reconoció al gobierno nacional como autor de la política de señalización por la cual se colocó la placa en la Escuela. En segundo lugar, un 26% apuntó hacia organismos de DDHH, y finalmente ninguno (0%) señaló a la misma institución como responsable de la placa.

en los relatos de las entrevistas, dos grupos opuestos a los cuales se les adjudican distintas acciones, tal como puede leerse a continuación:

Graciela

“Por eso yo te digo que es una regresión, es haber desandado un camino que fue muy difícil de transitar, algo que para nosotros era natural lo convirtieron en una cosa impuesta, obligatoria...”

Mirta:

“Bueno, cuando vinieron acá fue todo un show viste... trajeron locutor, trajeron sonido, trajeron sillas, vino el vicegobernador, viste como que... digamos ¿cómo lo veo yo? como vacío de contenido, viste es una cosa que... si vos lo haces para hacer un show no me parece bien, porque no hay una concientización en la población, que en la Escuela lo tratamos de hacer...”

En este último fragmento, la política adquiere de manera explícita un rol protagónico, en lo que la persona entrevistada refiere al acto de inauguración de la placa. La cadena de sentidos se presenta como placa- show- políticos – sin contenido, a la cual se le opondría la de Escuela- concientización. Por otro lado, si ‘show’ significa ‘mostrar’, la elección del término nos habla de un acto de

exposición, se trataría entonces de una intencionalidad de dirigirse al exterior, por lo que no resulta descabellado que la entrevistada asocie seguidamente a algo ‘vacío de contenido’. La fórmula latente podría ser entonces la de: ‘contenido’ = interior / ‘show’ = exterior), cuyo resultado final es la clasificación del acto de colocar la placa como superficial y excluyente para la propia comunidad.

La placa como show parece evidenciar la dimensión performativa y ritual de la memoria materializada e institucionalizada, ya que es a partir de ésta y sobre todo del acto simbólico de su inauguración frente a la comunidad educativa lo que marca la iniciación de la Escuela como *memorial*³¹.

Al show, por otro lado, se opone la concientización como una obra que sí se lleva a cabo en la Escuela. Parece haber una división subyacente entre la exterioridad y la interioridad, en el sentido de que la memoria es aceptada si es ejercida en el ámbito privado de la Escuela/casa/familia, pero no que ‘vengan’ extraños a señalarla para el resto de la gente de afuera. Esta misma idea es replicada en otro fragmento de la misma entrevista:

“Vinieron acá... una charla de sensibilización algo así de ‘cómo nosotros le damos a nuestros alumnos’ es una cosa rarísima que... ¡obvio! nosotros le damos como

31 (Connerton; 2010)

cualquier escuela pública o privada qué paso...”

Nos encontramos frente a un reclamo por la intrusión del gobierno en la educación que es concebido como el campo de acción de la Escuela. Pero debemos resaltar que se trata de una Escuela pública que depende de la Provincia, por lo que tanto su estructuración interna como los planes de estudio dependen de organismos gubernamentales. No obstante, en este dualismo planteado entre la Escuela y los políticos –‘nosotros’ y ‘ellos’ / ‘adentro’ y ‘afuera’–, ambos se presentan como entidades aisladas e independientes las cuales convergen a partir del conflicto de la placa.

Con respecto a lo anterior, en la entrevista a Roberto vemos que también aparece la referencia explícita al ‘gobierno’ en tanto colectivo enumerable que designa al destinatario negativo o contradestinatario (Verón; 1987)

“no, el gobierno. Cuando trajeron la placa dijeron ‘acá vamos a poner la placa’ la pusieron y taparon el número real de la escuela ahí decía ‘Ov Lagos 1501’ lo taparon con la placa, no le consultaron a nadie. Aparte eso, primero dijeron que iban a traer ‘una plaquita’ dijeron y terminaron con una placa que era un mural”

Nos gustaría hacer un breve paréntesis para destacar el fenómeno de gradualidad (Anscombe y

Ducrot: 1983) que opera en este discurso, ya que entre la denominación de ‘placa’ a la de ‘mural’ la conclusión que parece surgir y reforzarse es la de la invasión y ensombrecimiento de la Escuela, acto que culmina con tapar su numeración (lo cual podría interpretarse como una referencia a la identidad).

En cuanto a las acciones atribuidas a este colectivo responsable de aquella invasión y ocultamiento, que podríamos denominar ‘políticos’, hemos visto en los primeros fragmentos que han aparecido las de monopolizar, imponer, obligar y hacer show (como opuesto a concientizar), se nos presenta ahora una tercera acción significativa: ‘tapar’ o mejor dicho ‘tapar a la Escuela’. Es en este punto que se comprende la importancia de la placa en su rol performático, no sólo como memoria materializada y espacializada sino también por su poder de re-nombrar y modificar aquel lugar señalado –lo cual podría interpretarse como un ocultamiento de su identidad como Escuela/hogar/familia por parte de la comunidad, tal como se describe en otra parte de la misma entrevista:

“Buena pero es como te digo, la escuela fue muy castigada por ese motivo, porque siempre la trataron como un centro de detención”

Otro caso en donde podemos dar cuenta de esta

relación con el contradestinatario nos es proporcionado en la entrevista a Mirta:

“Viste que... los chicos la rompieron, nuestros alumnos cuando empezamos a hablarles de la actitud de los políticos que vinieron tanto de Nación como de... creo más de la provincia vinieron, es más, no te dejaban ni hablar, no nos dejaban hablar a nosotros, vino un señor muy grande ex alumno de la escuela con una carta y no lo dejaron ni hablar. Entonces digamos la placa en este momento es como si no estuviera.”

El discurso es claro al referir a ellos ‘los políticos que vinieron...’ y quienes ‘no nos dejaban hablar a nosotros’. Sin embargo, aparece un nuevo factor proporcionado por la referencia a los estudiantes ‘los chicos’ como autores de la destrucción de la placa. En este sentido, resulta interesante la percepción de la entrevistada acerca de que ‘la placa en este momento es como si no estuviera’, por lo cual pareciera existir una conexión entre la eficacia simbólica de la placa y la ritualización de su colocación en donde los actores locales no se vieron involucrados ni consultados. Quizás el núcleo de sentido es que si la placa ‘tapa’ a la institución entonces para la comunidad la placa “no está”. Por otra parte, la acción de ignorar –y hasta romper– la placa estaría hablándonos de un intento por parte de la comunidad de borrar la huella material de un pasado que

se quiere dejar atrás o, en todo caso, guardarlo puertas adentro y no verse expuestos, tal como se observa en las palabras de Graciela:

“Es como si yo dijera ‘la familia de ella son todos mafiosos entonces están buscando...’ ¿me entiendes? y delante de todo el mundo y te expongo y te expongo, vos me vas a decir cualquier cosa llegado el momento para defenderte, porque te da bronca que yo exponga a tu familia a tu lugar a tu casa... y bueno yo sé que a ellos (estudiantes) les da bronca, cuando vamos a algún lado y por lo único que te reconocen es por eso...”

No resulta extraño que al comparar estas palabras con las encuestas hechas a estudiantes la mayoría de ellos (58%) haya declarado sentir bronca ante la existencia de la placa. Además, vemos cómo en esta entrevista aparece nuevamente la analogía entre la Escuela, la familia y la casa. Por otra parte, utilizar a la mafia como ejemplo podría dar cuenta de que lo que genera bronca es la exposición de la identidad (o una parte de ella) que está mal vista o relacionada a lo ilegal.

La memoria espacializada, en definitiva, podría ser pensada como aquella identidad colectiva identificada con un lugar determinado al cual se asocian sus vivencias cotidianas y sus lazos de afectividad. No obstante, cuando esta identidad es cuestionada o con-

frontada por un ‘otro’ – en este caso una política nacional que busca dar a conocer y concientizar sobre el pasado reciente de la dictadura– lo que resulta parece ser una unificación de los miembros de la comunidad en torno a la construcción de prácticas y relatos de memoria sobre la institución. Tal como dice Graciela:

“(…), viste que como en toda institución hay gente que se compromete más y hay gente que se compromete menos, y los que venimos de hace muchos años sí estábamos más comprometidos y nos alineamos en una postura más en contra de lo que fue la placa.”

De ahí en más que las reacciones por parte de la comunidad frente a la placa pueden observarse también en sus discursos y en la construcción que realizan de aquel adversario. Podemos concluir que la placa parece ser expuesta como situación de enunciación (Maingueneau; 2004) ya que en los relatos analizados previamente se encuentran delimitados los actores sociales que intervienen en dicha situación: por un lado, la Escuela construida como enunciador y sintetizada en el ‘nosotros’. Y por otro lado, el ‘ellos’/ ‘políticos’ como figura de alteridad a la cual se le adjudican las acciones de ‘venir’, ‘imponer’, ‘obligar’, ‘monopolizar’, ‘hacer show’, ‘no consultar’, ‘tapar’, ‘castigar’ y ‘exponer’, las cuales presentan rasgos comunes que contribuyen a la caracterización de la ley

de señalización en particular y de la política en general.

LA MEMORIA COMO POLÍTICA

En base a las reflexiones que proporcionamos en los capítulos anteriores –sobre todo a aquéllas que tratan acerca de las concepciones de la memoria, la identidad y la relación que teje la comunidad con el espacio de la Escuela, y por ende con la memoria del lugar y con la colocación de la placa– ha llegado el momento de profundizar acerca de la vivencia de la comunidad educativa con respecto a la política de señalización. En este sentido, hemos analizado las distintas estrategias discursivas empleadas por los actores para delimitar y caracterizar a la Escuela – con sus propias redes afectivas y su visión del pasado– por un lado, y a los ‘otros’, definidos a nivel general por su no pertenencia al espacio escolar, donde se destacan específicamente quienes se encuentran detrás del proyecto de ley de señalización de Sitios de Memoria. Lo que nos interesa ahora es ahondar en los efectos producidos por la señalización en la comunidad.

Si bien conocemos que la señalización busca plasmar y difundir una memoria sobre aquellos lugares que fueron CCDT y E, también sabemos que la fuerza simbólica de la memoria irradia de su capacidad para producir sujetos, relaciones e imaginarios sociales, por lo que su carácter transformador poco tiene que ver con el mero hecho de recordar u olvidar determinados acontecimientos (Piper-Shafir y Fernández-Droguett, 2013).

Habiendo ya trazado en apartados anteriores algunos puntos que nos permiten dilucidar de qué manera se configuran estos imaginarios sociales, sujetos y relaciones en los discursos de la comunidad educativa de la Escuela Magnasco, cabría preguntarse de ahora en más cómo éstos ingresan al campo discursivo de lo político (Verón; 1987)

En otras palabras: ¿Cómo estos discursos se configuran políticamente? De acuerdo con Verón (1987) la enunciación política conlleva la construcción de un adversario. En este sentido, si la alteridad es constitutiva del lenguaje, en tanto éste se encuentra atravesado por la otredad (Bajtín; 1924), habría que pensar cómo se construye la polarización de colectivos sociales en este caso dando lugar a la dimensión de lo político. Ya hemos analizado anteriormente cómo en los discursos de la comunidad aparecen representaciones de un nosotros inclusivo y un 'ellos' exclusivo, cada uno de los cuales con sus atributos y acciones específicas. No obstante, si antes nos enfocamos especialmente en el colectivo de identificación (Verón; 1987) y su construcción, ahora el eje principal estará puesto sobre la percepción y las imágenes que la comunidad posee de aquellos 'otros', es decir, de los políticos y de la política en general.

Lo que buscamos en este momento de la investigación es esclarecer cómo ambos discursos interactúan en torno a la señalización de la Escuela y la colocación de

la placa. Tal como señala Maingueneau (2004) se trata de observar la presencia de un 'dialogismo polémico' en aquellos enunciados en los que el discurso del otro es tomado como objeto de disputa, en este caso concreto el eje de esta disputa es la memoria y sus diferentes sentidos atribuidos. De esta manera, observamos que: *“La política es en primer lugar el conflicto acerca de la existencia de un escenario común, la existencia y la calidad de quienes están presentes en él. (...) Las partes no preexisten al conflicto que nombran y en el cual hacen contar como partes.”* (Ranciere; 2000: 41) Si concebimos al terreno de la memoria como una disputa constante entre diferentes representaciones del pasado y del presente, en el caso que estudiamos podemos observar cómo esta situación se inició con la señalización –por parte del gobierno nacional y provincial– de la Escuela, lo cual desató una serie de reclamos, ideas y concepciones por parte de la comunidad educativa.

En la primera parte del presente capítulo analizaremos aquellos significados y signos utilizados por la comunidad educativa para designar y adjetivar a la placa, para luego esbozar una posible interpretación sobre la causa del sentimiento recurrente de estigma mencionado en las entrevistas y encuestas, y su posible conexión con las consideraciones sobre la memoria que ya hemos analizado previamente en los discursos de la comunidad. Finalmente, nos centraremos en analizar algunos de los imaginarios sobre la política y los políticos, y la denuncia

implícita realizada por las personas entrevistadas.

I. Isotopías de la placa

Comenzamos con el caso de la entrevista a Fausto, en donde declara lo siguiente:

“y dicen que en los grandes países siempre mantiene ciertos recuerdos de determinados acontecimientos, a partir de monumentos o a partir de museos o a partir de muestras de cosas que han ido pasando.”

Nos encontramos entonces ante una concepción material y espacializada de la Memoria, en donde ‘monumentos’, ‘muestras’ y ‘museos’ poseen la virtud de estimular o garantizar el ejercicio de rememoración. Sin embargo, nótese que el entrevistado jamás menciona ni a la placa ni a la Memoria propiamente dicha ni qué es aquello que se debería recordar. En este sentido, ¿qué significa pensar la placa como ‘muestra’? Al referir a ‘ciertos recuerdos’ de ‘determinados acontecimientos’ parece hablar de la selectividad de la Memoria. Así también la palabra ‘muestra’ podría entenderse como una ‘parte por el todo’, algo representativo pero que no deja de ser un recorte de algo mayor.

Otra respuesta interesante nos fue proporcionada en la entrevista a Graciela:

*“Por eso te digo, el cartel restó. Restó, restó y restó,
para todos.”*

Podríamos postular que referir a la placa como un ‘cartel’³² –más allá de una posible intención de denostar – hace referencia a la capacidad enunciativa de la placa, cuyo contenido anunciado ‘resta’ a ‘todos’, es decir, a toda la comunidad educativa.

Aquella sin embargo no es la única consideración de este estilo hacia la placa, por el contrario, las distintas visiones acerca de esta temática parecen representarse insertas en un contexto de disputa de sentidos con respecto a la visión de los hechos expresada en la placa y a la política de señalización. Un ejemplo de esto es dado por Roberto:

“Se juzgó a la institución y no a la gente, porque la institución es un edificio y ya te digo podrían haber usado cualquier edificio, podrían haber usado una casa particular, que han usado, pero las casas particulares que han usado no hay terribles placas que estigmatizan a la institución.”

“(…) La institución no tiene la culpa, tiene la culpa las personas que... yo para mí pudo haber sido en tu casa,

32 Al darle la designación de ‘cartel’ se crea otro objeto –el cual posee una impronta más bien comercial y propagandística– por lo que cabría preguntarse si es compatible con la memoria.

*en la casa del cura ¿eh? en la Iglesia... ¡en cualquier lado!
Por eso a mí me cae mal que a la institución le hagan
una cruz. Porque hubo muchos problemas con eso:
¡había chicos que no se querían ir a anotar porque los
padres le decían ‘no’! Acá se torturaba, acá se mataba!
el pibe ni sabía! ni sabía!”*

Resulta interesante el uso del calificativo ‘terrible’, ya que según el diccionario el origen de esta palabra viene del latín *terribilis* y significa “*que puede causar horror*”. Quizás este sentimiento de terror puede contextualizarse mejor a partir del segundo fragmento en donde además de aparecer una sutil personificación de la institución capaz de ‘tener culpa’³³, aparece también la denominación de la placa como ‘cruz’. La imagen que se nos presenta entonces es la del horror de una persona que es obligada a cargar con la cruz de un estigma.

Un proceso similar, aunque menos dramático, ocurre en la entrevista de Diego, quien fue alumno de la Escuela 288 en época de dictadura, nos dice lo siguiente:

*“Está marcada (la Escuela) Pero en realidad la
Escuela no... sinceramente... eh... no sé todos los profe-
sores qué sabrían (...)”*

33 Lo cual se contradice con el primer fragmento en su definición de institución como mero edificio, negando su sentido socio-cultural

Acá la imagen de la ‘marca’ instauro la idea de responsabilidad y de juicio, pero no hacia la institución como en el caso anterior sino hacia los individuos. No obstante, si se trata de buscar la verdadera causa o “responsabilidad” de la colocación de la placa en la Escuela entonces debemos volver nuestra mirada hacia la ley de señalización de Sitios de Memoria. La importancia de esta acción radica en tener en cuenta a otros actores fundamentales, además de la comunidad educativa, para abordar las isotopías producidas alrededor de la placa, tal como se muestra en la entrevista de Mirta:

“Monopolizaron todo ellos, hicieron todo el circo, porque para mí fue como un show, y ahí terminó.”

Hablar de ‘circo’ puede remitirse a una imagen grotesca o a un espectáculo efímero cuyo objetivo es el entretenimiento o, en este caso particular, la muestra. En este sentido resulta difícil no asociar el término acuñado del “show” en el relato de Mirta –el cual tratamos en el capítulo anterior– y la imagen de la placa como una “muestra” de memoria dada por Fausto. Quizás el factor común a ambas, y por qué no a todas las designaciones alternativas que hemos dado a conocer en el presente apartado (cartel, marca, cruz, muestra, show y circo) nos estaría hablando de la placa como un símbolo. Aquello puede conducirnos en dos direcciones: en primer lugar,

nos lleva a pensar en la política de señalización y cómo a partir de ésta se ha querido representar al espacio de la Escuela otorgándole el status de ex -CCD. Sin embargo, la placa como signo también nos habla de la imaginación geográfica descrita por Soja (1999), la cual nos permite apreciar a la Escuela ya no como un espacio que es objeto de planificación de políticas públicas, sino que es también un *espacio de representación* heterogéneo, habitado y percibido por la comunidad educativa, en donde la placa posee un rol fundamental y a su vez ésta también es representada de diferentes formas. En este sentido, la placa es mencionada como una *situación de enunciación* (Maingueneau, 2003) Vale la pena destacar que bajo este concepto lo que buscamos es evidenciar la existencia de un contexto de disputa en torno al sentido atribuido a la placa y a la institución educativa a la cual pretende re-nombrar como Sitio de Memoria, por lo que el lugar y la posición de poder del enunciador y la construcción de los destinatarios resulta esencial para comprender el trasfondo de las entrevistas.

La capacidad performativa de la placa consiste en su potencialidad de construir simbólicamente el espacio de la Escuela como ex -CCD. Sin embargo, si concebimos a este mismo espacio como un lugar múltiple, transitado, vivido y practicado entonces debemos destacar la acción de los sujetos sociales que lo habitan (Ramírez Velázquez; 2004). De ahí en más nuestra atención busca enfocarse

en la experiencia de comunidad educativa de la Escuela Magnasco la cual atraviesa sus imaginarios frente a la señalización. En este punto el lenguaje adquiere especial relevancia ya que se trata de analizar las representaciones producidas y las prácticas espaciales y discursos que se generan en tanto acciones significantes del espacio. La tarea que tenemos por delante entonces es la de tratar de desentrañar el significado y los sentidos ocultos detrás de éstas isotopías de la placa, siendo ésta donde se condensa el conflicto por la definición del espacio de la Escuela y por la memoria.

II. Pautas para pensar el estigma

De esta manera, podemos llegar a comprender por qué la placa ha sido objeto de declaraciones como la que presentamos a continuación, la cual fue extraída de la entrevista a Graciela:

(ante la pregunta por los efectos de la colocación de la placa sobre la comunidad educativa)
“En el mejor de los casos ignorancia, lo ignoran. Indiferencia. En el peor de los casos bronca, indignación, atropello.”

Que el “mejor de los casos” esté identificado con la ignorancia –como un “no saber”– y con la indiferencia –un “no distinguir”– insinúa acerca del fracaso de

la política de señalización. Sin embargo, hacia el interior de la comunidad este caso resulta ser “el mejor” frente a lo que la entrevistada menciona como alternativa: la bronca, la indignación, el atropello. Curiosamente, podemos notar que las dos primeras (la “bronca” y la “indignación”), ambas, pueden ser reacciones tanto a situaciones, objetos, relaciones o personas; sin embargo, el término “atropello” involucra de manera inevitable la existencia de otros agentes implicados en la acción. En este sentido, debemos volver una vez más a la placa como situación de enunciación, en donde le son atribuidos diferentes sentidos a partir de designarla como cruz, marca o un show, como vimos en el apartado anterior. Recordemos que los lugares de memoria son productos y productores de sentido –ya que son resultado de políticas que buscan construir significación en el espacio público–. Sin embargo, para Charaudeau (2009) el fenómeno de significancia debe hallarse tanto en el “qué” como en el “para quién”. En este sentido, ha quedado claro que en los discursos analizados previamente que la comunidad no percibe que la señalización haya sido pensada para ellos ni que se hayan tenido en cuenta sus opiniones ni su participación, tal como aparece sintetizado en la entrevista a Mirta:

“Sí, los chicos la rompieron. (...) los chicos vinieron al acto pero provocó rechazo, estaban muy en contra

porque como que se usaba a la Escuela para dar una imagen de no sé que fuimos cómplices del gobierno, del gobierno militar, y semejantes barbaridades contra los derechos humanos, estem... y no, los chicos no quieren eso. Y bueno ellos solos reaccionaron, después algunos contaron que la habían roto y bueno, quedó rota.”

Resulta interesante este fragmento que, a diferencia de otros que hemos expuesto anteriormente, refiere al rechazo que provocó la placa específicamente en los estudiantes, quienes son nombrados bajo la denominación “ellos” pero siendo también son incluidos en el “nosotros” más amplio de la comunidad. De esta forma el texto pareciera dar cuenta del componente performativo de la memoria, el cual va más allá del proceso cognitivo y de la experiencia de vida de cada individuo. A su vez el transpolar el pasado de la dictadura al presente nos hace reflexionar acerca de las prácticas que contribuyen a la reproducción generacional de la memoria colectiva. ([Connerton, 1989](#))

Por otro lado, se hace presente la noción de la placa como estigma. La idea de que la placa “da una imagen” negativa de la Escuela (en este caso de complicidad con la dictadura) nos lleva a reflexionar acerca de cómo la placa puede, según la comunidad, alterar su percepción social. En este sentido, un ex-docente (Roberto) nos decía lo siguiente:

“bueno yo te diría que la gente de la escuela está muy decepcionada porque a la escuela la estigmatizaron. Con respecto a eso... a ver si digo bien la palabra, estigmatizada no? Por qué? Porque hay mucha gente que habla y no estuvieron, no la conocieron, no la vivieron. Mi papá trabajó ahí durante treintaicinco años en la escuela... yo la viví de chico y de adolescente”

En efecto, el “estigma” parece ir de la mano de la existencia de otros ajenos a la comunidad (la “gente que habla y no estuvieron”) frente a los cuales se posiciona el entrevistado y a su familia, pero también a la “gente de la Escuela”. Este mismo esquema es replicado en otras entrevistas, siendo las palabras de Graciela un ejemplo que ya hemos mencionado:

“Pero te da mucha rabia cuando sentís que te señalan con el dedo o que criminalizan a una institución por algo que pasó ajeno a la institución en sí...”

“Porque esto no es para nosotros, es para los de afuera, para que todos nos miren y digan ‘¡mira!’ (...)”

Podemos notar que ambas entrevistas focalizan en la criminalización, el señalamiento y la estigmatización contra la Escuela, la cual aparece como el sujeto/objeto al cual se dirigen estas acciones efectuadas desde un ‘afuera’. En este sentido, repasamos nuevamente los

procesos de polarización: ‘ellos’ –quienes no pertenecen, quienes señalizan y señalan– y “nosotros” – donde el espacio de la Escuela funciona como elemento representativo.

Por otra parte, creemos que la percepción del estigma por parte de la comunidad podría ser el resultado de un doble proceso identificado en los modos de considerar a la memoria que hemos analizado previamente. De esta manera, los efectos de la memoria como espacio pueden verse en aquellos discursos del personal docente y ex docente (Graciela y Roberto) en donde prima la personificación de la Escuela. Allí la aparición explícita del término “estigma” resulta paradójica teniendo en cuenta que el origen griego de la palabra “estigma” (stigma) era utilizado para referir a signos corporales que exhibían algo malo o poco habitual acerca del status moral de quien los portaba (Goffman; 1963). Bajo esta nueva perspectiva podemos comprender algunas de las declaraciones hechas por Graciela:

“El tema es que vos siempre que señalizás para mostrar algo negativo de lo que señalizás, estigmatizás. Es como que vos a una persona la obligues a ponerse determinada cosa que diga algo malo de ella, digo... que a todas las personas que ejercen la prostitución vos las obligues a llevar determinada cosa que las identifique... osea eso es una estigmatización.”

Acá el estigma se presenta como marca física que denota una característica percibida socialmente como negativa. Podríamos quizás hablar de una superposición de sentidos, ya que, por un lado, en su analogía no niega la existencia del CCD en la Escuela, pero sí destaca que la placa que recuerda esos hechos e ‘identifica’ el lugar como sitio donde se cometieron delitos de lesa humanidad, estigmatiza a la Escuela. No obstante, la analogía con la prostitución se repite nuevamente en la misma entrevista:

“... Es lo mismo que si yo en tu casa te hago poner una placa que diga ‘mi mamá es puta y ejerció la prostitución en mi casa’ y la tengas que poner en la puerta de tu casa para que todos sepan ¿entendés? es muy terrible. Entonces eso fue lo que paso, osea es obligar a alguien a aceptar algo que es inaceptable... de la manera en que se hizo”

Y finalmente, la analogía se realiza aludiendo a la imagen de un ex-criminal:

“Es como a una persona que cometió un crimen... si vos verdaderamente querés que esa persona se reinsera en la sociedad no podés hacerla sentir criminal toda su vida, en algún momento tenés que correrla de ese lugar y decirle ‘bueno vos estás acá, arrepentido de esto, pero

ahora tenés que hacer otra cosa (...)”

Hay algo en común en estos dos fragmentos y es que no resulta casual la elección de las figuras de una prostituta y un criminal, pues ambos comparten el hecho de ser personas con una baja apreciación social y un lugar “marginado” en nuestra cultura. Podríamos decir que tanto el criminal como la prostituta son sujetos que portan un estigma social, llegando incluso a ser considerados, en muchas ocasiones, como cuerpos potencialmente peligrosos. De ahí en más que la identificación de la comunidad educativa con el espacio institucional y la personificación de la Escuela en sus discursos –en otras palabras, la memoria como espacio– coincide con la percepción de la placa como una “marca” o atributo físico que funciona como un estigma frente al resto de la sociedad.

Sin embargo, el estigma posee además otra vertiente, y es que la Escuela, al ser señalizada como sitio de memoria ligado al terrorismo de Estado, pasa a ser un “recordatorio” sobre los males ocurridos en el pasado. Este rol “ejemplificador” se relaciona a la concepción de la memoria como tiempo puesto que supone en la acción de colocar la placa un intento pedagógico para evitar que aquel suceso se repita. Recordemos sino aquellas palabras pronunciadas por Diego en torno al rol de la placa:

“(..) Para la juventud, para que no volvamos a... a lo mismo... no volver. Nunca más”

A su vez, Fausto afirmaba lo siguiente:

“Yo creo que recordar ciertas cosas es algo bueno, como que eso que pasó en algún momento hacia los años posteriores lo que está por venir sirva como una enseñanza para no volver a repetir ciertas cosas.”

El papel pedagógico que busca alcanzar la política de señalización de Sitios y a la placa, es perfectamente captado por la comunidad educativa. Sin embargo, el lugar ofrecido a la comunidad parece resultar incómodo y estigmatizante al presentar a la Escuela como un “caso” del cual hay que tener memoria para que los hechos no se repitan, se vuelve inseparable de ese pasado. En este sentido, si pensamos –como indica la memoria como tiempo– que la historia puede repetirse de un modo idéntico por la falta de memoria, se estaría asumiendo quizás la potencial peligrosidad de la comunidad educativa en la actualidad.

En síntesis, lo que hemos buscado hasta ahora era proporcionar algunas reflexiones sobre la constante aparición del sentimiento de estigmatización en las entrevistas haciendo énfasis en procesos internos de construcción de la memoria por parte de la comunidad. En

este punto, el estigma sería un resultado de la consideración de la memoria como tiempo y como espacio, siendo que ambas parecen homologar el tiempo pasado al presente, ‘trayendo’ al momento actual las consecuencias de aquel pasado de la dictadura. Tal como expresaba Roberto:

“Yo calculo que no hay que juzgar a la institución hay que juzgar a las personas que tomaron la institución para hacer ‘algo’, si es que fue así.”

Es decir, no son los militares, ni el director, ni el personal cómplice quienes son juzgados y puestos en la mira de la sociedad, sino que es la Escuela (como persona) y por ende la comunidad que hoy la habita quien es juzgada.

No podemos evitar cuestionarnos, en este punto, acerca de la eficiencia de la ley de señalización. En este sentido, las declaraciones de la comunidad de la Escuela Magnasco no sólo se dirigen a expresar el estigma, sino que también aparecen múltiples menciones a lo que fue el acto de señalización y las personas que lo llevaron a cabo. A continuación, nos proponemos analizar cómo se dio la interacción entre la comunidad y aquellos “otros” al momento de la colocación de la placa, así como también las expectativas y los imaginarios construidos desde la institución acerca de la política en general y la

ley de señalización en particular.

III. 'Imágenes' de descrédito sobre la política

*“Cada gobierno tiene su política,
y cada gobierno tiene su forma de recordar...
o forma de hacer olvidar, es según el gobierno.”*

(Diego, ex estudiante)

Si en el apartado anterior abordamos el estigma remarcado por la comunidad de la Escuela Magnasco con respecto a la placa, lo que proponemos en este segundo espacio es enfocarnos en la política pública de señalización de Sitios y en la interacción que se da entre ésta y la comunidad en los discursos de las entrevistas y encuestas que hemos realizado. Aquí, el núcleo problemático deja de ser la memoria en sí dando lugar a la 'política', tal como nos adelanta la frase citada en la presentación, la cual nos habla de la política como algo relacionado al accionar del Estado. Esta idea de la política como actividad nos permite abordar la señalización de la Escuela 288 como un acto del Estado en pos de construir y difundir una memoria colectiva. Sin embargo, esta cuestión nos lleva a problematizar sobre las formas y los objetivos que adopta aquel accionar. Esta distinción puede notarse en las palabras de Mirta:

“...y está muy bien que se lo divulgue, me parece

genial a mí y lo de las placas que vos decías no lo veo mal en cuanto al no olvidar, ahora si vos pones una placa y te vas y seguís gobernando y nada más venís para el 24 de Marzo, ahí no sirve...”

Como vemos, hay aquí una consideración positiva en cuanto a la intención propuesta, pero el modo adoptado es reprobado y calificado como ineficiente. En este sentido, podríamos preguntarnos por la operatividad de esta segmentación y si aquella definición de la ‘política’ como actividad –del latín “*activitas*” que se traduce como “*cualidad de llevar a cabo*” no se encuentra acaso más cerca de la forma en que se manifiesta, ya que las políticas son percibidas y valoradas (al menos en los relatos que analizamos) por el modo en que se concretan. Encontramos un indicio de este pensamiento el siguiente fragmento extraído de la entrevista a Fausto:

“Mm no... la reacción de la escuela creo que sí que han estado de acuerdo que coloquen esa placa ahí inclusive no recuerdo exactamente pero creo que hubo un acto y concurrió determinada gente³⁴... esa formalidad de colocar la placa.”

34 ‘La imagen sobre la política parece entrelazarse en este fragmento con la incapacidad para nombrar a los agentes detrás de la señalización.

Acá la acción de colocar la placa –tal como dispone la ley de señalización– se nos presenta como una ‘formalidad’, lo cual apunta hacia las convenciones y formas socialmente aceptadas. Podríamos aventurar, entonces, que en el caso estudiado la señalización se presenta como una actividad formal cuyo contenido es la memoria. No obstante, la exaltación de la forma por sobre el contenido como una crítica a lo que fue la colocación de la placa por parte de la comunidad es algo que ya hemos visto anteriormente.

La idea subyacente es la de que la política no resuelve problemas a fondo, sino que emparcha, la política se presenta como superficial, lo cual es calificado como “vacío de contenido”. Lo interesante resulta del hecho de que tanto “show” como “forma” son términos que fácilmente nos pueden remitir a la imagen³⁵ lo cual deslumbra la concepción de la política detrás de ésta (y de otras entrevistas) la cual opone “forma” a “contenido” y cuyo resultado es algo que es meramente por su forma, sólo continente. A lo cual nos atrevemos a conjeturar que quizás una forma mal recibida puede anular al contenido por más benéfico que éste sea.

Nos gustaría resaltar el lugar que el análisis del discurso puede otorgarles a los términos utilizados en la entrevista anteriormente citada. En este sentido, cabe

³⁵ De hecho, ‘forma’ proviene del latín y puede significar ‘imagen’ o ‘figura’

destacar que la palabra del sujeto posee un trasfondo sociocultural, por lo que existen sentidos y referencias compartidas. En este punto, al calificar como un “show” a un acto político nos encontramos frente a un conjunto de significados que parecen apuntar hacia la espectacularización, el entretenimiento y por qué no, incluso lo burlesco o lo grotesco. Se trata en definitiva de “huellas” que hemos podido reconocer no sólo en las palabras de Mirta, sino en casi todas las demás. Por otro lado, la perspectiva con la que abordamos el corpus es a partir de pensarlos como discursos políticos, en tanto que en ellos encontramos elementos que pueden enmarcarse dentro de los juegos de discurso pertenecientes al campo de lo político (Verón; 1987) En primer lugar, si “lo político” se basa, según Carl Shmith (1932), en un principio de disociación/asociación, entonces no debe sorprendernos que el campo discursivo de lo político implique necesariamente un enfrentamiento o relación con un adversario (Verón; 1987). No obstante, lo que nos interesa resaltar es cómo en los relatos de la comunidad aparecen representados estos adversarios de un modo descalificativo, tal como en el siguiente ejemplo proporcionado por las palabras de Roberto:

“No, muy pocos se pararon en la placa para ver qué decía. No le prestan atención directamente no le prestan atención. Y aparte que con el vandalismo la

rompieron tanto que ya no se lee lo que dice, pero en su momento cuando la pusieron hicieron un acto y vinieron autoridades de la provincia que jamás habían venido a la Escuela, autoridades de la nación que ni la conocían a la Escuela, autoridades nacionales y provinciales, autoridades municipales que jamás se acercaron a la Escuela para ver si hace falta algo eh? todo para sacarse la fotito con la placa, política pura. Por eso te digo que hubo personas que se interesaron en perjudicar a la Escuela simplemente. “

Podemos ver en este fragmento ciertos elementos que nos introducen a la situación de la placa, ya que según el entrevistado ésta habría tenido ‘su momento’ cuando fue colocada para luego quedar en el olvido –curiosamente el mismo olvido o invisibilización en la que parece estar sumida la Escuela, ya que en este relato la atención puesta por los políticos sobre la placa es inversa al trato que se le dio a la institución, a la cual se aclara explícitamente que hubo intenciones de perjudicarla³⁶. Además, resulta interesante la homologación de la foto (como imagen) con la ‘política pura’ con la cual aparece nuevamente la noción de una política que quiere mostrarse sin prestar atención real o solucionar problemas. Esta idea

36 La percepción de la placa como perjudicial para la Escuela nos presenta nuevamente la percepción del estigma por parte de la comunidad, tal como lo hemos trabajado anteriormente.

se repite también en el relato de Graciela:

“O sea, todos los que vinieron ese día se sacaron una foto, porque si para ellos fuera tan importante ya hubieran venido a poner otro cartel y reponer ese, digo... primero que ya saben que si lo vuelven a poner lo van a volver a romper, y segundo que para ellos ya no es importante, lo importante era sacarse la foto poniendo ese cartel. Todos los 23 de Marzo tenemos a alguien que quiere venir a sacarse una foto, todos eh... del partido que te quieras imaginar...”

Tal como en la entrevista citada anteriormente se aclaraba la procedencia (nacional, provincial, municipal) de las autoridades que se sacaron la foto, aquí la entrevistada nos habla de “todos los partidos políticos”, por lo que en ambos casos nos dan a entender que lo que denuncian es un rasgo general de la política y no de un sector específico. Lo cual parece reflejar un sentido de lo coyuntural y superficial del accionar político en la señalización de la escuela. Lo cual puede estar sintetizado en la referencia a ‘la foto’ en tanto se trata de una imagen que se toma para plasmar un momento y permitir que otras personas que no estuvieron allí accedan a ver. Una vez más se nos indica que se ha priorizado la forma por sobre el contenido. Dicha referencia también implica un “congelamiento” sincrónico, anulando el devenir del

tiempo y por lo tanto a la memoria.

Siguiendo esta línea, podemos postular que en todos estos fragmentos expuestos hay un reclamo que parece oponer la atención prestada a la señalización con el abandono sufrido por la Escuela de parte de políticos, tal como se aprecia con Mirta:

“el mismo ministerio! te tira viste directivas... poco... no muy claras con respecto a eso, el secundario completo o ‘volver a estudiar’ son medio... el FINES, bueno el FINES es nacional ¿viste? Como que vos con trabajos prácticos al pibe lo aprobás, por ahí hay profesores que se niegan y ajustan un poquito más. Pero en general la política educativa tiende a eso ¿viste? es medio electoralista, es medio que no va al fondo del problema entonces te pone parches y bueno... otro año que pasó y otro año viste... y así seguimos andando.”

Aparece un nuevo calificativo que parece continuar con la visión deteriorada sobre la política y sus representantes, ya que con “electoralista” parece señalarse “acciones coyunturales” dispuestas por un gobierno de turno en función de construir una buena imagen frente a electores sin invertir recursos en solucionar realmente los problemas.

En este sentido, hemos encontrado imágenes de descrédito vinculadas a la política y sus representantes

que la vinculan a lo superfluo, al interés y al beneficio. No obstante, si observamos nuevamente el fragmento anterior podemos descubrir en él una crítica al Ministerio de educación y su accionar sobre el cual se duda acerca de su objetivo real. Esta desconfianza acerca de las intenciones reales detrás de la política nos lleva a un último nivel de descrédito el cual versa sobre la manipulación, tal como se muestra en los siguientes fragmentos tomados de las entrevistas a Roberto y por Mirta respectivamente:

“Aparte que como ahora la política de ahora se engaña tanto a la gente como antes (...) ¿en el ‘78 qué hicieron? mundial de futbol, ¿en el ‘82 qué pasó? la Guerra de las Malvinas (...) acordate el acto en la Plaza de Mayo donde le teniente general Leopoldo Fortunato Galtieri salió a la plaza y era el presidente mejor que hubo en toda Argentina y nadie los había traído en camión a toda esa gente, ni por un choripán ni por una gaseosa, nadie, se autoconvocó sola la gente en el ‘82.”

(sobre la ley de señalización) “Claro... ¡bueno! está hecha por políticos ¿no? esa ley. Eh... digamos habría que ver la política general que se tomó en la época de la democracia, cuál fue el sentido, tuvo avances y muchísimos retrocesos, viste, con el juicio a la junta y después la ley de punto final, la ley de obediencia debida fue un retroceso gigantesco, después vino el gobierno

de Kirchner que no me queda muy claro si lo hizo por una cuestión de que sinceramente estaba a favor de la defensa de los derechos humanos eh y de poner presos a los... ¡juicio y castigo! A los... a los responsables por la muerte de los 30 000 desaparecidos... bueno a mí me parece bien digamos que... no olvidar.”

En el primer caso, además de referirse a la política como una forma de engaño sobre el pueblo, llama nuestra atención el paralelismo realizado por el exdocente que une el panorama actual y la señalización de la Escuela con la dictadura, el mundial y la Guerra de Malvinas, pero diferenciando ambos tiempos en lo genuino del apoyo obtenido en uno y la necesidad de punteros políticos y de ‘comprar a la gente’ en otro.

En el segundo fragmento, citado de la entrevista a Mirta, la referencia, por el contrario, está puesta en los políticos más que en la política en sí, pero esgrimien- do argumentos similares a los que ya hemos analizado, destacando particularmente la desconfianza sobre la verdadera intención detrás de las políticas de memoria e insinuando que si está hecha por políticos probable- mente esté mal hecha, o al menos, el origen de su procedencia la vuelve dudosa. Esto puede ser ejemplificado al notar cómo la persona entrevistada nos dice que ‘le parece bien no olvidar’ por lo que en una primera lectura pareciera avalar la idea de los juicios y la señalización

de sitios vinculados al terrorismo de Estado, sin embargo como ya hemos mencionado “no olvidar” es diferente a la acción de “recordar”, la cual apareció asociada a la memoria en cada una de las entrevistas que realizamos. En este sentido, si la función de la placa es la de “señalar”, a partir de la materialidad de la Escuela, aquellos sucesos ocurridos en la institución trayéndolos al presente, lo que subyace en esta entrevista –como en otras que trabajamos– es un malestar en relación con la placa y al “lugar” que perciben que ésta le da a la comunidad educativa frente a la sociedad.

En síntesis, se trata de discursos que ingresan al campo de lo político no sólo porque prueban el contenido de la placa, sino que esta cuestión trasciende y llega a manifestarse un rechazo por la existencia misma de la placa –la cual termina asociada al estigma. De ahí en más, pensar en la materialidad del discurso y en la placa como una situación de enunciación nos ayudan a entender los mecanismos de articulación que se dan entre la señalización de la Escuela y la reacción de la comunidad frente a este suceso, es decir, entre una política pública y una comunidad local. En este sentido, si en un primer momento nos dedicamos a observar cómo el eje de las disputas se daba en torno de la memoria y sus distintas concepciones, la perspectiva de los discursos políticos nos ayudó a comprender cómo se configuran los agentes involucrados en el conflicto. Todo esto nos

conduce a pensar que quizás se trata de un proceso de identificación–desidentificación (Ranciere; 2000) en donde “lo político” surge cuando la placa se desdibuja en tanto memorial. Ya que la comunidad educativa de la Escuela Magnasco se erige como un sujeto enunciador legítimo y cómo construye y busca descalificar a su adversario.

Finalmente, cabría preguntarnos acerca de los alcances y limitaciones que nos brinda el análisis de este caso con respecto a la ley de señalización como vehículo para la construcción de una memoria colectiva sobre la última dictadura cívico-militar. Expresado de otra manera, podríamos cuestionarnos si la señalización de un lugar como Sitio de Memoria es suficiente para construir y fijar sentidos. De ahí en más que nos gustaría destacar las palabras de Isabel Piper-Shafir y Fernández-Drougett acerca de que:

(...) más allá de la intención de construir un elemento simbólico, un lugar de memoria deviene en tal solo en la medida en que es utilizado para recordar. Ello implica poner atención a su carácter performativo, centrándonos en los usos y apropiaciones que, por medio de acciones de memoria, enuncian, articulan y construyen sentidos del pasado. (2013: 26)

Podríamos decir que la señalización de la Escuela Magnasco fue movilizadora para su comunidad y quizás sí facilitó la emergencia de recuerdos de aquella época –aunque de un modo muy particular en cada caso–, no obstante, el modo en que se llevó a cabo aquel acto fue repudiado. Surge entonces la cuestión acerca de la puesta en escena de la placa y su articulación con la comunidad, ya que por las respuestas que nos hemos encontrado en el corpus de análisis no parece haber habido una instancia de diálogo eficaz que permitiera la apropiación del espacio y la memoria por parte de la comunidad, ni una participación efectiva de ésta en el diseño y planificación de la señalización de la Escuela. Bajo este panorama no resulta extraña la asociación de la placa con un estigma, ni la concepción de la memoria como opuesta al olvido y cercana al recuerdo subjetivo y personal.

Otro dato para considerar surge a partir de las encuestas realizadas, en donde no resulta un dato menor el hecho de que la valoración la placa en cuanto a su contribución para la difusión de la memoria, el esclarecimiento de la verdad histórica y el ejercicio de la justicia, sean en general tan bajas³⁷ –sobre todo con respecto al ejercicio

37 En el caso de docentes, la política de señalización de Sitios de Memoria fue calificada en poco (33,3%), ninguna (33,3%), muy buena (33,3%) en cuanto a la difusión de la memoria; ninguna (66,6%), muy buena (33,3%) para el esclarecimiento de la verdad, y ninguna (66,6%), muy buena (33,3%) con respecto al ejercicio de la justicia. Por otra parte, el único ex-docente entrevistado resolvió en considerar que la

de la justicia, ya que 56% de las personas encuestadas en total estimaron que su eficacia fue nula. Aquí conviene hacer un paréntesis acerca de la cuestión de la 'justicia' puesto que la idea del juicio y de la placa como estigma son cuestiones que han aparecido entrelazadas a lo largo de las entrevistas realizadas, en donde se señala que la que fue juzgada por dichos crímenes fue la institución y la comunidad y no quienes efectivamente montaron y trabajaron en el CCD. De ahí en más nos gustaría dejar una reflexión de cierre acerca de si es posible superar la estigmatización percibida por la comunidad desde una política pública de memoria que promueva la participación de aquellos a quienes se orienta y sobre todo de los sujetos que habitan o trabajan en los lugares señalizados.

placa no tuvo ninguna eficacia en ninguna de las tres cuestiones.

En el caso de los directivos, la persona entrevistada desempeñada en este rol actualmente calificó como 'poca' a la eficacia en torno a la difusión de la memoria colectiva, y 'ninguna' en cuanto a sus aportes para el esclarecimiento de la verdad y el ejercicio de la justicia. Por el contrario, el ex-directivo entrevistado tildó como 'muy buena' a la señalización en todos los aspectos.

Los ex-estudiantes por su parte, dictaron con respecto a la difusión de la memoria y esclarecimiento de la verdad: regular (33,3%) y muy buena (66,6%), y para el ejercicio de la justicia: ninguna (33,3%), regular (33,3%), muy buena (33,3%).

Con respecto a estudiantes actuales, los números fueron los siguientes: para la difusión de la memoria prevalecieron las respuestas de poco (42%) y ninguno (31, 50 %), para el esclarecimiento de la verdad regular (37%) y bueno (21%), y para el ejercicio de la justicia ninguno (53%)

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Hemos llegado al final de un recorrido, quizás con más preguntas que respuestas para proporcionar. No obstante, nos gustaría destacar algunas cuestiones a las que hemos abordado a lo largo de este libro y que creemos sintetizan la esencia de nuestro trabajo y lo que creemos que son sus posibles aportes.

Nuestro objetivo principal fue el de postular a la Antropología lingüística como habilitadora de nuevas perspectivas y problemáticas de análisis, por lo que partimos de la consideración acerca del lugar del lenguaje como soporte de la experiencia subjetiva (Bajtín; 1924) para articularla con el concepto de memoria en tanto construcción social narrativa (Jelin; 2000). No obstante, decidimos enfocarnos en la dimensión política de esta construcción social, tomando como punto de partida una política de memoria, pero expandiendo el núcleo del problema hacia la recepción de ésta por parte de un grupo de personas y las estrategias discursivas empleadas en conjunto para responder frente al accionar del Estado. Cabe aclarar que aquí la noción del espacio se vuelve clave, puesto que la Escuela Magnasco no sólo es el escenario en donde se enmarca la comunidad y el lugar en disputa por ser resignificado y re-nombrado, sino que, como hemos, visto la Escuela se transforma en un agente activo en la configuración de identidades e imaginarios sociales, así como

en la intervención del conflicto.

Por otro lado, el haber utilizado el análisis del discurso nos permitió correr el eje de la veracidad de los discursos para centrarnos en los sentidos –explícitos u ocultos– detrás de cada enunciado, haciendo que nuestro objetivo principal fuese atender a la producción social del sentido en aquellas totalidades discursivas (Laclau y Mouffe; 1985). Otra posibilidad que nos brindó la herramienta del análisis del discurso fue atender al contexto de emergencia de esos discursos. A la hora de pensar en la memoria colectiva, dar importancia a las condiciones de producción y enunciación nos abrió a la posibilidad de pensar lo lingüístico de la mano de lo performativo. De este modo, si el lenguaje cobra sentido en una situación de comunicación (Charaudeau; 2005) entonces debemos tener siempre presente el tipo de relaciones sociales en las que se inscribe el discurso que buscamos analizar. De ahí en más que al observar las entrevistas realizadas pudimos detectar que la placa que señala a la Escuela se nos presentaba como una situación de enunciación (Maingueneau, 2003) en tanto que en su puesta en escena aparecían bien delimitados los agentes involucrados en la dinámica de comunicación de lo que la política de señalización se proponía en torno a la construcción y transmisión de una memoria colectiva. Éstas *identidades discursivas* (Charaudeau, 2005) se manifiestan como vimos anteriormente en la relación de inclusión-exclusión re-

presentada por el ‘nosotros/ellos’.

Surge a partir de entonces una nueva cuestión relacionada al campo político en donde se inscribe la memoria. En este sentido, pensar en clave de discurso político nos convoca a reflexionar sobre aquellos procesos por los cuales la memoria se convierte en el eje de disputa acerca del pasado, las identidades sociales y modos de narrar.

Tal como destaca Ricoeur (2000), aquello que denominamos “pasado” se trata de una construcción realizada desde y para el presente, en donde las experiencias con textura narrativa confluyen en relatos de memoria. Es por esto que nos hemos referido a la memoria como representación social del pasado –por lo que podríamos hablar de “memorias” en plural puesto que cada una es construida y transmitida de distintas formas y a través de distintos medios. Así, la política de señalización de “Sitios de Memoria” apunta a construir y fijar un sentido del pasado sobre la base de la materialidad de estos lugares. Aunque, como ya hemos visto, los Sitios de memoria –en tanto “espacios de enunciación” (Achugar, 2004)– terminan convirtiéndose en espacios de disputa entre distintos sectores sociales, cada cual con sus propios sentidos y significaciones. Nos atrevemos a postular que el conflicto en torno de la señalización de la Magnasco puede ser entendido en términos metamemoriales, es decir, que son los sentidos mismos otorgados a

la memoria lo que se pone en juego (queda como motivo para otra investigación los efectos que este carácter auto-reflexivo imprime sobre el fenómeno de significancia y en cuyos extremos podríamos encontrar el ‘vaciamiento del significante’ –en donde el sentido dependerá de los distintos contextos en que se manifieste– o la ‘saturación del significado’).

Es importante remarcar también el rol que desempeñó la colocación de la placa en la institución, puesto que es a partir de esta situación que el conflicto por la memoria es desatado, pudiendo observarse la emergencia no sólo de diferentes sentidos e imaginarios atribuidos a la memoria, al espacio y a la política, sino cómo a partir de ellos se delimitan los dos bandos enfrentados. Es decir, la placa asume la función como detonante de una disputa que se traduce en concederle un sentido definitivo, *hegemónico* (Laclau, 2008, 2009), a un espacio significativamente heterogéneo como es la Escuela 288³⁸. No obstante, el terreno en el cual se lleva a cabo esta lucha política es el de la memoria, por lo cual hemos hecho tanto énfasis en analizar las concepciones de la memoria y su trasmisión que se encuentran en los

38 Basándonos en la dialéctica del espacio (Soja; 1999) podemos considerar las distintas miradas y experiencias, las cuales a través de distintos modos de experimentar el espacio le otorgan un sentido específico a la Escuela, ya sea como institución educativa, ex CCD, un ‘segundo hogar’, un Sitio de Memoria, etc.

discursos de la comunidad.

En este sentido, la idea de dialogismo (Bajtin, 1924) fue lo que nos facilitó entrelazar la idea de la alteridad –inherente al lenguaje– y la disputa por el sentido al fenómeno de la memoria sobre la cual se enlazan múltiples interpretaciones y reapropiaciones del pasado, a la vez que nos permitió dar cuenta del entramado de configuraciones ideológicas y de las identidades discursivas que estaban en juego. De esta manera, el objetivo perseguido fue indagar acerca de aquellas concepciones sobre la memoria que circulan en la comunidad y que pueden influir en relación con cómo son recibidas las políticas de memoria y cómo desde la propia comunidad se proyecta la transmisión de la memoria.

Antes de comenzar a repasar aquellas estrategias discursivas que pudimos observar en los discursos recolectados, quisiéramos hacer un paréntesis para ocuparnos de cómo la delimitación hecha al interior del corpus de análisis se vio reflejada en el empleo de dichas estrategias y en algunos sentidos compartidos. Con respecto al estudiantado, el grupo se encuentra a su vez subdividido por quienes están transitando por la institución y otro grupo que estudió en ese lugar durante los años de dictadura. En vista de estas decisiones podemos extraer algunas reflexiones en base a cuestiones generales y particulares que competen a todos o algunos de los sectores abarcados.

Uno de los puntos claves ha girado en torno a la oposición entre la memoria individual y la memoria colectiva en el conjunto de las personas entrevistadas, puesto que se trata de relatos que –aún reconociendo la existencia de una memoria histórica socialmente aceptada y difundida sobre la última dictadura cívico-militar– al hablar de aquella época o incluso al definir lo que la palabra ‘memoria’ les representa, cada uno ha hablado desde su experiencia personal, su vivencia. Esto no debiera sorprendernos, ya que a lo largo de nuestra investigación hemos resaltado la importancia de abordar la experiencia de los sujetos como materia prima para la investigación social, ya que toda memoria individual se encuentra inserta en un marco social (Halbwachs; 1925) En este sentido, cabe destacar que si bien durante el análisis hemos hecho énfasis en la asociación de la memoria con el “recuerdo” –dado que nos pareció el mejor ejemplo para dar cuenta de la impronta personal y vívida otorgada al término– se trata de una asociación hecha sobre todo por el grupo de ex-estudiantes (entrevistados 2,3 y 6) quienes, casualmente, fueron quienes vivieron en primera persona la época del funcionamiento del CCD en la Escuela.

Por otro lado, el hecho de que la oposición entre memoria colectiva e individual se halle tan presente en el corpus nos lleva a pensar acerca de la complejidad del fenómeno de la memoria y la importancia que posee

abordar estas cuestiones a la hora de diseñar políticas públicas. Quizás uno de los aportes que podría extraerse del análisis del caso es que la eficacia simbólica de la placa –y por ende de la política de señalización de Sitios de Memoria– se encuentra unida a la ritualización de la puesta de la placa, en donde como hemos observado, los actores locales no tuvieron mayor participación. En este sentido, pareciera no haber un trabajo efectivo previo de comunicación y articulación entre los funcionarios y la comunidad educativa.

Creemos, no obstante, que el principal desafío no consiste en subsanar las posibles distancias entre las múltiples memorias individuales y la memoria colectiva –ya que como hemos explicado, se trata de una dicotomía falsa– sino que de lo que se trata es de analizar el sentido otorgado a la memoria y a la política que busca institucionalizarla a partir de la colocación de una placa considerando las dimensiones conflictivas en todo ello.

Así, al realizar las entrevistas nos encontramos con la oposición ‘Memoria-Olvido’. Cabe aclarar que “recordar” y “no olvidar” no son equivalentes a la acción de recordar. La primera nos habla desde una perspectiva más bien auto-referencial y experiencial, mientras que la segunda pertenece a un dualismo tramposo que nos presenta a la memoria como una entidad única y omnipresente, la cual podemos asociar a la ficción de Borges (1944) “Funes el memorioso” donde nos habla de una

memoria total que en su precisión a la hora de recordar ha perdido la capacidad de abstracción y generalización asociadas al pensamiento.

Por otro lado, nos encontramos también con la concepción de la memoria como una moraleja dentro de la fábula del relato histórico. Si bien esta visión se relaciona a la construcción de una línea temporal en donde la Historia aparece privada de su capacidad de devenir y donde los acontecimientos amenazan con repetirse, presentándonos a la memoria como capaz de “enderezar” el tiempo, alejándonos del pasado y proyectándonos hacia un futuro diferente. Resulta interesante observar cómo esta estructura canónica parece originarse en la narración, en tanto modo de ordenar la experiencia subjetiva. De este modo, al ser la narración lo que media entre el recuerdo y la memoria, se destaca el proceso de significación de los recuerdos, del pasado y de la memoria.

En este sentido, atender a las significaciones que los distintos actores atribuyen puede resultar enriquecedor y proporcionar nuevas perspectivas a la hora de estudiar el impacto de una política pública. En este caso en particular podemos notar que, si bien la política de señalización de Sitios se basa en el uso de la materialidad de las instalaciones como soporte de la memoria colectiva, el hecho de que la comunidad educativa considere que la memoria es una enseñanza que debe ser aprendida de

la vivencia del pasado –un pasado que, de lo contrario, regresará infinitamente– termina por colocar a la Escuela Magnasco y a la propia comunidad en un lugar incómodo frente a la señalización.

No parece casual entonces el hecho de que dentro de aquel amplio espectro de personas que asocian la memoria al recuerdo y al “no olvido” casi todas hayan evitado en algún momento el referir directamente a la dictadura, al CCD o a los crímenes de lesa humanidad. Sin embargo, resulta más interesante aún que haya habido dos personas que eludieran aquellos términos constantemente y que fueran quienes integraban el sub-grupo asociado a cargos directivos de la Escuela.

Se hace presente entonces la cuestión del “estigma” como un tópico que ha sobresalido a lo largo de las entrevistas. Si bien ya hemos profundizado lo suficiente en esta cuestión, no podemos dejar de resaltar que el estigma es quizás el punto de mayor coincidencia entre todas las personas entrevistadas y donde convergen a su vez una multiplicidad de sentidos (los conceptos de memoria, la vivencia del espacio, el sentimiento de pertenencia y de “lo propio”, etc)

Explicar por qué la señalización de la Escuela es percibida como un estigma requiere tener en cuenta la articulación de factores históricos, sociales y psicológicos que se manifiestan en los discursos de aquellas personas entrevistadas. En primer lugar debemos tener

en cuenta cómo la identificación que se da en torno a la Escuela y la situación de la placa confluyen haciendo que la memoria y la identidad puedan llegar a ser confundidas (Ricoeur; 2000) Ya hemos visto en los discursos como la afectividad aparece en torno a la pertenencia y la sensación de comunidad.

Lo anterior cobra relevancia si tenemos en cuenta que son los modos de habitar el espacio social lo que deriva en nuevas formas de percepción del mismo³⁹. Por este motivo, debemos tener en cuenta desde qué lugar “hablan la Escuela” los distintos integrantes de la comunidad. En este sentido, si los ex-estudiantes se posicionan desde el recuerdo y los directivos desde los objetivos educativos y ‘técnicos’ de la institución, es en el caso del cuerpo docente en donde se percibe de un modo más explícito que el resto la mención del estigma. No parece casualidad entonces que sea en este grupo (Mirta, Graciela y Roberto) en donde se observan también con mayor precisión la personificación de la Escuela y aquellas estrategias discursivas en torno de la construcción de un “nosotros exclusivo” y a la demarcación de los límites entre este grupo y aquellos otros (a quienes se les adjudican accionares negativos y perjudiciales con

39 De ahí en más que la identificación de la Escuela Magnasco con una casa o con una familia resulte paradójica, no solo por la fuerte carga simbólica en relación con los vínculos la afectividad, sino también por tratarse de categorías que contienen y agrupan sujetos sociales.

respecto al colectivo de identificación de los enunciadores) siendo la acción contradestinataria (Verón: 1987) y la enmarcación de estos relatos dentro de lo que podríamos pensar como una suerte de ‘denuncia’ –en tanto juegos de discurso– fue lo que nos permitió situar las entrevistas dentro del campo político. De esta forma si la señalización “pone en juego” el status y la adscripción cultural de la Escuela Magnasco, el contexto de disputa que presenta la placa como situación hace que los actores enfrentados sean representados como “ellos/los políticos” por un lado y “nosotros exclusivo “ (docentes y directivos + el estudiantado actual) por otro. Lo cual nos permite apreciar aquellas estrategias utilizadas por la comunidad para otorgar legitimidad a su discurso y de construcción de los destinatarios

Por último, nos queda el grupo compuesto por el estudiantado actual de la Escuela. Cabe aclarar que, si bien por motivos explicados en el capítulo metodológico no se les realizaron entrevistas sino encuestas, los datos arrojados nos indican que existe una contraposición entre la Escuela y la placa en relación con las sensaciones que cada una produce, ya que un 53% manifestó sentir orgullo en relación con su pertenencia a la institución, mientras que el 58% se refirió a la placa con ‘bronca y enojo’. No obstante, al preguntar si habían leído el texto de la placa un 79% se pronunció negativamente. Con esta cuestión se nos abre la posibilidad de reflexionar

acerca de la transmisión de la memoria, entendida como el traspaso de la experiencia del pasado a terceros que no vivenciaron el acontecimiento que se desea destacar (Jelin: 2000). En este sentido, si nos remitimos a las prácticas espaciales y discursivas proyectadas desde la comunidad educativa, es interesante que –a excepción de Mirta– en el resto de las entrevistas se apunta hacia la juventud, y en especial hacia el estudiantado, como faltos de interés y de conocimiento en general sobre la historia y la memoria. Por otro lado, el estigma también aparece proyectado desde el colectivo docente hacia los y las estudiantes, en tanto se menciona que éstos sufren discriminación y burlas por parte de adolescentes de otras instituciones educativas.

Si cada miembro de la comunidad analizada habla a la Escuela desde un lugar específico, entonces la pertenencia generacional bien puede influir en la perspectiva que adopta sobre los hechos. Resulta interesante entonces observar que las respuestas dadas por estudiantes actuales ante la pregunta de “¿Por qué creés que colocaron la placa?” incluyen mayormente las palabras “recordar”, “identificar”, “marcar”, “señalar”, “decir”, “avergonzar”, en concordancia con las isotopías acuñadas a la placa por el resto de la comunidad tales como “cruz”, “marca” o “cartel”. Por lo tanto, la pregunta inicial nos lleva necesariamente a cuestionarnos si la placa realmente funciona como vehículo para la institu-

cionalización y la transmisión de una memoria.

Las encuestas que llevamos a cabo de manera general sobre la calificación del aporte de la placa a la difusión de la memoria fueron más bien negativas (tendencia aún más marcada en el grupo de docentes y ex-docentes). Las razones que podríamos deducir de las entrevistas nos llevan a apuntar en varias direcciones. En primer lugar, se remarcó que el modo en que se llevó a cabo la señalización de la Escuela no fue bien recibido, así como la motivación real de quienes llevaron adelante este acto fue cuestionada. Por otro lado, la placa –en tanto manifestación material de la memoria colectiva– fue percibida como una marca estigmatizante para la institución y su gente. No obstante, ambas cuestiones pueden entenderse en conjunto si consideramos que, al percibir la puesta en escena de la placa como un acto coercitivo, la respuesta de la comunidad fue la de tomar el discurso de la placa, es decir, la memoria, como objeto de disputa. Cabe destacar además que el objetivo del análisis del discurso es comprender cómo diferentes agentes elaboran versiones de ese pasado, y cómo estas interpretaciones son consecuencia y a la vez influyen en las identidades sociales que las habitan y expresan. Sin embargo, no se trata sólo de la memoria en tanto relato del pasado sino del sentido que se le otorga a ésta (lo cual creemos que se trata de uno de los problemas que la política de señalización no tuvo en cuenta). De ahí en más que en el capítulo anterior hemos

insistido en abordar a la memoria desde las isotopías explorando cómo las nociones de tiempo, espacio y política se entrelazan con la memoria dando origen a múltiples definiciones y atributos. Por último, 'lo político' parece entrar en escena en cuanto la comunidad educativa busca *desidentificarse* (Ranciere; 2000) de aquellos sentidos que ellos perciben que la placa les asigna y los estigmatiza. En otras palabras, al contrario de lo que se propone la ley de señalización, en los discursos analizados de la Escuela 288 la placa no es identificada con la memoria sobre el terrorismo de Estado.

Finalmente, el hecho de que la placa resulte incómoda para la comunidad puede ser atribuido al hecho de que ésta rompe (o al menos se enfrenta) con aquellos dualismos que se encuentran en el imaginario de la comunidad educativa, principalmente los que se relacionan a la separación del CCD de la Escuela. En este sentido, existen una serie de oposiciones manifestadas en los discursos analizados con respecto a aquellas cartografías que buscan espacializar la memoria, destacando aquellas que dividen el espacio privado y el espacio público, y el espacio curricular del espacio social y político. Existen también otras oposiciones que operan en el mismo sentido, tales como la oposición entre la memoria individual y colectiva o el binomio creado entre la memoria y el olvido que ya hemos analizado. Podríamos decir, entonces, que el ejercicio de la memoria se vuelve

incómodo, sobre todo cuando se considera amenazada la identidad.

Esperamos que este libro ayude a un mejor entendimiento de las dinámicas que pueden generarse frente a la señalización de sitios u otras políticas públicas de memoria que busquen la adscripción cultural de lugares relacionados al Terrorismo de Estado, sobre todo el aquellos que se encuentran ocupados por agentes ajenos a organismos de DDHH. Así mismo, queda por investigarse la percepción que existe sobre la Escuela y la placa por parte de aquellos vecinos y vecinas del barrio, y por qué no, de las madres y padres de los estudiantes que asisten a la Escuela 288. No obstante, los datos que hemos recopilado junto con el análisis que hemos desarrollado nos llevan a reflexionar acerca de la capacidad que poseen los espacios, y sobre todo las instituciones de crear marcos para la experiencia de los sujetos llegando a influir en sus adscripciones identitarias e ideológicas, pudiendo incluso facilitar modos de recordar, olvidar y concebir al pasado y la memoria.

BIBLIOGRAFIA

— **Achugar, H. (2004)** *“Planetas sin boca: escritos efímeros sobre arte, cultura y literatura”* Ediciones Trilce, Uruguay 2004.

— **Agamben, G. (1998)** *“Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida”* Pre-Textos, España, 2006.

— **Águila, G. (2006)** *“Historia Social, memoria y dictadura. El gran Rosario entre 1976-1983”* Tesis Doctoral, Escuela de posgrado, Facultad de Humanidades y Artes, U.N.R, Rosario.

— **Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1983)** *“La argumentación de la lengua”* Gredos, Madrid, 1994.

— **Ammanitti (y otros) (1991)** *“Representación y narración”* Laterza, Roma, 1991.

— **Angenot, M. (2010)**. *“El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible”*. Buenos Aires: Siglo XXI.

— **Arendt, H. (1978)** *“La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política”* Trads. Carmen Corral y Fina Birulés. Buenos Aires: Paidós, 2002.

— **Bajtín, M. (1924)** *“Estética de la creación verbal”* Siglo XXI México, 1999.

— **Bonasso, M. (1984)** *“Recuerdo de la Muerte”*. Editorial Planeta Argentina; Argentina, 1994.

— **Bougnoux, D. (1998)** *“Introducción a la ciencia de la comunicación”* Ediciones Nueva Vision SAIC, 1999, Buenos Aires, Argentina.

— **Bourdieu, P. (1999)** “*Conversación con Philippe Fritsch*” Lyon, 11 de febrero de 1999 En: “Sobre el campo político” Presses Universitaires de Lyon, 2000.

— **Butler, J. (1997)** “*Lenguaje, poder, identidad*”. Editorial Síntesis, España, 1997.

(2006). “*Vidas precarias. El poder de duelo y la violencia*”. Buenos Aires: Paidós.

— **Calveiro, P. (1998)** “*Poder y desaparición : los campos de concentración en Argentina*” Ediciones Colihue S.R.L, Buenos Aires, Argentina, 2004.

— **Casado, M. (1991)** “*Los operadores discursivos es decir, esto es, o sea y a saber en español actual: Valores de lengua y funciones textuales*”. Revista Lingüística Española Actual, 13(1), 87–116.

— **Chareadeau, P. (2005)** “*Lenguaje, acción, poder. De la identidad social a la identidad discursiva del sujeto*” Disponible en: <http://www.patrick-charaudeau.com/Lenguaje-accion-poder-De-la.html> | (2009) “*Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales*” en Puig L. (ed.), *El discurso y sus espejos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2009.

— **Connerton, P. (1989)** “*How societies remember*” Cambridge, Cambridge University Press | (2010) “*How modernity forgets*”. Cabbidge, Cambridge University Press.

— **Cóndito, V. (2017)** “*LA ESCRITURA EN LAS MEDICIONES FORMATIVAS ESCOLARES. Representaciones sobre la escritura en consignas de 1° y 5° año de la Escuela Media*” Tesis

Doctoral en Humanidades con mención en Lingüística.
Escuela de Posgrado, Facultad de Humanidades y Artes,
UNR.

— **D’ Ottavio, A. (2015)** “*Algunas herramientas analíticas para considerar la dimensión espacial de los sitios de memoria*” En: VI Jornadas Debates Actuales de la Teroía Política Contemproanea, Bs As, 2015.

— **De Certeau, M. (1980)** “*Andares en la ciudad*”. En Bifurcaciones. Revista de Estudios Culturales Urbanos, 7, 2008.

— **Foucault, M. (1967)** “*Espacios diferentes (heterotopías)*”. En El cuerpo Utópico. Las heterotopias. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010 | (1973) “*Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*” Editorial Anagrama, Barcelona, 1981.

— **Freud, S. (1925)** “*La negación*” En ‘Obras completas: Sigmund Freud (vol. XIX) Strachey (Ed). Buenos Aires: Amorrortu, 1979.

— **García Negroni, M.M y Tordesillas Colado, M. (2001)** “*La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*” Gredos, Madrid, 2001.

— **Garreton, M. (1985)** “*Proyecto. Trayectoria y fracaso de las dictaduras del Cono Sur. Un balance*” ,en Cheresky, Isidoro y Chonchol, Jacques (comp), “Crisis y transformación de los regímenes autoritarios” Eudeba, Buenos Aires, 1985.

— **Goffman, E. (1963)** “*Estigma. La identidad deteri-*

orada” Amorrortu editores, Bs As, 2006.

— **Gupta, A. y Ferguson, J. (2008)** “Más allá de la cultura: espacio, identidad y políticas de la diferencia”, en Antipoda, 7.

— **Halbwachs, M. (1925)** “Los marcos sociales de la memoria” Anthropos Editorial. Barcelona, 2004.

(1950) “La memoria colectiva”. Prensas Universitarias de Zaragoza. 2004. Traducción de Inés Sancho-Arroyo.

— **Heidegger, M. (1927)** ‘El Ser y el tiempo’ Editorial Universitaria, Colección El saber y la cultura. Traducción de Jorge Eduardo Rivera C, 1997, Santiago de Chile.

— **Jelin, E. (2000)** “Memorias en Conflicto” En: Revista Puentes, Año 1, N°1, 2002. | (2002) “Los trabajos de la memoria” Siglo Veintiuno Editores, Argentina, 2002.

— **Laclau, E. (1996)** “Emancipación y diferencia”. Ariel, Buenos Aires, 1996.

— **Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1985)**. “Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia” Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

— **Lefebvre, H. (1974)** “El espacio social”. en “La producción del espacio”. Madrid: Capitán Swing Libros, 2014.

— **Maingueneau, D. (2004)** “¿“Situación de enunciación” o “situación de comunicación”?” Université Paris XII, Francia Traducción realizada por Laura Miñones (UBA).

— **Merleau-Ponty, M. (1945)** “Fenomenología de la percepción” Editorial Planeta-De Agostini, 1993, Buenos

Aires, Argentina.

— **Piper-Shafir, I. y Fernández-Droguett, R. (2013)** “*Psicología social de la memoria: Estudios y políticas del recuerdo*” Universidad Autónoma de Barcelona, 2013.

— **Ranciere, J. (2000)** “*Política, identificación y subjetivación*”. En “El reverso de la diferencia”, compilado por B. Arditi, 219–248. Caracas: Nueva Sociedad.

— **Ricoeur, P. (2000)** “*La memoria, la historia, el olvido*” Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 2000.

— **Schindel, E. (2009)** “*Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano*” Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422009000100005&lng=es&tlng=es

— **Searle, J. (1969)** “*Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*” Planeta Agostini, Bs As 1994.

— **Smith, N. (2015)** “*Espacio profundo. Entre la abstracción y la producción de la escala*”, [Publicado originalmente: Smith, N. (1990) Afterword. En Uneven development. Nature, Capital and Production of Space, Cambridge, Basil Blackwell, pp. 160–179.] Traducción Sebastián Godoy.

— **Soja, E. (1999)** “*Tercer Espacio. El alcance de la imaginación geográfica*”. En Albet, A. y Benach, N. (ed.) (2010) Edward W. Soja. La perspectiva posmoderna de un geógrafo radical. Barcelona. Icaria.

— **Sosa, A.M. (2014)** “*Patrimonialización d de lugares vinculados a memorias traumáticas: políticas públicas sobre*

el pasado reciente en Uruguay” en “Lugares de Memoria traumática. Representaciones museográficas de conflictos políticos y armados” Iñaki Arrieta Urtizberea (ed.) Bilbao, 2016.

— **Vázquez, F. (2018)** “*Memoria Social*” en Vinyes “Diccionario de Memoria colectiva” Ed. Gedisa, Barcelona, España.

— **Verón, E. (1987)** “*La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política*” En: AA.VV. El discurso político. Lenguajes y acontecimientos. Hachette, Buenos Aires | (1988) “*La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*” Gedisa Editorial, España, 1993.

— **Wodak, R. y Meyer, M. (2003)** “*Métodos de análisis crítico del discurso*” Gedisa Ed, 2003, Barcelona, España.