



curso de formación en

DERECHOS **HUMANOS** **HISTORIA** RECIENTE y CULTURA de **PAZ**



SERPAJ PY
Servicio Paz y Justicia Paraguay



diakonia

GENTE QUE CAMBIA EL MUNDO

FICHA TÉCNICA

EDICIÓN: Equipo de Educación del SERPAJ PY

REDACCIÓN: Ramón Corvalán

CORRECCIÓN: Angel Dominguez

DIAGRAMACIÓN: Giovanna Guggiari

DIBUJO: Ameli Schneider

CONTENIDOS

MÓDULO I

HISTORIA y MEMORIA

• DEL ENCANTO DE LA NARRACIÓN	6
• HISTORIA RECIENTE: ORÍGENES Y PROBLEMAS	8
• EL DERECHO A LA VERDAD	16
• ¿QUÉ SIGNIFICA PENSAR HISTÓRICAMENTE?	19
• BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	22
• VIDEOS DE REFERENCIA EN YOUTUBE	24

MÓDULO II

EL PASADO RECIENTE PARAGUAYO

• ANÁLISIS DE LA DICTADURA DE STROESSNER	26
• LA CUESTIÓN DEL TERRORISMO DE ESTADO	30
• EL INFORME DE LA COMISIÓN DE VERDAD Y JUSTICIA	35
• EL EJE DE LA CRUELDAD DEL RÉGIMEN	38
• LAS RESISTENCIAS	42
• BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	44
• MÁS LECTURAS EN INTERNET	47
• VIDEOS DE REFERENCIA EN YOUTUBE	48

MÓDULO III

LOS NUDOS LEGADOS POR LA DICTADURA

• LA CUESTIÓN DEL TRAUMA	50
• LA TRAUMATIZACIÓN EXTREMA Y LA IDEA DE CATÁSTROFE SOCIAL	59
• EL EJE CORRUPCIÓN-IMPUNIDAD	66
• LA NOCIÓN DE “BOLSAS TÓXICAS”	70
• EL LUGAR DE LA ESCUELA	72
• BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	74

MÓDULO IV

EDUCACIÓN, HISTORIA, MEMORIA

• LA MEMORIA AMENAZADA	78
• MEMORIA Y JUSTICIA	86
• PAPEL DE LA ESCUELA: ¿HACER, TRANSMITIR, COMPRENDER MEMORIA(S)?	89
• EL ORIGEN DE LA HISTORIOGRAFÍA PARAGUAYA: ¿CÓMO CONTAMOS NUESTRA HISTORIA?	95
• EL LUGAR DEL DOCENTE	99
• BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	102
• ALGUNAS OBRAS PARA RE-PENSAR NUESTRA HISTORIOGRAFÍA	104
• VIDEOS DE REFERENCIA EN YOUTUBE	106

MÓDULO I

HISTORIA RECIENTE



HISTORIA Y MEMORIA

DEL ENCANTO DE LA NARRACIÓN

Apenas adquirimos las competencias mínimas en el lenguaje, comenzamos a preguntar “Por qué”. Desde la infancia, todos vivimos esa urgencia básica de darle un sentido a lo que ocurre alrededor nuestro, y si examinamos esto con mayor detenimiento nos daremos cuenta de que somos la única especie que inventa historias. Incluso desde una perspectiva anatómica, a nuestro cerebro le resulta imposible ver nada en estado puro sin alguna forma de interpretación.

Sobre esto Diane Ackerman señala: “Nacidos para entretejer ficciones, todos nosotros buscamos explicaciones y causas, y de no hallarlas fácilmente, las inventamos, porque una respuesta errónea nos resulta mejor que la falta de respuesta. Asimismo, una respuesta rápida más o menos satisfactoria es preferible a otra perfecta pero lenta. Tenemos debilidad por el palpito, la aproximación y la mejor conjetura”.

Esta compulsión por contar historias no es casual. No es algo que hacemos “además” de muchas otras cosas. Es una de las cosas más importantes que hacemos. Si nos preguntan quiénes somos, contamos una historia. Nuestra identidad se constituye como una historia que contamos acerca de nosotros mismos. Es una historia que nos posiciona en un mundo. Y cuando nos preguntan acerca del mundo, contamos otra historia. Nuestro mundo es siempre una historia acerca de cómo son las cosas que nos rodean.

Esta cualidad nos ha permitido, incluso, crear mitos desde nuestras formas más tempranas de existencia social y esto es constitutivo del ser humano, y generalmente no vemos nuestros mitos como mitos ni nuestras historias como historias. No nos damos cuenta de que incluso lo que decimos acerca de nuestros antepasados es una historia. No hay salida. No podemos escapar del tejido que creamos con nuestras historias. Los seres humanos vivimos “en lenguaje”: vivimos al interior de las historias que construimos para otorgarle sentido a nosotros mismos y al mundo que nos rodea.

Desde esta perspectiva las historias funcionan como refugios para los seres humanos. Toda sociedad es albergada dentro de algunas estructuras fundamentales compuestas de narrativas. Las llamamos metanarrativas o metahistorias. También los llamamos discursos históricos. Son componentes esenciales de una cultura particular y

es por eso que al mirar la historia, la literatura, la religión y la filosofía de una sociedad determinada, lo que estamos haciendo es examinar aquellas metanarrativas que constituyen uno de los pilares más importantes de esa sociedad. Ellos son las historias básicas a partir de las cuales la gente confiere sentido a su vida. De acuerdo a cómo una colectividad humana le da sentido a su vida, aparecen diferentes formas de existencia humana.

Y esta cualidad a su vez posee una singular relación con el recuerdo, la memoria. Sin recuerdo no sabríamos quiénes somos, cómo fuimos alguna vez ni quiénes desearíamos ser en un futuro memorable. Somos la suma de nuestros recuerdos. Nos proporcionan un sentido privado y continuo del yo. Cambiar de memoria es cambiar de identidad; igualmente, cambiar nuestras historias supone cambiar lo que somos. Por ello no es lo habitual que interroguemos, interpelemos a nuestras historias, a nuestros mitos y mucho más cuando esas historias se vinculan con acontecimientos horribles, de alto impacto social.

El encanto de las narraciones es doble: nos encantan porque otorgan sentido a lo que somos pero nos encantan al punto que no las percibimos como historias, caemos en lo que un autor denomina "falacia narrativa". Nos gustan las historias, nos gusta resumir y nos gusta simplificar, es decir, reducir la dimensión de las cosas. Así lo señala Taleb: "Nosotros, los miembros de la variedad humana de los primates, estamos ávidos de reglas porque necesitamos reducir la dimensión de las cosas para que nos puedan caber en la cabeza. O, mejor, y lamentablemente, para que las podamos meter a empujones en nuestra cabeza".

Por tanto, conversar con las historias de nuestro pasado reciente, implica asumir que los eventos que deseamos comprender no son simples, que pueden coexistir diversas historias, consecuentemente diversas memorias.

Un personaje de una novela que aborda el pasado reciente de la dictadura militar argentina, dice al respecto: "Y aun así, cada cosa de nuestro mundo tenía origen en lo que cada uno había callado o dicho, bajo tortura, poco antes de que lo hicieran desaparecer". Aquello que se formula en estas palabras, es lo que intentaremos abordar en las cuestiones que siguen.

HISTORIA RECIENTE: ORÍGENES Y PROBLEMAS

La *histoire du temps présent* (historia del tiempo presente) se originó en Francia, lugar donde se concretaron las primeras formulaciones conceptuales y avances institucionales. Es así que en 1978, se creó en París el *Institut d'Histoire du Temps Présent* (Instituto de Historia del Tiempo Presente), dentro del Centro Nacional de la Investigación Científica.

De esta forma fue tomando cuerpo una tendencia que se inició luego de la Segunda Guerra Mundial: un aumento hacia el interés sobre los eventos del pasado reciente. Sucede que las atrocidades que dejó el segundo conflicto bélico mundial no podían esperar los tiempos demandados por la historiografía tradicional; sin embargo, a pesar de los desarrollos registrados desde 1978, para la historiografía continúa siendo conflictivo determinar el objeto de estudio de la denominada 'historia del tiempo presente'. En el marco del mismo campo académico permanece abierto el debate justamente para definir a qué hace referencia exactamente la "historia reciente".

La misma variedad terminológica existente para hacer referencia al nuevo campo de estudio constituye una muestra de dicho estado. Por ejemplo, algunos hablan de "historia reciente", otros de "pasado cercano", o "historia contemporánea", o "historia actual". También existen diversos criterios para determinar cuál es su objeto de análisis: cronológicos, metodológicos y epistemológicos. Pero algunos autores consideran que los contenidos de la historia reciente se definen principalmente por inquietudes que interpelan a las sociedades contemporáneas en contextos particulares y transforman los hechos del pasado reciente en problemas actuales. Sin la existencia de tales inquietudes, por tanto, no habría problematización del pasado.

Por ejemplo, el Informe Final elaborado por la Comisión de Verdad y Justicia acerca de las violaciones de derechos humanos ocurridas en Paraguay desde 1954 al 2003, "respondió a una fuerza de voluntades que se inició con la petición de la sociedad civil al Parlamento Nacional –en particular de las asociaciones de víctimas de la dictadura y los organismos de derechos humanos, agrupados en la Mesa Memoria Histórica y archivos de la represión, cuando cayó la dictadura de Stroessner- y se concretó con el acuerdo entre éste y el Poder Ejecutivo, que derivó en la sanción de la Ley 2225/03".

Básicamente esta Ley encargaba a la Comisión de Verdad y Justicia “establecer en forma oficial la verdad y la justicia histórica sobre los hechos de violación de los derechos humanos ocurridos en nuestro país, básicamente durante la dictadura sotrnista (1954-1989). La Ley estableció un amplio periodo histórico de estudio y puntualizó hechos graves de violaciones.”

Lo anterior significa que los problemas de la historia reciente surgen a partir de interrogantes y preocupaciones que atraviesan a las sociedades en el presente. Y esto sucede sin ninguna duda con aquellos eventos que se consideran traumáticos (posteriormente nos detendremos en particular en las implicancias de esta expresión) y se han vuelto objetos primordiales de esta historia.

Es por ello que uno de los criterios para definir el objeto de la historia reciente ha sido definido por la permanencia de los “traumas” que el pasado proyecta sobre el presente. Es bastante amplia la gama de investigaciones existentes sobre este punto – eventos traumáticos – en diversas sociedades y es así que se erige como un criterio que ha intervenido en la delimitación del objeto de estudio de la historia reciente. Y es importante aclarar que este criterio no responde exclusivamente a demandas disciplinares, esto es, demandas que surgen del interior de la propia disciplina de la historia, sino que abarcan demandas sociales, éticas y políticas de las sociedades desde las cuales se recuerda.

Una investigadora define la historia del pasado reciente o historia del presente como aquella historiografía que tiene por objeto acontecimientos o fenómenos sociales que constituyen recuerdos de al menos una de las tres generaciones que comparten un mismo presente histórico. Esta definición se caracteriza por las siguientes ventajas:

- a) Delimita un lapso más o menos acotado;
- b) Replantea la relación S-O (sujeto-objeto) al definir este último como recuerdo cuyo soporte biológico es una generación contemporánea a la que puede o no pertenecer el historiador;
- c) Discrimina con relación a la historia oral; es decir, no toda historia oral es historia del presente, sino sólo aquella en que el objeto (esto es, el recuerdo) y el sujeto (en este caso, el historiador) pertenecen al mismo tiempo histórico;

- d) Delimita como presente histórico aquel marco temporal de sentido determinado por la intersección de los espacios de experiencia de las generaciones que conviven en un mismo tiempo y espacio históricos.

Asimismo, es importante señalar que como campo de estudios y narrativas, la historia reciente puede ser un ámbito paradójico. En ocasiones suelen registrarse resistencias desde el espacio historiográfico para abordarlo y, por otro, es un campo abonado por aportaciones de la sociología, la economía, las ciencias políticas, el periodismo, el cine, la literatura testimonial, etc. Esta situación produce un resultado ambiguo: por un lado impera una relativa ausencia de investigaciones sistemáticas por parte de historiadores y, por otro, existe una extensa producción de otras narrativas y estudios sociales.

En el contexto de esta caracterización, surge otra variable controversial para la definición de la “historia reciente”: la forma en que se relacionan historia y memoria colectiva. Definir con precisión a qué hacen referencia, cuáles son sus diferencias, sus puntos en común y sus vinculaciones es fundamental por sus implicaciones didácticas para la enseñanza de la historia.

Por un lado, ambas – historia y memoria colectiva – son herramientas culturales que se definen por características diferentes. La manera en que ambos indagan el pasado se realiza de acuerdo con metodologías, objetivos y procedimientos diferenciados y es por ello que existen diferentes posiciones de interpretación de la relación entre ambas.

Una de estas posturas vinculada con la búsqueda de objetividad científica opone de manera irreconciliable el ámbito de la historia al de la memoria colectiva. Plantea que la historia sería una práctica científica que no puede ser homologable a la práctica de la memoria y por tanto no tendría relación con ella. La historia aparece como una práctica imparcial, crítica, regulada por criterios objetivos y ligada al develamiento de la “Verdad”; por su parte, esta postura concibe a la memoria como un proceso subjetivo, parcial y fragmentario por definición. La historia captaría la totalidad; la memoria colectiva sólo fragmentos.

La postura contraria asimila historia y memoria en un mismo nivel, planteando que todo relato histórico del pasado se basa en la memoria y que toda historia es una suerte de ficción, un relato construido con base en memorias vinculadas a puntos de vista e interpretaciones más o menos verosímiles y plausibles de la realidad social historiada.

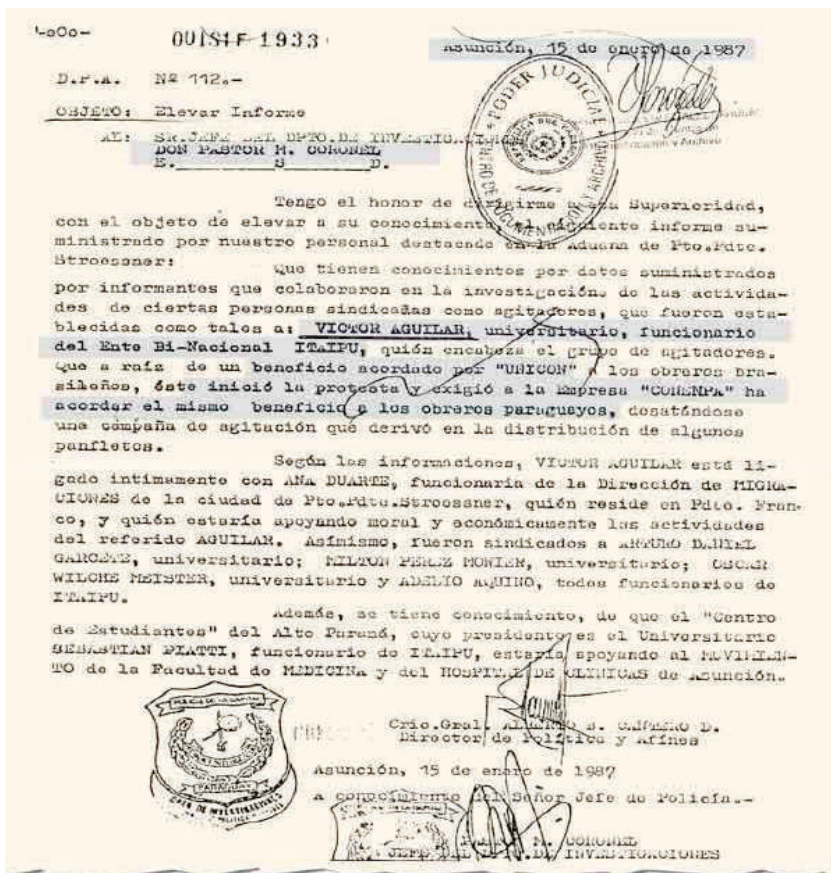
Otra postura que apunta a superar las dos anteriores, postula una interpelación entre ambos registros, sin desconocer que son dos registros diferenciados de comprensión del pasado. En esta postura, la memoria señala, desde la ética y la política, cuáles son los hechos de ese pasado que la historia debe preservar y transmitir. Por ejemplo, toda investigación histórica suele estar fundamentada en cierta demanda de la memoria colectiva por ampliar el conocimiento del pasado (o al menos será la demanda de la memoria colectiva la que le brinde relevancia pública a una investigación histórica). También la memoria colectiva puede transformarse en una fuente privilegiada – no neutral – para la historia ante la imposibilidad de acceso a otras fuentes. Por ejemplo, la indagación de relatos orales, con las necesarias precauciones metodológicas, es una fuente de información privilegiada para el historiador. Por su parte, la historia ofrecerá su saber disciplinar para advertir sobre ciertas alteraciones sobre las que se asienta la memoria, sin por ello anteponer “verdad histórica” a “deformación de la memoria”.

En relación a la memoria, o mejor, acerca de los usos de la memoria, Tzvetan Todorov (lingüista, filósofo, historiador, crítico y teórico literario de expresión y nacionalidad francesa) distingue formas de reminiscencia y señala que el acontecimiento recuperado puede ser leído de manera literal o de manera ejemplar. Por un lado, el suceso – por ejemplo un segmento doloroso de mi pasado o del grupo al que pertenecemos – es preservado en su literalidad (lo que no significa su verdad), permaneciendo intransitivo y no conduciendo más allá de sí mismo. De esa forma las asociaciones que se implantan sobre él se sitúan en directa contigüidad: subrayo las causas y las consecuencias de ese acto, descubro a todas las personas que pueden estar vinculadas al autor inicial de mi sufrimiento y las acoso a su vez, estableciendo además una continuidad entre el ser que fui y el que soy ahora, o el pasado y el presente de mi pueblo, y extendiendo las consecuencias del trauma inicial a todos los instantes de la existencia.

La manera ejemplar, por su parte, supone que, sin negar la propia singularidad del suceso, decido utilizarlo, una vez recuperado, como una manifestación, entre otras, de una categoría más general, y me sirvo de él como un modelo para comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes. De esta forma, el pasado se convierte en principio de acción para el presente. Se podrá decir entonces, en una primera aproximación, que la memoria literal, sobre todo si es llevada al extremo, es portadora de riesgos, mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora porque el uso literal, que convierte en insuperable el viejo acontecimiento, desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado.

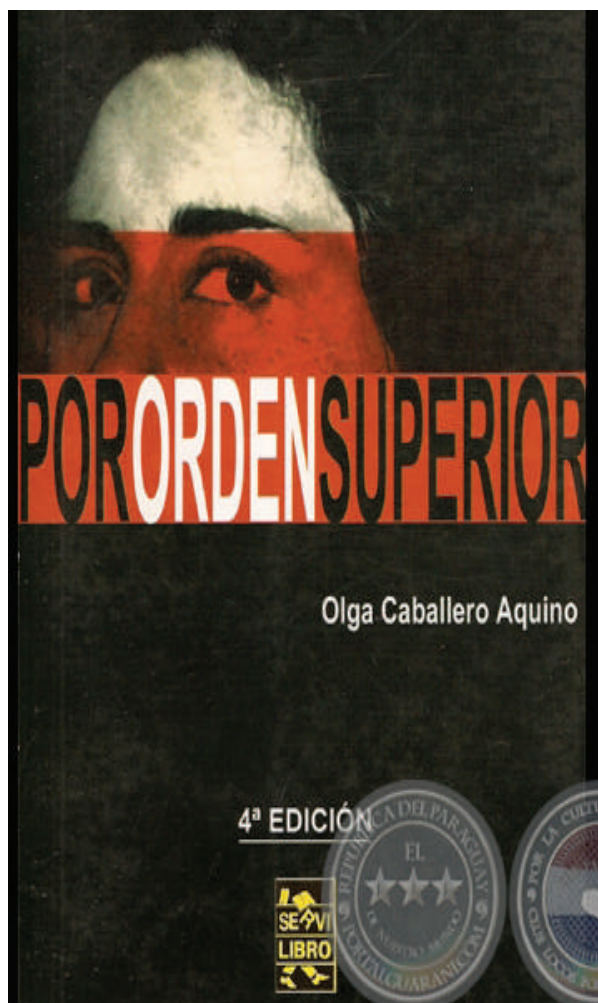
El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente aprovechando las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro. Por ello, Todorov destaca que la costumbre general tendería más bien a denominar a ambas formas de memoria con dos términos distintos que serían, para la memoria literal, memoria a secas, y, para la memoria ejemplar, justicia. Así, la justicia nace ciertamente de la generalización de la acusación particular, y es por ello que se encarna en la ley impersonal, administrada por un juez anónimo y llevada a la práctica por unos jurados que desconocen tanto a la persona del acusado como a la del acusador.

También los eventos pueden quedar registrados en Archivos, Documentos y Testimonios:



Por ejemplo, aquí se reproduce una carta con fecha 15 de enero de 1967 escrita por el Comisario General Alberto Cantero, en ese entonces director de la Sección Política y afines del Departamento de Investigaciones de la Policía. La carta estaba dirigida a Pastor Coronel, jefe de dicha dirección e informaba sobre las actividades de personas "sindicadas como agitadores".

La siguiente imagen es la reproducción de la tapa de un libro que recoge testimonios orales de mujeres que sufrieron torturas en tiempos de la dictadura de Stroessner en dependencias policiales.





La última imagen reproduce una parte de la documentación encontrada en lo que se denominó “Archivos del Terror”. Con tal nombre se hace referencia a los archivos documentales de la dictadura de Alfredo Stroessner y de la denominada Operación Cóndor, hallados por Martín Almada con la ayuda del juez José Agustín Fernández el 22 de diciembre de 1992 en la ciudad de Lambaré, Paraguay, y que contienen todas las comunicaciones escritas entre autoridades policiales y militares de Paraguay, principalmente, y también de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, durante las dictaduras militares imperantes entre 1970 y 1980, con el fin de reprimir a la sociedades de dichos países. Los “Archivos” incluyen diversos informes sobre intercambio y traslado de presos políticos, espionaje y control de actividades civiles; al punto que existen informes de reuniones familiares o de simples charlas de amigos. Además se mencionan sesiones de torturas por los más diversos medios aberrantes. Los «Archivos del Terror» reflejan cómo se planificó el Terrorismo de Estado desde Estados Unidos para Sudamérica y desde los ejércitos y la policía hacia la población. Reflejan un sistema de control social en el que la más mínima manifestación de inconformidad y rechazo hacia el Gobierno, y la situación social, se consideraba un acto subversivo que era reprimido en forma extrajudicial, sumaria y secreta; mediante asesinatos, secuestros, torturas sistemáticas o desaparición forzosa de personas.

EL DERECHO A LA VERDAD

Por otro lado, el tema de la historia reciente se encuentra particularmente vinculado con el derecho a la verdad.

Al respecto, en su mensaje con motivo del Día Internacional del Derecho a la Verdad en relación con Violaciones Graves de los Derechos Humanos y de la Dignidad de las Víctimas, el Secretario General de las Naciones Unidas, Ban Ki-moon, destacó que: «El derecho a la verdad es un derecho tanto individual como colectivo. Las víctimas tienen derecho a conocer la verdad sobre las violaciones que se cometen contra ellas, pero la verdad también debe difundirse más ampliamente para evitar que éstas se repitan.»

En este sentido, el 21 de diciembre de 2010, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el 24 de marzo como Día Internacional del Derecho a la Verdad en relación con Violaciones Graves de los Derechos Humanos y de la Dignidad de las Víctimas. El propósito de la instauración del Día es el siguiente:

- Promover la memoria de las víctimas de violaciones graves y sistemáticas de los derechos humanos y la importancia del derecho a la verdad y la justicia;
- Rendir tributo a quienes han dedicado su vida a la lucha por promover y proteger los derechos humanos de todos y todas, así como a quienes la han perdido en ese empeño;
- Reconocer en particular la importante y valiosa labor y los valores de Monseñor Óscar Arnulfo Romero, de El Salvador, quien se consagró activamente a la promoción y protección de los derechos humanos en su país, labor que fue destacada internacionalmente a través de sus mensajes, en los que denunció violaciones de los derechos humanos de las poblaciones más vulnerables y resaltando su dedicación al servicio de la humanidad, en el contexto de conflictos armados, como humanista consagrado a la defensa de los derechos humanos, la protección de vidas humanas y la promoción de la dignidad del ser humano, sus llamamientos constantes al diálogo y su oposición a toda forma de violencia para evitar el enfrentamiento armado, que en definitiva le costaron la vida el 24 de marzo de 1980.

Asimismo, la Asamblea General de la ONU, en su resolución, invitó a todos los Estados Miembros, a las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y a otras organizaciones internacionales, al igual que a las entidades de la sociedad civil, incluidas las organizaciones no gubernamentales y los particulares, a observar de manera apropiada esta conmemoración internacional.

En términos de instrumentos internacionales relacionados con el proceso de elaboración y formulación del derecho a la verdad a nivel de las Naciones Unidas, pueden señalarse los siguientes:

Instrumentos internacionales:

- Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas;
- Declaración sobre la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas;
- Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones.

Proclamación del Día Internacional:

- A/RES/65/196 - Resolución aprobada por la Asamblea General;
- Proclamación del 24 de marzo como Día Internacional del Derecho a la Verdad en relación con Violaciones Graves de los Derechos Humanos y de la Dignidad de las Víctimas;
- A/HRC/RES/14/7 - Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos;
- Proclamación del 24 de marzo como Día Internacional del Derecho a la Verdad en relación con Violaciones Graves de los Derechos Humanos y de la Dignidad de las Víctimas.

Del Derecho a la verdad:

- A/HRC/15/33 - Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre el derecho a la verdad (2010);
- A/HRC/12/19 - Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre el derecho a la verdad (2009);
- A/HRC/5/7 - Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre el derecho a la verdad (2007).

Resoluciones relativas al derecho a la verdad:

- A/HRC/RES/12/12 - Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos «El derecho a la verdad» (2009);
- A/RES/60/147 - Resolución aprobada por la Asamblea General. Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones.

Otros documentos:

- E/CN.4/2006/91 Estudio sobre el derecho a la verdad;
- Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006);
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Instrumentos del Estado de Derecho para sociedades que han salido de un conflicto.

Comisiones de la verdad:

- S/25500 - Informe presentado el 15 de marzo de 1993 por la Comisión de la Verdad para El Salvador.

¿QUÉ SIGNIFICA PENSAR HISTÓRICAMENTE?

Todo lo vinculado con la temática de la historia reciente, plantea desafíos singulares para la escuela. Estos desafíos pueden ser formulados mediante algunas preguntas claves:

- a. ¿Cómo abordar en el aula una historia que incluye hechos aberrantes y horrorosos restituyendo su complejidad histórica y la posibilidad de pensarlos históricamente?
- b. ¿Cómo abordarla teniendo en cuenta que esos hechos emergen del seno de la propia sociedad o que pueden poner en entredicho sus certezas morales y éticas actuales?
- c. ¿Qué tipo de relato se debe privilegiar al momento de la enseñanza: el de las víctimas, el de las memorias contrapuestas o el de la historiografía?
- d. ¿Cómo pensar históricamente sobre un pasado cuyos protagonistas pueden estar vivos y los efectos de sus actos permanecen en la agenda pública actual?

De hecho que estas preguntas no agotan los nudos que son precisos desatar al abordar el tema de la historia reciente como un desafío de la escuela, pero sirven para señalar que el tratamiento de los contenidos traumáticos de la historia reciente introduce en la escuela el desafío de trabajar sobre cuestiones socialmente controvertidas; sobre un pasado que aún tiene consecuencias directas sobre el presente de cada comunidad.

Y esto porque los eventos traumáticos que han golpeado a la comunidad señalan el conflicto y la posibilidad de disgregación, replantean la función histórica del Estado-nación moderno, del mismo modo que proponen volver a pensar su proyecto histórico y señalan actitudes ciudadanas que contradicen la ética de las sociedades democráticas.

Es por ello que varios autores consideran que este componente conflictivo debe afrontarse didácticamente en toda su complejidad y no recurrir al ocultamiento con el fin de evitar posibles controversias. Esto no significa que es tarea de la escuela resolver aquellas disputas y controversias que persisten en otros ámbitos sociales, pero sí debe

incorporarlas en su tratamiento porque en la escuela la existencia de visiones dispares sobre el pasado es una realidad con la que debe trabajarse y no una precaución metodológica que deba tenerse en cuenta.

En este sentido, se sabe que la adquisición del conocimiento histórico está decisivamente influenciada por los valores sociales, individuales y la ideología de los sujetos. Por lo tanto, es una característica propia de la enseñanza de la historia que existan múltiples interpretaciones sobre el mismo acontecimiento histórico.

Por otra parte, si se trabaja el pasado histórico sin apelar a la noción de conflicto se niega su protagonismo como fuente de cambios en la historia. En efecto, trabajar didácticamente la temática de la historia reciente implica proponer una perspectiva sobre la noción de conflicto en la historia como promotor de cambios y fuente de creación, desligándolo de un sentido negativo que lo vincule al “caos” o al desorden.

Otras sugerencias didácticas se relacionan con la importancia de explicitar a los estudiantes por qué se recuerda el pasado reciente, cuál es su valor presente para la sociedad y la pertinencia de pensar históricamente sobre ese pasado. No es recomendable dar por sentado ni suponer una importancia que tal vez los estudiantes no logren captar o sólo acepten por formalidad. Puesto en otros términos, sería indispensable no transmitir el pasado en términos absolutos, abstractos y sagrados al punto que se vuelva algo intangible para el estudiante.

A propósito, conviene aquí recuperar la distinción de Todorov sobre memoria literal y memoria ejemplar. En la memoria literal el recuerdo queda encerrado en su absoluta literalidad y se tiende a una recuperación estática y paralizante del pasado. La memoria ejemplar, en cambio, particulariza el acontecimiento recordado y lo recupera desde un punto de vista más general para poder ser utilizado como ejemplo que coadyuve a comprender situaciones similares, nuevas o diferentes.

Asimismo, es recomendable para el momento de suscitar debates, reponer el contexto histórico de los hechos estudiados: qué pasó, cómo pasó y fundamentalmente por qué pasó. Y en este punto, asumir que no es posible explicar los cambios históricos únicamente en términos de las causas, intenciones y propósitos de los agentes humanos.

Los actos humanos se integran en una compleja red de determinantes sociales y deben ser explicados a través de su interrelación con tales acontecimientos políticos, ideológicos, sociales, económicos y culturales; por ello es una prioridad para la enseñanza de la historia analizar la estructura social, vinculando actos humanos con condiciones sociales (que no significa negar u ocultar la densa cuestión de las responsabilidades individuales cuando se trata de crímenes aberrantes o hechos traumáticos).

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA (para ampliar las cuestiones abordadas)

ACKERMAN, Diane (2005): “Magia y misterio de la mente. La maravillosa alquimia del cerebro”, Editorial El Ateneo, Argentina. Los capítulos dedicados al papel de la narración y su relación con los hemisferios cerebrales y a la función de los recuerdos en la identidad, contienen información científica actualizada en un lenguaje de divulgación ameno.

AZUAGA, Moncho (1991). “Celda 12”, Editorial Ñande Reko. Misión de Amistad, Asunción. Novela en la que los protagonistas son “el profesor” y “el dictador”; el primero, prisionero, torturado, agonizante en la celda; el segundo, ordena al profesor a que escriba su historia pero el profesor va a introducir en su relato a las voces colectivas. Interesante para abordar la tensión memoria, historia.

BRIZUELA, Leopoldo (2012): “Una misma noche”, Alfaguara, México. Novela que aborda el problema de narrar el horror, a partir de la vivencia de un personaje al que se le superponen dos tiempos (pasado-presente) articulados por la experiencia de la dictadura.

CARRETERO, Mario (2007): “Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global”, Paidós, Argentina. Capítulos sobre los sentidos de la historia, memoria colectiva y memoria histórica, historia y construcción de imaginarios nacionales.

CARRETERO, Mario – Castorina, José A. (2010): “La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades”, Paidós, Argentina. Texto fundamental para abordar temas como historia reciente como nuevo campo de investigación, desafíos didácticos de la historia reciente.

COMISIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN (CNRR) Área de Memoria Histórica (2009). “Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica”, Colombia. Capítulos sobre memorias, poder y orden social; derecho a la memoria y el olvido; dimensiones de la memoria.

CRUZ, Manuel (compilación) (2002): "Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo", Paidós, España. Contiene ensayos sobre el proceso de constitución de la moderna historiografía moderna, el papel de la memoria, la tensión memoria-olvido, la tensión explicar-narrar en la historia, entre otras temáticas referentes.

ECHEVERRÍA, Rafael (2012): "Ontología del lenguaje", Granica, España. En especial el capítulo dedicado a analizar el papel de las narraciones en la existencia humana.

GUELERMAN, Sergio J. (compilación) (2001): "Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio", Editorial Norma, Argentina. Capítulos sobre escuela, juventud y genocidio; la transmisión de la historia reciente; memorias de la dictadura y transmisión generacional.

HAYNER, Priscilla (2008). "Verdades innombrables", Fondo de Cultura Económica, México. Capítulos sobre qué es la verdad, relación verdad y justicia, necesidad de contar la propia historia, relación trauma psicológico y la verdad narrada.

HOBBSBAWN, Eric J. (2010): "Sobre la historia", Ediciones Crítica, España. Capítulos sobre el sentido del pasado, historia y futuro, renacer de la narrativa, el presente como historia.

NASSIM, Nicholas Taleb (2008): "El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable", Paidós, España. Particularmente para analizar el tema de la "falacia narrativa" en relación a la forma en que intentamos comprendernos y comprender el mundo.

TODOROV, Tzvetan (2000): "Los abusos de la memoria", Paidós, España. Discute las diferencias y relaciones entre la memoria literal y la memoria ejemplar; además, problematiza la relación memoria-olvido.

VIDEOS DE REFERENCIA EN YOUTUBE

- Instituto de Estudios Peruanos. Panel 2. Seminario Internacional: “Memoria y Educación: retos para la enseñanza de la historia reciente”, realizado el 12 de noviembre de 2012. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=xZIWfLdyFNE>
- “La nueva historiografía y la enseñanza de la historia”. Videoconferencia de Carlos Barros desde la Universidad de Santiago de Compostela con la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México. En la red, 20 de setiembre de 2002. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=7B6xKrv3zhQ>
- “Tendencias historiográficas, del positivismo a las perspectivas actuales”. Videoconferencia de Carlos Barros con la Universidad Autónoma de Chihuahua (México), 29 de agosto de 2011. URL: http://www.youtube.com/watch?v=yKOB_aR0fCA

MÓDULO II

HISTORIA RECIENTE



EL PASADO RECIENTE PARAGUAYO

ANÁLISIS DE LA DICTADURA DE STROESSNER

Richard Sennett, sociólogo estadounidense, destaca lo siguiente, a propósito del lenguaje en su relación con las ciencias humanas: “En las ciencias humanas creemos que el lenguaje es meramente una representación en lugar de una investigación”.

Esto es clave cuando intentamos acercarnos a la realidad social o a determinados aspectos de esa realidad con el propósito de analizarla, de comprender sus elementos, cómo están articulados. Para nosotros, esa realidad social es la dictadura stronista, conforme la denomina el Informe Final de la Comisión Verdad y Justicia (CVJ).

La misma expresión –dictadura stronista– es una forma de definir dicha realidad y en ese sentido la expresión nos habilita a investigar la estructura y dinámica de esa realidad. Precisamente para ilustrar el carácter de investigación que puede asumir el lenguaje en su contacto –en este caso con un aspecto de nuestra realidad social e histórica–, vamos a revisar diferentes abordajes planteados respecto a la dictadura stronista.

Inicialmente conviene distinguir entre “régimen” y “estado” porque también estas dos palabras van a relacionarse con nuestro tema. Es así que Masi señala que el *Estado* es el “conjunto autónomo de entes políticos-burocráticos dirigido a administrar el poder político, y capaz de influenciar y ser influenciado en la conformación política, económica y social de sociedades concretas, así como en momentos históricos concretos. Así, es función del estado, no solamente dar preeminencia a un modo de producción sobre otro (y por lo tanto de las relaciones de clase que ello implica), sino también ser un agente de cambio o retroceso en la creación o destrucción de modos de producción, o en la articulación de varios modos de producción, y en la articulación de estas mismas con las instancias sociales y políticas”; por su parte, el *régimen* se refiere a “la(s) forma(s) política(s) que asume el estado en su función de promotor del cambio político y económico, o de defensor del ‘status quo’.

Estas formas se expresan fundamentalmente en sistemas de gobierno (autoritario, democrático, totalitario, etc.), que implican el modo de relacionamiento de las diversas fuerzas políticas con el aparato estatal,

y de las primeras con la sociedad civil. Son estas formas o modos de relacionamiento particulares, las principales herramientas que posee el estado en su objetivo de convertirse en un actor importante en la conformación de una sociedad históricamente determinada”.

Es en base a esta distinción que, por ejemplo, los regímenes pueden ser adjetivados, llamándolos autoritario-burocrático, fascista, autoritario-tradicional, etc. Y es desde esta perspectiva que Masi habla del régimen autoritario-tradicional ‘stronista’. Llega entonces a esta formulación luego de un recorrido a través de las caracterizaciones formuladas por tres investigadores.

Su recorrido comienza con el planteo del sociólogo paraguayo Roberto Céspedes. Este, en su trabajo sobre *“Emergencia y Consolidación de una Dictadura Militar en el Paraguay”*, considera al estado paraguayo como el resultado de la combinación de tres tipos clásicos de regímenes autoritarios: dictadura militar, fascismo y bonapartismo, con preeminencia del primero de los nombrados. Precisamente, para Céspedes, son el elemento militar, dentro del régimen autoritario paraguayo, y la presencia de un caudillo del ejército, los determinantes de la conformación del mismo. Por esto es que para él, el régimen paraguayo se trata de una dictadura militar con caudillo, quien es el responsable de crear un poder triádico Ejército – Partido – Gobernante, a través del cual el líder o caudillo somete a los restantes a su proyecto personal, pero Céspedes otorga preeminencia al ejército y al caudillo sobre el partido. Para él, el poder de decisión descansa en el aparato militar y no en los líderes partidarios quienes se encuentran totalmente sometidos a las órdenes emanadas del ejército.

Asimismo, el gobernante o caudillo utiliza métodos prebendarios o de patronazgo político para asegurar que tanto el ejército como el partido se mantengan unidos en el proyecto de dominación. Es en este marco que podemos leer el Tomo IV del Informe Final de la CVJ titulado ‘Tierras Mal Habidas’ que describe: “la adjudicación de tierras destinadas para campesinos pobres que fueron adjudicadas a presidentes de la República, ministros del Poder Ejecutivo, altos funcionarios de gobierno, militares y policías en servicio activo, senadores y diputados, políticos, latifundistas, así como a empresarios

e industriales no dedicados a la agricultura ni a la ganadería y que no residen en los lotes y hasta a dictadores perseguidos por la justicia de su país y refugiados por la dictadura paraguaya en el Paraguay”.

Por su parte, Esteban Caballero, politólogo paraguayo, coincide básicamente con el concepto del poder triádico formulado por Céspedes, pero se diferencia caracterizando al régimen paraguayo como dictadura militar con partido; esto es, contrariamente a la idea de un ejército sometido al arbitrio y planes personales del caudillo, Caballero otorga mayor peso al primero, el cual no necesariamente se aviene a entregarse al poder de un caudillo, sino que acuerda someterse a su dominación mediante un pacto. Dicho pacto se funda en un sistema de prebendas que opera como un factor cohesionador entre el partido, el ejército y el gobernante, extendiéndose a segmentos de la sociedad civil.

Para Caballero, este sistema de prebendas y privilegios configura “un conjunto de prácticas fncado sobre la repartición de puestos públicos, oportunidades de vida y de sustentación económica, de bienes y servicios y de derechos excepcionales. Su finalidad es la de cooptar adherentes al proyecto del bloque en el poder mediante un intrincado mecanismo de intercambios en donde el individuo o los grupos sociales le dan su apoyo al régimen, a cambio de un lugar en la repartición”. También Caballero coincide con Céspedes sobre la función del Partido Colorado: éste es nada más que un instrumento del caudillo o dictador para imponer los designios de este último sobre la sociedad civil.

Otro investigador local, el politólogo Benjamín Arditi, para referirse al régimen paraguayo adopta la definición de Estado Omnívoro que básicamente funciona sobre dos ejes: 1) imposición unilateral de un orden, aspecto natural en todo régimen autoritario, y 2) ejercicio del poder sobre la matriz societal amigo-enemigo. Con estos ejes, el Estado Omnívoro apunta a absorber totalmente a la sociedad civil. Arditi aclara que la naturaleza del régimen paraguayo no alcanza niveles totalitarios, pese a que existe una voluntad para llegar a dicho estadio. Es así que entiende al estado omnívoro sin considerarlo como un sistema cerrado, perfectamente hermético; “antes bien evoca la presencia, voluntad totalizante de una lógica de poder cuyo impulso

motriz descansa en la ambición de devorar toda diferencia o forma social que no se vincule al núcleo decisionista de un modo vertical jerárquico y subordinado, manteniendo visos de una legalidad y una racionalidad formal en el funcionamiento institucional”.

Esta voluntad de “querer devorarlo todo” por parte del Estado, recurre a dos mecanismos: a) una desmovilización corporativa de la sociedad mediante la cual se trata de desactivar a organizaciones populares para su control y desmovilización. No sólo recurre a la fuerza y a la legalidad para lograr esto porque las organizaciones sociales son acosadas, pero no eliminadas, y con ello se ofrece una fachada democrática y legitimadora al sistema.

Por ejemplo, ciertas organizaciones son consultadas para toma de decisión pero se les niega lo mismo a otras; b) ritualización de la política, este mecanismo complementa al anterior en tanto se mantiene un pluralismo limitado de partidos políticos, pero separando la actividad de los partidos del resto de la sociedad civil. Para ello se aumenta el poderío del partido gobernante que se convierte en un partido de patronazgo, usando a discreción los recursos públicos a fin de crear y afirmar un sistema de prebendas y privilegios. De paso, se reduce a los partidos políticos a su mínima expresión y el régimen circunscribe lo político a lo estatal, y más específicamente al sistema de partidos políticos como único espacio legítimo para la intervención de la ciudadanía. Con ello las demandas y luchas sociales no se canalizan a través de los partidos políticos, y se evita la conformación de una sociedad política fuerte o activa.

Con estas tres miradas, es posible aproximarse al modelo de exclusión/cooptación implementado por el régimen autoritario paraguayo. El Informe Final de la Comisión Verdad y Justicia, en su capítulo de Conclusiones y Recomendaciones, resume en dos párrafos los rasgos distinguidos en los anteriores análisis: “A diferencia de otras dictaduras militares latinoamericanas, el régimen de Stroessner constituyó un sistema político tendiente a permanecer indefinidamente en el tiempo y no un régimen transitorio de excepción. Además, la dictadura stronista se sostuvo no solamente en las Fuerzas Armadas sino también fue apoyada desde su inicio por un partido político tradicional paraguayo durante toda su vigencia e

incluso después de un tercio de siglo buscó prolongarse a través de la lógica dinástica de los stronistas”.

“La dictadura de Stroessner tuvo claros signos no de simple autoritarismo sino de totalitarismo y uno de ellos fue la proclamada ‘unidad granítica’ entre el gobierno de Stroessner, las Fuerzas Armadas y el Partido Colorado para el control total del Estado y de la sociedad, persiguiendo, eliminando, excluyendo, extirpando e incluso aniquilando cualquier foco, intento o proyecto de oposición y lucha, sean estos por la vía pacífica o armada”.

A modo de incorporar otra propuesta de análisis, podemos mencionar el planteo de Bernardo Neri Fariña en relación a la caracterización del régimen. En su obra ‘El último supremo’, señala: “De ningún modo puede considerarse una dictadura militar al régimen que duró entre 1954 y 1989. No fueron las Fuerzas Armadas como corporación las que tuvieron la supremacía, aunque sus componentes hayan accedido a privilegios casi inauditos. Esa fue una dictadura enteramente autocrática, de un sólo hombre. Fue la dictadura de Alfredo Stroessner y nada más. Los militares hacían lo que Stroessner ordenaba y punto. Todos hacían lo que Stroessner ordenaba y punto”.

LA CUESTIÓN DEL TERRORISMO DE ESTADO

Otra dimensión característica del régimen autoritario de Stroessner se denomina ‘Terrorismo de Estado’. En las Conclusiones y Recomendaciones del Informe Final de la CVJ se hace referencia al mismo: “La prolongada duración del sistema stronista se debió, entre otros, a factores internos tales como el terrorismo de Estado, que neutralizó o eliminó a sus adversarios”; más adelante, agrega: “El régimen stronista elevó el terrorismo de Estado a una forma de gobierno totalitario como una política de Estado permanente. Las acciones emprendidas y planificadas previamente revelan la existencia de metodologías, patrones de conducta y *modus operandi* ordenados y cumplidos en forma sistemática, revelando que sus agentes tenían entrenamiento y experiencia en la perpetración de violaciones de los derechos humanos”.

Paul Gilbert, al analizar las razones de la violencia política, señala, a propósito del Terrorismo de Estado, lo siguiente: “Tal vez lo particularmente distintivo del terrorismo de Estado sea el uso del asesinato político, la tortura y otras crueldades contra sus opositores”. Aclara que las víctimas del terrorismo de Estado no son atacadas simplemente en calidad de opositores a determinadas políticas del gobierno, sino en tanto posibles obstrucciones al poder del Estado. Además, “el terrorismo de Estado no es justicia muy rudimentaria, pues lo que trata de imponer no es el orden legal o cuasi-legal, sino el control” y para ello lo habitual es la violación de las reglas de la vida civil. “Por tanto, una manera en que puede darse el terrorismo de Estado es a través del quebrantamiento de la ley con la perpetración de asesinatos, la provocación maliciosa de heridos, secuestros y crímenes similares, pero por los agentes del Estado y en cumplimiento de la política del Estado”.

Gilbert, además, destaca: “El terrorismo de Estado también es típicamente delictivo. Tiene lugar sobre un fondo de actividades de imposición de la ley a los insurgentes u otros grupos de oposición, de modo que incluso cuando sea perpetrado por agentes del Estado y tal vez con reconocimiento de éste, es contrario a las leyes aplicadas por el Estado en otros sitios y, en tanto tal, criminal”. Esta naturaleza esencialmente criminal del terrorismo de Estado, Gilbert la remarca aclarando que “los actos de terrorismo legalizado constituyen pues una grave infracción a los derechos humanos. En esos casos se podría argumentar que, aunque la legislación se haya producido a través de un proceso técnicamente correcto, el hecho de violar derechos humanos la invalida a la luz del derecho internacional (*lex iniusta non est lex*)”. Es por esta razón que quienes están involucrados en terrorismo estatal legalizado no pueden eludir el castigo individual so pretexto de que sus actos son ‘actos de Estado’. Lo serán en la misma medida que si sus actos fueran contrarios a la ley, aunque con la aprobación del Estado.

Por su parte, Eduardo Luis Duhalde, señala que “el reino del terrorismo de Estado, [...] coexiste y cohabita con las formas democrático-parlamentarias” porque en nombre de la democracia, de la ley, de la justicia y de los derechos humanos se proponen entonces desde el propio Estado procedimientos antidemocráticos, violatorios de la

ley y de los derechos humanos, clandestinos las más de las veces y que tienen por eje la ejecución de crímenes políticos y la destrucción de esos focos o situaciones de crisis y enfrentamientos, mediante la aniquilación de sus componentes.

Duhalde describe esta filosofía del terrorismo de Estado en los siguientes términos: esta “se enuncia partiendo de supuestos que contradicen las bases fundamentales del Estado democrático burgués, sosteniendo que el principio de sujeción a la ley, la publicidad de los actos y el control judicial de los mismos, incapacitan definitivamente al Estado para la defensa de los intereses de la sociedad. Razón por la cual se afirma que es imprescindible apelar a medios ‘no convencionales’ y violentos para luchar eficazmente contra el terrorismo y la subversión”. En la base de esta manera de plantear el tema se encuentra la necesidad de estructuración de actividades ilegales y clandestinas, y de utilizar el terror como método.

Debe destacarse que el terrorismo de Estado necesita también –aunque públicamente no se asuma esta filosofía– niveles de legitimación social. Para ello, “una adecuada manipulación de los medios de comunicación de masas crea condicionamientos necesarios para la aceptación pasiva, por parte de amplios sectores sociales, de la implementación de la ‘guerra sucia’”. Precisamente otro aspecto de este tema es que ésta búsqueda de legitimación del terrorismo de Estado legitima también toda forma de violencia que se quiere combatir, ya que lo que aparece incorporado socialmente es el discurso violento, el crimen como forma de resolución de los conflictos políticos y la pérdida de valor de la coerción legal: el código penal, la justicia, etc.

Al respecto, Duhalde, comenta: “Cuando ese discurso violento, el discurso de la muerte, con sus distintos registros ideológicos y políticos, es asumido por el propio Estado –directa o indirectamente– y se internaliza en el cuerpo social, el ajuste de las conductas individuales a la normatividad jurídica, el acatamiento al sistema democrático de organización social, se resquebraja y cede, siendo muy difícil su posterior recomposición”.

Duhalde aclara que el terrorismo de Estado supone un cambio cualitativo y profundo en la propia concepción del Estado porque se

trata de un nuevo Estado, una nueva forma de Estado de excepción. “No son regímenes transitorios buscando el equilibrio o la hegemonía social perdida o dictadores en conspiraciones personales vitalicias, administrando autoritariamente al viejo Estado: el cambio va mucho más allá”. Y el cambio tiene que ver con supuestos a los que se recurren como permanentes y que contradicen las bases fundamentales del Estado democrático burgués. “Se afirma que el principio de sujeción a la ley, la publicidad de los actos y el control judicial de los mismos, incapacitan definitivamente al Estado para la defensa de los intereses de la sociedad.

En consecuencia, aparece como basamento la necesidad de estructuración –casi con tanta fuerza como el Estado público- del Estado clandestino y el uso del terror como instrumento necesario y eficiente”. Con esto “se trata de institucionalizar con carácter permanente las formas más aberrantes de la actividad represiva ilegal, capaz de sobrevivir en sus elementos constitutivos ilegítimos más allá de la propia vida del régimen que la implantara”.

Es importante señalar que para la conformación del Estado terrorista no basta la represión pública, aunque ésta sea muy intensa para el logro de los objetivos propuestos. “Faltan dos componentes esenciales que son los que aportará el Estado terrorista: el accionar clandestino global del Estado militar, y el crimen y el terror como método fundamental. Así, el Estado terrorista es la culminación degenerativa del Estado militar ‘eficiente’”.

Resulta clave aquí el tema del terror. ¿Por qué no basta un Estado autoritario? ¿Por qué se da un paso más y se avanza hacia el Estado terrorista? Duhalde responde: “Porque como no es posible militarizar todo el aparato productivo, la coerción debe ser permanente e idéntica a la que produjera el hecho de que cada obrero, cada empleado, cada pequeño empresario, estudiante o profesional liberal tuviera la bayoneta sobre su espalda. Ello no se obtiene con ‘leyes especiales’ ni con ‘tribunales especiales’. Sólo es posible mediante el terror como método y práctica permanente. A su vez, ese terror debe tener suficiente fuerza disuasoria e incluso generar los mecanismos para que su necesidad sea decreciente: ello se alcanza –al menos en la teoría de sus ejecutores- mediante la aniquilación física de sus opositores y la destrucción de todo vestigio de organización democrática

y antidictatorial". Y esto, a su vez, sólo es posible si el Estado en su conjunto, además de su actividad pública, se configura al mismo tiempo en un Estado clandestino.

Por su parte, Juan Carlos Marín, sociólogo argentino, cuestiona la utilización del concepto de terrorismo de Estado. Según él, "una cosa es usar al Estado para hacer terrorismo. Pero, construir el término conceptual "terrorismo de Estado" es salvar a toda la mierda que operó, ya que desaparece de la vista la sociedad civil, desaparece el gobierno, sólo queda el terrorismo de Estado. ¿Qué era el Estado? Parece una caja vacía o negra e insondable. Bueno, este proceso del desarme intelectual político y moral, por el marco conceptual que se está usando sigue haciendo daño. ¿Por qué? Porque sigue manteniendo una capacidad de vaciamiento de sentido muy grande en las confrontaciones políticas reales que se están produciendo". De hecho, el Informe Final de la Comisión de Verdad y Justicia, señala la participación y la responsabilidad – de manera directa o indirecta- en la violación de los derechos humanos durante la dictadura stronista de particulares que actuaron con el apoyo y la tolerancia de agentes del Estado y de su partido, así como la actitud personal e institucional de empresarios privados en general y de gremios empresariales. Estos últimos mantuvieron "una postura de prescindencia e indiferencia frente a las violaciones de derechos humanos y en algunos casos de apoyo al gobierno".

Finalmente es pertinente remarcar que desde el despliegue del terrorismo de Estado, se impide la maduración de la sociedad civil y, por tanto, quien ejerce la hegemonía es la sociedad política, constituida por instituciones y sujetos que ejercen la función de coerción y administración de los aparatos de poder: la burocracia estatal, la justicia, las fuerzas armadas, la policía.

EL INFORME DE LA COMISIÓN DE VERDAD Y JUSTICIA

A partir de todo lo referido anteriormente, podemos preguntarnos en este punto: ¿Para qué una Comisión de Verdad?

Cuando se sancionó la Ley 2225/03 que creaba la Comisión de Verdad y Justicia del Paraguay, con el propósito de buscar “establecer en forma oficial la verdad y la justicia histórica sobre los hechos de violación de los derechos humanos ocurridos en nuestro país, básicamente durante la dictadura stronista (1954-1989)”, no nos encontrábamos ante una propuesta única y original, exclusiva de Paraguay. Al menos 21 comisiones similares ya se habían creado en el mundo con propósitos similares pero que se diferenciaban en sus objetivos más puntuales, en sus estructuras organizativas, en sus modos de funcionamiento.

Algunas de estas experiencias fueron la Comisión de Investigación sobre la Desaparición de Personas en Uganda, creada en 1974; la Comisión Nacional de Investigación de Desaparecidos de Bolivia, creada entre 1982-1984; la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep) de Argentina, creada entre 1983-1984; la Comisión Investigadora sobre la Situación de Personas Desaparecidas y Hechos que la Motivaron de Uruguay, creada en 1985; la Comisión de Investigación de Zimbabwe, creada en 1985. También se crearon comisiones en Uganda, Nepal, Chile, Chad, Sudáfrica, Alemania, El Salvador, Sri Lanka, entre otros.

Todas estas experiencias se enfrentaron a preguntas y retos similares que la experta en comisiones de verdad, Priscilla Hayner, formula de la siguiente manera: “Cuando termina un régimen autoritario o una guerra civil, el Estado y su gente se encuentran en una encrucijada. ¿Qué se debe hacer con una historia reciente repleta de víctimas, perpetradores, cuerpos enterrados en secreto, miedo penetrante y negación oficial? ¿Acaso ese pasado debe ser exhumado, preservado, reconocido y objeto de disculpas? ¿Cómo puede una nación de enemigos volver a reunirse y reconciliar a antiguos adversarios en el contexto de una historia violenta que muestra heridas con frecuencia terribles y aún sangrantes? ¿Qué hay que hacer con los cientos o miles de asesinos que siguen en libertad? ¿Y cómo puede un nuevo gobierno evitar que esas atrocidades se repitan en el futuro?

Mientras cada uno de los sobrevivientes se esfuerza por reconstruir una existencia destrozada y calmar la memoria candente de las torturas sufridas o las masacres contempladas, el conjunto de la sociedad debe encontrar un modo de seguir adelante, recrear un espacio habitable de paz nacional, desarrollar algún tipo de reconciliación entre antiguos enemigos y garantizar que esos acontecimientos permanezcan en el pasado”.

Asimismo, las comisiones de verdad también intentan confirmar los alcances de ciertos postulados. “Por ejemplo, ¿conduce la verdad a la reconciliación? O por decirlo de otro modo, ¿es necesario saber la verdad para avanzar en la reconciliación? Quizá ésta sea la idea más repetida en el terreno de la búsqueda de la verdad, y se puede recurrir a pruebas y citar a sobrevivientes para demostrar que es cierta; a veces lo es para ciertas personas y en algunas circunstancias. Sin embargo, resulta fácil imaginar que lo contrario también puede ser cierto en ocasiones o, más importante aún, que la reconciliación, un concepto sumamente nebuloso, puede verse más afectado por otros factores muy poco relacionados con el hecho de conocer o reconocer la verdad sobre las injusticias del pasado.

Por ejemplo, la verdadera reconciliación puede depender de que se ponga claramente fin a la amenaza futura de violencia; de un programa de reparaciones para los afectados, de la atención que se preste a las desigualdades estructurales y necesidades materiales básicas de las comunidades agredidas; de la existencia de vínculos sociales naturales que reúnan a partes que estaban enfrentadas; o simplemente (aunque este factor se suele pasar por alto) del mero transcurso del tiempo”.

De cualquier manera, en general, las comisiones de verdad comparten las siguientes características:

1. Las comisiones de la verdad se centran en el pasado;
2. Investigan un patrón de abusos cometidos a lo largo de un período, en vez de un suceso concreto;
3. Son un organismo temporal, que en general funciona durante seis meses a dos años y termina su labor presentando un informe; y

4. Tienen el aval, la autorización y el poder oficial que les concede el Estado (a veces también la oposición armada como sucede tras un acuerdo de paz). Este carácter oficial concede a las comisiones de la verdad un mejor acceso a las fuentes de información oficial, más seguridad para llevar a cabo investigaciones delicadas, y más posibilidades de que las autoridades tomen en serio su informe y sus recomendaciones.

Priscilla Hayner menciona que “además de las cuatro características determinantes que hemos mencionado, estas 21 comisiones de la verdad tienen en común otros rasgos esenciales: todas fueron creadas para indagar hechos recientes, en general con matices de una transición política; todas han investigado actos de represión perpetrados por razones políticas u orientados a objetivos también políticos, realizados con el fin de mantener el poder o de tomarlo y debilitar a los oponentes políticos; y en todos estos casos los abusos fueron masivos y en general afectaron a muchos miles de personas. La mayor parte de estas comisiones se crearon con la intención de que fueran elementos clave en la transición de un tipo de gobierno a otro o de una guerra civil a la paz”.

Considerando estas características y los rasgos señalados, una comisión de la verdad puede tener alguno o cualquiera de los siguientes objetivos básicos: descubrir, clarificar y reconocer formalmente abusos del pasado; responder a necesidades concretas de las víctimas, contribuir a la justicia y al rendimiento de cuentas; hacer un esbozo de la responsabilidad institucional y recomendar reformas, y alentar la reconciliación y reducir los conflictos en torno al pasado.

El conjunto de estos objetivos genera abundantes y variadas esperanzas a nivel de la sociedad y en ese sentido, señala Hayner, “constituyen razones convincentes para que un país lleve a cabo un ejercicio oficial de búsqueda de la verdad. Sin duda, esos objetivos son lo suficientemente importantes para justificar energías, gastos, tiempo y esfuerzos considerables. Sin embargo, por desgracia, la complejidad y el delicado carácter de la tarea han hecho que muchas comisiones tuvieran problemas para alcanzar esos fines”.

Particularmente en nuestro país, “la misión de la Comisión de Verdad y Justicia fue recuperar la memoria histórica, esclarecer la verdad, propiciar la justicia y la reparación a las víctimas de violaciones de derechos humanos, y proponer medidas para construir un Estado democrático con plena vigencia de los derechos humanos, sustentada en valores como el espíritu de justicia y verdad, compromiso y rectitud, prudencia y coherencia, respeto, lealtad institucional, autenticidad, responsabilidad, honestidad, solidaridad, creatividad y transparencia. El Informe de la Comisión contribuye también a comprender aquellos aspectos políticos, nacionales e internacionales, que condicionaron los hechos de violación de los derechos humanos en el Paraguay”.

Para esto, la Comisión configuró el núcleo de su investigación en torno a los grandes hechos de violación de los derechos humanos: “desapariciones forzadas de personas y ejecuciones extrajudiciales, privaciones ilegales de la libertad, tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, exilio de paraguayas y paraguayos, y otros casos, así como la situación de derechos humanos de las niñas y los niños, indígenas, las mujeres, y el tema de tierras rurales mal habidas”.

EL EJE DE LA CRUELDAD DEL RÉGIMEN

En su libro *Bocas del Tiempo*, Eduardo Galeano, nos comparte el siguiente texto titulado ‘Primeras letras’:

De los topos, aprendimos a hacer túneles.

De los castores, aprendimos a hacer diques.

De los pájaros, aprendimos a hacer casas.

De las arañas, aprendimos a tejer.

Del tronco que rodaba cuesta abajo, aprendimos la rueda.

Del tronco que flotaba a la deriva, aprendimos la nave.

Del viento, aprendimos la vela.

¿Quién nos habrá enseñado las malas mañas? ¿De quién aprendimos a atormentar al prójimo y a humillar al mundo?

Desde otro registro, y luego de analizar la relación entre terror y Estado, Paul Gilbert, se plantea preguntas similares: “Y en medio del horror de las brutales violaciones de los derechos de las personas, la inutilidad de nuestra pregunta “¿por qué pasan estas cosas?” refleja a menudo nuestra dificultad para especificar qué descripción de los acontecimientos perturba nuestra sensación de lo esperable. Una pregunta más específica podría ser la siguiente: “¿Por qué sus derechos no les conceden aquí protección?”. Posteriormente, señala: “¿Cómo se puede ser tan cruel?”, que es en realidad una pregunta muy distinta a esta otra: “¿Cómo se puede dejar de respetar esos derechos?”. Es probable que la pregunta correcta sea la primera. Pues el comportamiento cruel e insensible no responde a la descripción ‘violar un derecho’ en mayor medida que quien camina por la calle responde a la descripción ‘ejercer un derecho’”.

Luego destaca: “Quisiera sugerir, entonces, que cuando buscamos una explicación de las violaciones graves de los derechos humanos, puede que nos interese menos su naturaleza de violaciones de derechos que su gravedad. Ésta, a mi juicio, no es una medida de la magnitud en que se ha violado los derechos de una persona, sino del grado de crueldad o de insensibilidad que la violación pone de manifiesto”.

Es así como se plantea la crueldad como un eje del régimen que intentamos analizar. Por un lado el texto de Galeano sugiere una dimensión de aprendizaje en la crueldad al preguntarse sobre de quién aprendimos a atormentar al prójimo y a humillar al mundo, y por su parte, Gilbert alude a grados de crueldad y que precisamente el terrorismo de Estado nos confronta con una dimensión de gravedad en este punto.

Ana Berezin, psicoanalista argentina, propone que la crueldad es un rasgo exclusivo de la especie humana, es una violencia organizada para hacer padecer a otros sin conmoverse o con complacencia. Ante esto podemos preguntarnos: ¿la complacencia de no conmoverse? Berezin comenta que esto implica que en la crueldad, frente al padecimiento del otro nada hace temblar, nada sacude ni emociona. Distancia absoluta con el otro, es decir, ninguna distancia que delimite las cercanías. Imperiosidad del cuerpo padeciente del otro, imperiosidad de triunfo sobre la alteridad.

La potencialidad cruel está presente en la condición humana, condición –no esencia– en la construcción singular y colectiva de lo histórico-social, condición histórica, ni esencial, ni inmutable.

Es clave destacar en el planteo de Berezin la diferencia entre condición humana y esencia humana. La crueldad pertenece al primer registro y ello supone la necesidad de determinados marcos históricos sociales e institucionales para que pueda desplegarse la crueldad como condición. Por supuesto que este planteo no excluye la cuestión ética, la posibilidad de cada quien de efectivizar o no esta potencialidad latente asociada con la pulsionalidad destructiva que portamos los seres humanos.

Siguiendo con las formulaciones de Berezin, ella explica que “lo que destruye la crueldad es a lo humano mismo presente en los otros. Esos otros humanos, con sus indefensiones, sus precariedades, sus desamparos, sus conciencias de la muerte. Así, el otro es objeto de crueldad por su semejanza a sí mismo, al no tolerar su indefensión, su desamparo, su propia humanidad. La crueldad destruye la semejanza del semejante, no por sus diferencias, sino por su semejanza, tan humana, tan precaria, tan posible de sufrimiento. No es la diferencia la que genera la crueldad, es la crueldad la que crea una diferencia radical. Haciendo que el otro sea objeto de crueldad se construye una diferencia radical y se realiza la destrucción del otro por su condición de humanidad no admitida para sí”.

A propósito de la forma en que la crueldad crea esa ‘diferencia radical’, Fernando Ulloa, plantea la noción de ‘saber canalla’ que opera en base a una singular triada. Ulloa lo describe así: “Cada vez que algún saber o alguna cultura distinta, amenazan con mover su precaria estructuración psíquica, el cruel despliega tres acciones: *la exclusión* de lo que considera distinto, *el odio* y, cuando puede, *la eliminación* lisa y llana no sólo del saber contradictorio, sino de quien lo sostiene. Este “saber eliminador” pretende conocer toda la verdad acerca de la verdad, a esto es lo que se llama saber canalla, negación de todo saber curioso atento a lo distinto, a lo extraño”.

Una distinción es importante introducir aquí: el planteo de que la crueldad resulta una condición potencial en todos los humanos, ¿habilita a una igualación entre víctimas y victimarios? La misma

Berezin responde a esto señalando que “todos podemos hacer cosas malas, muy malas, en especial en condiciones de esclavitud, desamparo y crueldad, en una lucha perdida de antemano por la supervivencia. Pero sólo los victimarios son los responsables de una política de la crueldad, aunque en alguna ocasión –disculpen la ironía– hayan sido buenos (salvando a un niño gitano o a un amigo judío)”. Esto resulta clave a fin de no caer en la trampa de la culpabilización generalizada de algunas víctimas junto a los victimarios, evitando la distinción de las condiciones y de los objetivos de los unos y los otros.

Al unir estos planteos con el análisis del terrorismo de Estado, es posible dimensionar una de las razones por las que se justifica el trabajo de una Comisión de la Verdad: el análisis de determinados procesos históricos, particularmente aquellos donde entran en juego prácticas, lógicas y razones autoritarias, nos muestra que es posible configurar dispositivos institucionales que apelan al despliegue de esa condición humana denominada crueldad para su funcionamiento. Y que tales dispositivos se apoyan en la transmisión de un saber canalla, esto es, formas de conocimiento, de producción de relaciones que se articulan en base a la triada exclusión-odio-eliminación.

LAS RESISTENCIAS

La existencia de una Comisión de la Verdad, y la presentación del Informe Final, también forman parte de la tarea de resistencia a un poder que apuntó a aniquilarla. Esto es así porque en el marco de toda relación de poder se producen igualmente resistencias; el poder no se despliega sin oposiciones. Un relato de Eduardo Galeano nos puede ilustrar esta danza permanente. El texto se titula El metelíos:

“Estaban separados el cielo y la tierra, el bien y el mal, el nacimiento y la muerte. El día y la noche no se confundían y la mujer era mujer y el hombre, hombre.

Pero Exû, el bandido errante, se divertía, y se divierte todavía, armando prohibidos revoltijos.

Sus diabluras borran las fronteras y juntan lo que los dioses habían separado. Por su obra y gracia, el sol se vuelve negro y la noche arde, y de los poros de los hombres brotan mujeres y las mujeres transpiran hombres. Quien muere nace, quien nace muere, y en todo lo creado o por crear se mezclan el revés y el derecho, hasta que ya no se sabe quién es el mandante ni quién el mandado, ni dónde está el arriba, ni dónde el abajo.

Más tarde que temprano, el orden divino restablece sus jerarquías y sus geografías, y pone cada cosa en su lugar y a cada cual en lo suyo; pero más temprano que tarde reaparece la locura.

Entonces los dioses lamentan que el mundo sea tan ingobernable”.

En el texto de Galeano vemos cómo el deseo de orden de los dioses, resulta permanentemente interrumpido por el ‘metelíos’ Exû. Su locura desestructura las jerarquías montadas más temprano que tarde. Es así que “al hablar de poder o de resistencia, se presuponen acciones y relaciones de poder o de resistencia simultáneas en distintas interacciones”, y para varios autores (Michel Foucault, Gilles Deleuze, Michel Crozier, entre otros) “el poder no se entiende como una posesión ni se encuentra en un lugar o centro determinado sino que circula de manera desigual, constituyéndose en focos de concentración del poder y otras zonas de mucha menor densidad. Se configuran así relaciones asimétricas, que implican dos dimensiones:

una negativa y otra positiva; una represiva y otra generadora. La primera se refiere a la capacidad de negar, prohibir, castigar. La segunda es del orden de la creación, y de ella se deriva la posibilidad de producir discurso, 'verdad' y deseo".

Justamente la memoria liberadora, formulada por Todorov, permite "utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día con miras a un futuro mejor". Esta es la misión del Informe Final elaborado por la Comisión de Verdad y Justicia, y en ese sentido constituye una herramienta de resistencia ante la pretensión de impunidad, silencio y amnesias frente a las violaciones de derechos humanos durante la dictadura stronista y que aún se prolonga en el presente.

"La carga del pasado sobre el futuro se expresa de muchas maneras, entre otras como deuda contraída con él, que pesa y obliga a la memoria, pero no a una memoria de simple reproducción, de reedición interminable de lo ocurrido. Arranca de su recuperación pero para ir siempre más allá. Obliga a superar la huella, en tanto pura remisión al pasado, y reclama relanzar la memoria como posibilidad de ser, como apertura hacia un futuro posible. En este sentido, la memoria, como responsabilidad, se vincula con la promesa y la esperanza, se orienta hacia el futuro, hacia lo por-venir".

Esta memoria liberadora es, para la pretensión de impunidad, la metelíosis de los dioses porque no sólo pretende abrir el futuro, sino actualizar el recuerdo en el presente reencontrando las viejas injusticias bajo sus nuevas máscaras. "La memoria es entonces resistencia que re-aparece, re-construye lo que el Estado intenta borrar pero, siempre también, en medio del olvido que se le impone. También necesita olvidar –en el sentido de colocar entre paréntesis– parte de su miedo, de su escepticismo, de su impotencia. Olvido y memoria, como dos momentos de un mismo proceso, no son privativos de algún grupo o actor social o político; ambos pueden ser instrumentos de resistencia en la medida en que permiten articular la re-construcción del pasado con lo por-venir".

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (para ampliar las cuestiones abordadas)

AUTORES VARIOS (2003). Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia Argentina. Paidós, Buenos Aires. En particular los textos del tercer panel sobre el tema de la crueldad.

AZUAGA, Moncho (1991). Celda 12, Editorial Ñandereko Misión de Amistad, Asunción. La novela explora el terrorismo de Estado, la crueldad del régimen, la dictadura que pretende perdurar a partir de la relación entre el Dictador y el profesor prisionero quien recibe el encargo de escribir la historia del Dictador.

AZUAGA, Moncho (1989). Ciudad Sitiada. Karanda'y ediciones. Pastoral Juvenil Diocesano, Asunción. Poemas que describen el ambiente de la dictadura, exploran la voluntad del Dictador, las resistencias.

BASTOS, Augusto Roa (1981). *Yo el Supremo*. Siglo XXI editores, España. La escritura de la novela muestra la tensión existente entre el discurso del poder absoluto y la resistencia colectiva a dicho poder. Constantemente la voz del Supremo es interferida por múltiples voces que niegan, rechazan, relativizan, invierten las afirmaciones absolutas.

COORDINADORA DE DERECHOS HUMANOS DEL PARAGUAY (2007). Informe Chokokue. Ejecuciones y desapariciones en la lucha por la tierra en el Paraguay 1989-2005. Codehupy, Asunción. Imprescindible investigación que describe la persistencia en democracia de prácticas represivas (ejecuciones extrajudiciales, desapariciones, torturas) realizadas por organismos estatales y la impunidad característica de sus agentes.

CHASE, Ariel (2010). Discurso mediático y jerga política en el Paraguay de Stroessner y de hoy. Servilibro, Asunción. Interesante análisis del comportamiento de los medios de comunicación como soportes ideológicos de los sistemas hegemónicos de pensamiento, y de la persistencia de los principios y valores del autoritarismo en democracia.

CHOMSKY, Noam (1999). La quinta libertad. La intervención de los Estados Unidos en América Central y la lucha por la paz, Ediciones Crítica, Barcelona. Detallado estudio sobre la implementación del terrorismo de Estado en Centroamérica.

FARINA, Bernardo Neri (2003). El último supremo. La crónica de Alfredo Stroessner, El Lector, Asunción. Con un estilo periodístico dinámico, reconstruye el proceso que va desde el joven Stroessner hasta el golpe que le desplaza del poder.

FARINA, Bernardo Neri – Boccia Paz, Alfredo. El Paraguay bajo el Stronismo 1954-1989, El Lector – Abc color, Asunción. Volumen 13 de la colección La gran historia del Paraguay que analiza la dictadura de Alfredo Stroessner.

FEIERSTEIN, Daniel (compilador) (2009). Terrorismo de Estado y genocidio en América Latina. Eduntref – PNUD – Prometeo libros, Argentina. En base a experiencias de diversos países con el terrorismo de Estado, se analizan conceptos como guerra, genocidio o Estado terrorista; incluye estudios sobre los modos de implementación de las prácticas represivas y la construcción de la memoria y la posibilidad de juzgamiento.

GILBERT, Paul (1998). Terrorismo, nacionalismo, pacificación. Ediciones Cátedra, Madrid. Con conceptos y métodos derivados de la filosofía política, se abordan temas como el terrorismo de Estado, el equilibrio entre derechos humanos y seguridad nacional, la dimensión ética de la guerra.

GONZÁLEZ DELVALLE, Alcibiades. Yo, Alfredo Stroessner. El Lector – Abc color, Asunción. Volumen 16 de la colección Protagonistas de la Historia donde el autor realiza el ejercicio de escribir una obra en calidad de autobiografía no autorizada.

HAYNER, Priscilla (2008). Verdades innombrables. El reto de las comisiones de verdad. Fondo de Cultura Económica, México. Un minucioso análisis sociológico, y con información actualizada, del trabajo de varias comisiones de verdad en diferentes países. Especial atención a los casos de Sudáfrica, Guatemala, Argentina, Chile y El Salvador.

HERF, Jeffrey (2008). El enemigo judío. La propaganda nazi durante la segunda guerra mundial y el holocausto. Debate, Uruguay. Estudio sobre la utilización de la propaganda en la construcción de la imagen del enemigo. Ilustra la trilogía sobre la que se asienta el saber canalla: exclusión-odio-eliminación.

LEWIS, Paul H. (1986). Paraguay bajo Stroessner. Fondo de Cultura Económica, México. Un clásico para el análisis, en términos de política y poder, del régimen de gobierno de Stroessner. Incluye un estudio sobre los antecedentes históricos y culturales de la dictadura de Stroessner, una descripción de la personalidad del dictador y un análisis de los mecanismos utilizados por el mismo para conservarse en el poder.

LÓPEZ, Nila (2000). *Tántalo en el Trópico*. Editorial Don Bosco – Ediciones Colihue Mimbipa, Asunción. Novela que revela los hechos del tiempo de la dictadura, los paisajes, las costumbres de personajes urbanos, intelectuales y artistas, la lucha por el Poder. Un ejercicio de memoria.

LUNA, Giovanni De (2007). El cadáver del enemigo. Violencia y muerte en la guerra contemporánea. Ediciones 451.http.doc, España. Un análisis de las guerras mundiales, coloniales, civiles hasta llegar a las actuales guerras asimétricas en base a los usos del cuerpo muerto del enemigo.

MARTINI, Carlos – Yore, Mirian (1998). La corrupción como mecanismo de reproducción del sistema político paraguayo. CIDSEP – Konrad Adenauer Stiftung, Asunción. Un análisis de cómo la corrupción estructurada durante el stronismo prosigue sin modificar sus prácticas y valores en democracia.

MASI, Fernando (1989). Stroessner. La extinción de un modelo político en Paraguay, Intercontinental editora/Ñanduti Vive, Paraguay. En especial la primera parte en que distingue y relaciona los conceptos de régimen y estado, y caracteriza el autoritarismo tradicional paraguayo.

MASI, Fernando – Caballero, Esteban (1989). Partidos, gobierno y empresarios. Convergencias y divergencias, CIDSEP, Asunción. Particularmente de la primera parte interesa la caracterización del régimen de partidos en el Paraguay y el análisis del sistema de prebendas y privilegios.

MIRANDA, Carlos R. (sin fecha de edición). Paraguay y la era de Stroessner. RP ediciones, Asunción. Completo estudio sobre el régimen de Stroessner con una fundamentación histórica 'muy fuerte y convincente'.

MORÍNIGO, Jose Nicolás (1995). Vocabulario político. Con voces de uso habitual en Paraguay. RP ediciones – Expolibro, Asunción. Para ampliar conceptos de estado, régimen, gobierno, autoritarismo, dictadura, caudillismo, entre otros.

NEITZEL, Sonke – Welzer, Harald (2011). Soldados del Tercer Reich. Testimonios de lucha, muerte y crimen. Ediciones Crítica, Barcelona. Estudio realizado en base a testimonios de soldados alemanes que cuentan sus propias experiencias sobre la guerra, los crímenes y la diversión y el placer que rodean al acto de matar. De interés el marco conceptual elaborado a propósito de los marcos de referencia para una comprensión de los soportes culturales e institucionales de la crueldad.

PALAU, Marielle (Coord.) (2009). Criminalización a la lucha campesina, BASEIs – Instituto Rosa Luxemburgo, Asunción. Particularmente el capítulo dedicado al análisis del rol de la prensa en la construcción de la imagen/estereotipo del campesino desde un enfoque de discriminación y desigualdad.

PAZ, Alfredo Boccia (2004). Diccionario usual del stronismo. Servilibro, Asunción. Para un ejercicio de la memoria en relación a ciertas 'palabras perdidas'. Con rigor pero con mucha amenidad, rescata aquellos términos para las generaciones que no vivieron el stronismo.

RIQUELME, Horacio (editor) (1990). Era de nieblas. Derechos humanos, terrorismo de Estado y salud psicosocial en América Latina. Editorial Nueva Sociedad, Venezuela. Ensayos que abordan el análisis del ámbito cultural bajo terrorismo de Estado y la teoría y la actividad psicoterapéutica frente a la violencia organizada.

ROPTKER, Susana (editora) (2000). Ciudadanías del miedo. Nueva Sociedad, Venezuela. En particular el estudio sobre la moral profesional de los torturadores en Brasil.

SARAMAGO, José (1998). *Casi un objeto*. Alfaguara ediciones, España. En especial los cuentos *Silla* en el que la carcoma va royendo lentamente la silla del dictador hasta su caída final, y *Reflujo* que relata cómo un único e inmenso cementerio va absorbiendo todo lo que existe hasta la muerte del monarca. Ambos relatos funcionan como parábolas del poder absoluto.

MÁS LECTURAS EN INTERNET

ENTREVISTA AL SOCIOLOGO JUAN CARLOS MARÍN. “Hablar de terrorismo de Estado oscurece la realidad”. Página 12, 19 de enero 2009. URL: <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-118494-2009-01-19.html>

FERNANDO ULLOA. Una perspectiva metapsicológica de la crueldad. Psicomundo. Espacios Temáticos. URL: <http://www.psicomundo.com/foros/egp/crueldad.htm>

FERNANDO ULLOA. Sociedad y crueldad. Ministerio de Educación. Argentina. URL: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta_ulloa.pdf

REVISTA TOPIA. Edición 38. Artículos sobre la crueldad. URL: <http://www.topia.com.ar/revista/la-crueldad-un-nombre-del-malestar>

ANA BEREZIN. Artículo sobre la crueldad. URL: <http://es.scribd.com/doc/8786575/Ana-Berezin>

VIDEOS EN YOUTUBE

HALCONES. TERRORISMO DE ESTADO. Documental sobre el caso mexicano. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=HXXWF-r8LBQ>

PODERECONÓMICO Y TERRORISMO DE ESTADO. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=f5iCvx9JpUM>

GARAGE OLIMPO. Película que aborda el terrorismo de Estado en Argentina. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=ZPRJphmsCzk>

LA HISTORIA OFICIAL. Película ganadora del Oscar a mejor película extranjera. Trata del terrorismo de Estado en Argentina, el tema de los desaparecidos, la apropiación de bebés. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=o1EIS95s79c>

OPERACIÓN CONDOR. Documental sobre la Operación Cóndor o Plan Cóndor, conocido plan de coordinación de operaciones entre las cúpulas de los gobiernos dictatoriales del Cono Sur de América -Chile, Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Bolivia- y con la CIA de los EE.UU.,[1] llevada a cabo en las décadas de 1970 y 1980. URL: http://www.youtube.com/watch?v=fvol9Y0-VTs&list=PL8ChBZKDuaAAWQeG_Lz015NhJz9zkxmHD

MÓDULO III

HISTORIA RECIENTE



LOS NUDOS LEGADOS POR LA **DICTADURA**

LA CUESTIÓN DEL TRAUMA

Comencemos con dos citas que no nos detendremos a analizar; simplemente estarán como textos que nos acompañarán durante la lectura y a los cuales podemos retornar de tanto en tanto para explorar sus posibles sentidos:

“Al mismo tiempo, poder testimoniar y, sobre todo, poder ser escuchados es la única exigencia de esos sobrevivientes. Pero para escuchar a la persona desgarrada, la ley violada, para escuchar el caos, la crueldad y los crímenes, es preciso renunciar a cierta evidencia” (Yolanda Gampel).

“Lo que no se puede decir, no se puede callar” (Francoise Davoine/Jean-Max Gaudilliere).

En nuestro primer cuadernillo señalábamos que “uno de los criterios para definir el objeto de la historia reciente ha sido definido por la permanencia de los *traumas* que el pasado proyecta sobre el presente”.

En esta cita reproducida de nuestro primer cuadernillo aparece una palabra, al mismo tiempo, clave y compleja: *traumas*. Y se encuentra asociada con la idea de permanencia y esto, a su vez, se describe en términos de un pasado proyectándose sobre el presente¹.

¹ Es importante señalar que el tema del tiempo, o las formas que tenemos para organizar nuestras observaciones sobre el acontecer que apreciamos en el mundo, configura todo un campo complejo de análisis. Más que preguntarnos sobre la naturaleza del tiempo (¿qué es el tiempo?), en principio el tema pasaría por averiguar sobre aquellos fenómenos que tratamos de organizar dentro del constructo general del tiempo. Basta con destacar que lo que denominamos presente inmediato alude a un ámbito del campo vivencial que comprende las regiones, en interpenetración continua, de pasado-presente-futuro en la simultaneidad de recuerdo, percepción y propósito, para darnos cuenta de las complejas redes existentes en relación a la temática del tiempo. Aquí sólo nos limitamos a señalar este punto, sin entrar al análisis del mismo. Una introducción interesante al tema podemos encontrarla en: *La forma del tiempo*, de E. Jaques, Paidós, Argentina, 1984; *Una geografía del tiempo. O cómo cada cultura percibe el tiempo de manera un poquito diferente*, de Robert Levine, Siglo XXI editores, Argentina, 2006; *Historias del tiempo*, de Jacques Attali, Fondo de Cultura Económica, España, 2001. Para una aproximación más desde la politología, ver: *Tiempo y democracia*, de Andreas Schedler y Javier Santiso (compiladores), Editorial Nueva Sociedad, Venuezuella, 1999.

Iniciemos, entonces, un recorrido por algunas de las tramas en las que se sitúa la noción de trauma y el proceso por el cual esta palabra que inicialmente se utilizaba en el campo de la cirugía pasó a conformar el ámbito de la historiografía, en particular la historiografía cuyo campo de análisis constituye la historia reciente.

David Becker y Hugo Calderón son dos investigadores que analizaron precisamente el tema de las consecuencias del Terrorismo de Estado a partir de la experiencia chilena. En un trabajo publicado en 1990 describen lo siguiente: “Durante mucho tiempo se creyó que una vez terminada la dictadura, terminaban también el terror, las destrucciones y los traumas. Sin embargo, nuestra experiencia en el trabajo terapéutico en estos años, con las víctimas de la represión en Chile, ha sido diferente. Hace poco, por ejemplo, recibimos una paciente de 35 años de edad, detenida y torturada en 1974, posteriormente exiliada, después retornada. Su primer marido fue asesinado en 1978, su segundo marido asesinado en 1982, después de esa fecha debió salir nuevamente al exilio para volver definitivamente a Chile hace más o menos un año. Todo este tiempo ella sufrió un golpe tras otro, pero nunca se quebró su estructura psicológica. Recién ahora, cuando ha logrado recomponer su situación personal, ha logrado reinsertarse en el país, tiene trabajo y podría empezar a normalizar su vida, se siente muy mal, llora todo el día, presenta, en síntesis, un cuadro depresivo severo”.

Más adelante, los autores mencionados, destacan: “De esta manera, hemos comprendido que, así como la destrucción provocada por un incendio no desaparece cuando se acaban las llamas, el daño a las víctimas de la represión perdura en el tiempo y se manifiesta a veces, años o generaciones después de ocurridos los hechos traumáticos. Dicho de otra manera, cuando termina la dictadura, terminan los hechos traumáticos, pero no las consecuencias que estos provocan en las personas y en la sociedad”.

Respecto a las consecuencias que la dictadura provoca en la sociedad, los autores referidos manifiestan: “Parece válido entonces no sólo hablar de personas traumatizadas, sino también de una sociedad traumatizada, cuya expresión ha sido la omnipresencia del miedo, la inseguridad, la desconfianza, la acriticidad y el sometimiento a estructuras autoritarias y represivas, en la esfera pública y privada. La persistencia de la división entre amigos y

enemigos (método privilegiado de control social del régimen), entre víctimas y victimarios, entre los que supieron, los que no supieron y los que no quisieron saber acerca de las violaciones de los derechos humanos, ha interferido, distorsionado y pervertido la ética básica de la convivencia de la sociedad”².

Similar idea de una sociedad traumatizada, es formulada por Marcelo Viñar, psicoanalista uruguayo, cuando subraya “una noción de marca o de inscripción, dañina y/o saludable y sobre todo postulando que como consecuencia de un macro traumatismo todo lo que somos queda teñido, de un modo evidente u oculto, o subrepticio, por la experiencia traumática que tuvo lugar, tanto en el padecimiento como en la actividad sublimatoria y creativa”.

¿A qué se refiere, entonces, lo traumático y cómo es que posee esa cualidad de persistencia en el caso de las consecuencias de las dictaduras? ¿Por qué se produce aquello de que todo lo que somos quede teñido por la experiencia traumática? ¿Y por qué es clave analizar este problema en relación a la historia reciente?

Un primer paso para abordar estas cuestiones abiertas con las preguntas, consiste en acercarnos al proceso histórico de la noción de trauma. La idea es distinguir sus sentidos iniciales, el campo en que comenzó a utilizarse y seguir sus desplazamientos y transformaciones de sentidos.

² A propósito de las consecuencias de la dictadura en Paraguay, Bartomeu Melia señala: “No hay duda de que el hecho cultural de un país es un ejercicio paciente que exige ciertas condiciones de desarrollo. Yo diría que existe una ecología cultural fuera de la cual la producción se hace difícil, si no imposible. La dictadura destruye esta ecología cultural. ¿Cómo? Cortando algunos árboles más señalados: son los escritores y los científicos en el exilio, y modificando el medio ambiente de las culturas hacia un monocultivo de frases hechas y repeticiones sin gracia [...] No quiero decir que no se produjo cultura en Paraguay de los últimos 30 años. Pero esa cultura me parecía marcada por tres características: el recelo, la timidez y, en el otro extremo, la desesperación. Se ha dicho que estábamos dominados por el miedo. Yo diría que también por la pereza. En el campo de la cultura, las dictaduras producen, sobre todo, pereza [...] ¿Cuáles serían los efectos en la producción cultural de una prolongada dictadura? Estos efectos no deben entenderse, creo yo, por lo que dejamos de hacer en el pasado, por los frutos que no producimos, sino por los efectos permanentes en el modo de producir cultura. Esto es, en la falta de ejercicio que sentimos para pensar libremente y en la pereza que la dictadura nos inculcó como excusa”. Cf. Bartomeu Melia, *Recuperar la memoria, un retorno hacia adelante*, en El Paraguay Inventado, CEPAG, Asunción, 1997.

En sus orígenes, “trauma” era un vocablo quirúrgico que se refería a una ruptura de la piel o del recubrimiento protector del cuerpo que ocasiona una reacción catastrófica global en el organismo. Este sentido permaneció hasta el último cuarto del siglo XIX, pero desde hace más de cien años la palabra “trauma” se asocia con la idea de un daño psíquico, de una herida imposible de localizar en el cuerpo pero que afectaría al alma de manera duradera e insidiosa, a pesar de que haya concluido la ocasión que lo generó.

Posteriormente, la difusión de esta idea, dentro y fuera del dominio de la psicopatología, contribuyó a su banalización y a la ampliación de las situaciones y los sujetos sobre las cuales se aplica, convirtiéndose en muchas ocasiones en una metáfora de todo lo displacentero. De esta manera, “lo traumático” ingresó a nuestro lenguaje cotidiano, como un adjetivo que califica cualquier situación o evento que sea considerado muy terrible: “el trauma de la muerte de un ser querido”, “el trauma de un accidente”, “el trauma de un divorcio”, “el trauma de la pérdida de empleo”.

Es así que el uso indiscriminado de la palabra para calificar eventos impactantes lo podemos leer diariamente en las noticias, escucharlo en la conversación cotidiana. Pero, más allá de esta diversidad de usos, la multiplicación se dio básicamente dentro de los límites de los procesos psíquicos y patológicos individuales. Con excepción de Freud³, particularmente en su obra *Moisés y la religión monoteísta*⁴, escrita entre 1934 y 1938, nadie se había animado a afirmar que una experiencia podría transformarse en traumática globalmente para un colectivo humano, incluso muchos años después de haber ocurrido y aún para aquellos que no han sido protagonistas directos de los eventos.

3 Sigmund Freud (6 de mayo de 1856-23 de setiembre de 1939), médico neurólogo austriaco, padre del psicoanálisis.

4 En esta obra, Freud realiza un paralelismo entre la evolución del pueblo judío y los casos de neurosis individual, un procedimiento que también aplica en *Tótem y tabú*. Freud sostiene que Moisés no es judío, sino un egipcio que transmite al pueblo judío el monoteísmo del faraón Akenatón. Los judíos, siempre según la tesis de Freud, asesinan a Moisés, abandonando la religión que éste les había transmitido, olvidando este hecho, colectivamente, al cabo de un tiempo. Cuando, posteriormente, este recuerdo reprimido sale a la superficie, se originan el pueblo judío y su religión.

Es esta última acepción de *“trauma”* la que comenzó a aparecer durante la década del '80 del pasado siglo en determinados sectores de la historiografía, en especial en lo que se conoce como “historia reciente” o “historia del presente”, y de los discursos sobre la memoria social, donde fue utilizada para pensar experiencias colectivas como el Holocausto, la Guerra de Vietnam, las dictaduras sudamericanas.

De esta manera, en las últimas tres décadas pasadas, la noción de trauma fue ganando cierto lugar en la historiografía y en las ciencias sociales interesadas por procesos históricos propios del pasado reciente. Luis Sanfelippo, psicoanalista argentino e investigador de la historia del psicoanálisis, señala sobre el punto: “En ocasiones, la utilización de dicha categoría se limita a un uso meramente descriptivo, el adjetivo ‘traumático’, que calificaría ciertas experiencias como disruptivas, que conmocionan”. Pero no son pocos los autores que se han apropiado de esa y otras nociones provenientes del psicoanálisis (en particular) y de la psicopatología (en general) y las consideran herramientas imprescindibles para la comprensión de la historia contemporánea posterior a la Shoah⁵. Entre ellos se destacan Dominick La Capra y Cathy Caruth. Para el primero, el trauma constituye “un problema crucial para el pensamiento moderno”, y la adopción de “conceptos psicoanalíticos (para) la indagación histórica” sería imprescindible “para dilucidar qué es el trauma y cuáles son sus repercusiones en la cultura y en la gente”. Para la segunda, “en una era de catástrofes, como es ésta”, los traumas transmitirían una “verdad” no sólo personal sino histórica, ligada a una “crisis de la verdad” de las narraciones históricas, vinculada con “los límites de la experiencia y del conocimiento histórico”.

Asimismo, cuando se incluye la noción de trauma en la historiografía, suele ser común que se apele a su figura más extendida, que presenta dos características principales: 1) se relaciona al trauma con el poder determinante y patológico, que tendría un acontecimiento completamente externo respecto de un sujeto considerado víctima pasiva del mismo, y 2) se supone que la experiencia traumática implica una ausencia de diferenciación temporal, que conduciría a una confusión o superposición simple entre pasado y presente.

⁵ Shoah o Shoá es un término hebreo que literalmente significa la catástrofe y se la usa para referirse al Holocausto, la aniquilación judía en Europa por la Alemania nazi.

Con relación a estas características, el mismo Luis Sanfelippo aclara que “ningún autor de relevancia en la psicología entiende al trauma como el efecto directo de un acontecimiento, que sería totalmente externo, sobre un sujeto plenamente pasivo. Más bien desde Charcot⁶, se subrayó en la determinación de lo traumático el valor de las representaciones que, del acontecimiento, puede hacerse un sujeto. Por esta vía, se hacía posible explicar por qué no reaccionan del mismo modo todos los participantes de una situación y se abría la posibilidad de pensar la experiencia traumática sin caer en dos extremos: el primero sería el de acentuar exclusivamente el papel del suceso; el segundo, el de subrayar las particularidades subjetivas independientemente de la experiencia vivida”.

Sanfelippo igualmente destaca que: “además no debería olvidarse que en el discurso psicoanalítico, la categoría (se refiere a la noción de trauma) es usada en el contexto de un dispositivo que, lejos de reafirmar el estatus de “víctima” que requeriría resarcimiento por el daño sufrido, apunta a modificar la posición subjetiva, en la medida en que se la supone implicada en la perduración del malestar (obviamente, sin que por eso la persona sea considerada culpable de lo ocurrido). Por ende, no se pretende hacer de quien atravesó la experiencia un traumatizado, ni se busca apoyar la realización de una demanda a los supuestos victimarios, ni se permite convertir al trauma en el elemento principal del destino del sujeto. Por el contrario, se intenta propiciar en éste una transformación tal que permita matizar los efectos del trauma y que haga del mismo un recuerdo del pasado en lugar de ser una suerte de olvido que se hace presente en los síntomas. En tal sentido, en el psicoanálisis, la noción presenta notables diferencias con sus usos habituales en las producciones memorísticas que tienden a la victimización”.

⁶ Jean-Martin Charcot (29 de noviembre de 1825 - 16 de agosto de 1893), neurólogo francés, profesor de anatomía patológica, titular de la cátedra de enfermedades del sistema nervioso, miembro de la Académie de médecine (1873) y de la Académie des Sciences (1883). Fundador junto a Guillaume Duchenne de la neurología moderna y uno de los más grandes médicos franceses.

Otra dimensión relacionada con la utilización de la noción de trauma, se refiere a las concepciones de la temporalidad del trauma en el psicoanálisis. Aquí no existe una única noción de trauma sino, más bien, distintas conceptualizaciones, incluso al interior de la misma obra de Freud. No entraremos a analizar dichas conceptualizaciones pero al menos vamos a distinguir dos modos diferentes de concebir la temporalidad en juego en el trauma.

1. El efecto retardado. Esta concepción de la temporalidad, presentada en detalle por Freud en 1896, supone una relación no lineal entre pasado y presente. Lo que ha sido puede incidir en el presente. En la medida en que fue reprimido y olvidado por su carácter inconciliable, encontraría los modos de persistir e insistir en vías de retorno sintomáticas. A su vez, el presente también poseería la capacidad de resignificar a ese pasado que no termina de morir. Como se ve, pasado y presente, permanecen separados por la represión, pero en constante incidencia mutua.
2. El instante del incremento económico y su compulsión a la repetición. A partir de 1920, Freud intentó definir al trauma principalmente en términos económicos. Cuando el aparato anímico fracasa en la tarea de “ligar la excitación”, ingresarían en él “volúmenes hipertróficos de excitación” que generarían un profundo malestar bajo la forma del terror. En tales circunstancias, el psiquismo se encontraría imposibilitado de recurrir a la represión como modo de defensa, por lo que quedaría excluida la posibilidad de concebir la temporalidad en los términos antes señalados. Más bien, el momento traumático sería, independientemente de su duración, del orden del instante, pues sólo puede ser vivido como una ruptura en la continuidad de las tramas de representaciones que nos permiten significar la experiencia temporalmente. Cuando se puede empezar a dar cuenta de lo ocurrido (“soy yo, el que antes escuchó estallar la bomba, etc.”), el trauma ya habría pasado. Lo cual no implica que se haya logrado ligar ese exceso cuantitativo a las representaciones. De no mediar una operación, el sistema quedaría expuesto a la posibilidad de repetir, compulsivamente, esa perturbación económica.

También es importante señalar que en la perspectiva freudiana un conflicto no necesariamente sería traumático ni conduciría en todos los casos a la represión de lo inconciliable. Por esta razón el campo del trauma se ve sensiblemente acotado y, al mismo tiempo, se vuelve preciso considerar una predisposición particular para que la emergencia de un conflicto obtenga una resolución patológica. En este sentido, el mismo Freud había comentado que “no son las vivencias mismas las traumáticas, sino su reanimación posterior como recuerdo”. Esto supone que para que se configure como “trauma”, debe ser despertada en un tiempo posterior: el del conflicto presente. Sólo se constituye el trauma cuando el conflicto reanima la huella y hace de ésta un recuerdo presente, un pasado actual.

Esta dirección retroactiva, que opera a posterioridad, introduciría en el terreno del trauma y de la memoria una relación no lineal entre pasado y presente. Lo que ha sido dejaría marcas que condicionarían al presente. El valor de la experiencia actual dependería, en parte, de su conexión con las huellas pretéritas. Pero el pasado no determinaría plenamente al presente, ni siquiera en el caso del retorno de lo reprimido vía el síntoma o la repetición. Más aún, cada presente otorgaría al pasado un valor nuevo, pudiendo incluso hacer devenir traumática una experiencia que, en su momento, no lo fue.

Esta concepción de la memoria y la temporalidad se mantuvo vigente a lo largo de la obra de Freud, y es este esquema temporal el que, a grandes rasgos, suele aparecer en el terreno de la historiografía reciente, cuando se apela a alguna noción de trauma inspirada en el psicoanálisis para dar cuenta de la incidencia en el terreno de la memoria de un pasado considerado traumático.

Por otro lado, esta concepción del trauma tal vez pueda servir para evitar algunos problemas comunes en los usos habituales de la categoría en el terreno del pasado reciente. Por ejemplo, el de calificar globalmente de traumática a la totalidad de un proceso histórico en lugar de circunscribir lo traumático a algunos elementos del mismo, o el de suponer la necesidad de un proceso de duelo, de elaboración o de reconciliación cuando ni siquiera han terminado de inscribirse (de manera simbólica, judicial e historiográfica) las heridas de ciertos pasados que aún permanecen vivos⁷.

⁷ Es el caso de nuestra sociedad en la que se ha avanzado muy poco en las recomendaciones de la Comisión de Verdad y Justicia.

El psicoanalista uruguayo Marcelo Viñar igualmente destaca el carácter complejo de la noción de trauma: “El tema de la seducción originaria y del shock sexual primario (cuya conceptualización ocupó a Freud largo tiempo y a sus sucesores hasta el presente), tiene una relación distante con el horror de los campos, del genocidio y la tortura, que ha sido y sigue siendo una obsesión de la actualidad. Tampoco tiene las mismas coordenadas de análisis el trauma, que se tramita en la intimidad del incesto que el que se desarrolla en la esfera pública y masiva de la violencia política; el que es producto de catástrofes naturales y el que es resultado de acciones humanas inicuas (cruelles) concebidas de manera lúcida y metódica. El tema es pues, de una vastedad que compele a fragmentarlo en capítulos o temas abarcables, por un enfoque que pueda tomar cierta congruencia”.

Posteriormente plantea una distinción que consideramos clave para una aproximación crítica al uso de la noción de trauma en el campo historiográfico: “...las figuras del mal⁸ (la tortura, desaparición, guerra, genocidio) no generan experiencia ni enseñanza, sino vacío representacional. La experiencia catastrófica es un agujero en la continuidad representacional inherente a la vida psíquica. El horror y el dolor extremo no generan experiencia sino espanto, no genera representaciones y relato sino vacío representacional y por consiguiente lo ocurrido es difícilmente transmisible y compartible”.

⁸ Es interesante, a propósito del mal como tema político, el planteo de Roberto Esposito cuando adopta la forma totalitaria como el lugar de producción específico del mal radical: “el factor que explique un crimen que parece superar cualquier frontera humana no puede ser otro que su peculiar configuración política, es decir, el carácter totalitario de la sociedad que lo engendró”. Y al referirse a los campos de concentración como forma que materializa esta lógica, señala que “para ellos no es suficiente la muerte. Hace falta algo más, algo que destruya no sólo la vida, sino también sus marcas (cosa que el mero asesinato no hace). Algo que haga del enemigo no sólo aquel que ha muerto, sino aquel que nunca nació. O que está muerto aun antes de nacer. Por eso puede indiferentemente dársele muerte o mantenérselo en vida: a condición de que la vida sea peor que la muerte y que la muerte se prolongue en la vida”. Cf. *Diez pensamientos acerca de la política*, Roberto Esposito, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2012.

LA TRAUMATIZACIÓN EXTREMA Y LA IDEA DE CATÁSTROFE SOCIAL

Otras nociones vinculadas con el tema que venimos analizando (y habitualmente utilizadas por investigadores en este campo) son la traumatización extrema y la catástrofe social. La primera es formulada por David Becker y Hugo Calderón –autores anteriormente mencionados– en los siguientes términos: “Cuando hablamos de torturados, de familiares de detenidos-desaparecidos, de familiares de ejecutados, hablamos de personas que son víctimas de una traumatización extrema. Este término, originalmente introducido por Bruno Bettelheim⁹ define una o más experiencias catastróficas que ocurren en un contexto sociopolítico y que afectan al sujeto de manera tal que su estructura básica queda dañada”. Posteriormente señalan que “las experiencias traumáticas, por su cualidad y magnitud, no pueden ser procesadas ni asimiladas por la estructura psíquica del sujeto. La desestructuración resultante implica que todos los intentos posteriores de reorganización quedan marcados por el daño infligido. El trauma perdura en el tiempo, a veces visible, a veces de manera invisible. Así, las víctimas de traumatizaciones extremas desarrollan manifestaciones existenciales, psicosociales y clínicas, incluso muchos años después de ocurridos los hechos”¹⁰.

En tanto la noción de catástrofe social es definida por Janine Puget, psicoanalista argentina, como “un estado cuya representación mental es la de desarticulación en un contexto de violencia social de algunos de los parámetros que hacen al contrato narcisista individuo-sociedad.

⁹ Bruno Bettelheim (28 de agosto de 1903 - 13 de marzo de 1990) fue un escritor y psicólogo infantil austriaco. Como judío en Austria, desde 1938 hasta 1939, fue internado en los campos de concentración de Dachau y de Buchenwald.

¹⁰ Para disponer de una descripción y análisis de estas manifestaciones en personas afectadas por la dictadura de Stroessner, es recomendable una atenta lectura del tomo V del Informe Final de la Comisión de Verdad y Justicia (CVJ). Este tomo aborda las secuelas de las violaciones de derechos humanos desde la experiencia de las víctimas. En sus siete capítulos analiza las características de la represión, el impacto del terror, el impacto general de las violaciones de derechos humanos, el impacto específico de las diferentes violaciones, los ataques a las comunidades, las diferencias de género y el impacto de la violencia en las mujeres y el impacto de la violencia en la infancia.

De golpe o paulatinamente se pierde el conocimiento de las reglas que rigen la interacción societaria acerca de la vida y de la muerte, del delito y su penalización. El sentimiento de culpa pierde un orden causal histórico-genético y se transforma en culpa social. El contexto social se vuelve incoherente, incomprensible e inasible”.

Silvia Bleichmar, también psicoanalista argentina, aporta otros aspectos de la noción de catástrofe social. Ella comenta que, más allá de que en las llamadas catástrofes naturales incidan factores sociales, en las catástrofes sociales existe una especificidad que es necesario pensar: “Es indudable que la definición de “catástrofe” en el plano social implica un marco conceptual amplio, que incluye factores económicos, sociales, políticos; pero podemos señalar que a diferencia de las catástrofes naturales, aquellas que consideramos históricas o sociales se definen así porque son los mismos seres humanos quienes las producen – y no las fuerzas de la naturaleza, en particular-, las fuerzas que entran en conflicto en la relación política que impone las pugnas por el dominio, en una sociedad de bienes –incluyendo los seres humanos como factor de producción-”.

El contexto producido por los procesos derivados de la traumatización extrema y la catástrofe social, registra impactos diferenciados en la población que deriva en la constitución, en principio, de tres formas de respuesta colectivas: parte de la población entra en estado de enajenación en el que las personas se identifican con la fuerza enajenante porque ésta ofrece seguridad, certidumbre y con ello evita el conflicto; otra parte conserva la capacidad de pensar y percibir los datos de la realidad, mundo exterior, con el consiguiente sufrimiento y una tendencia a la adaptación resultado de una ambivalencia y otra parte, sin contradicción, apoya abiertamente a la dictadura plenamente identificado.

En esta situación un significativo de la violencia social fue el silencio y el silenciar. Janine Puget señala: “Su símbolo máximo sobre el cual se conjuga violencia social, inermidad, transgresión de todos los valores, sufrimiento, tortura, anestesia mental, es el Desaparecido. La representación mental del desaparecido es la herida abierta cuya cicatrización es difícil y deja marcas imborrables, la del vacío y la de la amputación”.

Es importante detenernos en el análisis del método de la desaparición de opositores al régimen por constituirse, conforme a Puget, en

el símbolo máximo del terrorismo de Estado. Para ello Horacio Riquelme, investigador chileno, nos ofrece una descripción histórica del método: “Este método –la desaparición de opositores al régimen– consistía en la captura de virtuales opositores políticos al régimen por parte de las fuerzas armadas o la policía civil o uniformada o, más a menudo, por parte de grupos paramilitares que actuaban bajo la dirección de miembros de las anteriores. Una vez capturados, los afectados eran recluidos en lugares desconocidos en su función de cárceles y/o trasladados de un lugar a otro para evitar que fuesen ubicados”. Riquelme explica que con este método se buscaba crear un alto grado de inseguridad judicial y de impotencia personal de familiares y amigos de los detenidos. “Por desconocer el lugar de detención del “desaparecido”, los familiares no podían interponer recursos jurídicos regulares ante las autoridades, tales como el habeas corpus, ni gestionar la defensa del detenido a través de la instancia jurídica pertinente”.

Riquelme anota que el método de la desaparición de opositores al régimen no fue la invención de algún miembro del aparato represivo de los países latinoamericanos, sino que más bien constituyó una aplicación masiva de un método ya usual en la guerra psicológica, y que probablemente partió de las experiencias acumuladas por los teóricos militares estadounidenses. “Uno de los antecedentes históricos de mayor relevancia se encuentra ya en el transporte de los presos en acciones de “noche y niebla” desde territorios ocupados por la Alemania nazi, a fin de quebrar la resistencia nacionalista de los respectivos países, de acuerdo con el decreto Keitel de 1941¹¹ [...]”

11 El 7 de diciembre de 1941, coincidiendo con el ataque de Pearl Harbor que llevó a la entrada en la Segunda Guerra Mundial de los Estados Unidos, el mariscal Wilhelm Keitel firmó el documento titulado Directivas para la persecución de las infracciones cometidas contra el Reich o las fuerzas de ocupación en los territorios ocupados. Estas directivas son también conocidas por el nombre eufemístico de “Decreto Noche y Niebla” o “Decreto Nacht und Nebel”, (en alemán: Nacht und Nebel-Erlass, de Nacht noche y Nebel, niebla), o también “Decreto NN”, en referencia a su particular operativa y en la aplicación de prácticas de desaparición forzada de personas, incluyendo el asesinato de prisioneros de guerra cuyos derechos estaban protegidos entonces por la Convención de Ginebra. Los prisioneros tomados en aplicación de este decreto, eran deportados de manera oculta, sin que se conservase testimonio o registro de los hechos y sus circunstancias, a campos de concentración específicos como el de Struthof-Natzweiler, en la Alsacia anexionada, o el de Gross-Rosen, en Alemania, donde eran identificados en sus ropas con las letras NN y conocidos como prisioneros NN.

Otro antecedente más inmediato son las experiencias de la guerra de Vietnam. En ella algunos psicólogos sociales y antropólogos culturales estadounidenses que actuaban como consejeros científicos de las fuerzas armadas de su país durante esa guerra hicieron observaciones significativas y llegaron a conclusiones fundamentales acerca de la moral de defensa de los vietnamitas: lo que más los afectaba psicológicamente no era tanto la muerte de sus vecinos o familiares durante las acciones de guerra en sí, sino el hecho de no poder celebrar las ceremonias tradicionales frente a los caídos, y así dar expresión al duelo para despedirse ritualmente de sus muertos¹². La ausencia de ceremonias de luto rompía el delicado vínculo cultural que relaciona a los vivos con los difuntos; la familia y la comunidad se sentían profundamente inseguras, como si hubiesen violado colectivamente un tabú; esta táctica se llamó “Almas errabundas”¹³ y alcanzó un valor muy significativo en la guerra psicológica contra la población vietnamita”.

Este rodeo en torno a la desaparición nos permite comprender que el Terrorismo de Estado y sus expresiones en términos de “traumatización extrema”, “catástrofe social” no configura un fenómeno que puede explicarse apelando, por ejemplo, a los instintos bestiales de los verdugos. Todas las investigaciones etológicas, al contrario, comprueban que en el mundo animal, a diferencia del género humano, se tiende a evitar el asesinato intraespecífico.

12 Este rasgo distintivo de los seres humanos definido por el hecho de que “el hombre es el animal que entierra a sus muertos” constituye precisamente el eje del estudio de Louis-Vincent Thomas sobre *Antropología de la muerte* (Fondo de Cultura Económica, México, 1983). También puede consultarse la obra: *La muerte en la cultura. Ensayos históricos*, de Cristina Godoy y Eduardo Hourcade, UNR editora, Argentina, 1993; por su parte, los psicoanalistas Martín H. Smud y Eduardo J. Bernasconi abordan el análisis del duelo en *Sobre duelos, enlutados y duelistas. Un ensayo psicoanalítico*, Lumen, Argentina, 2000. Asimismo, la investigadora colombiana Elsa Blair, aborda también el tema del desaparecido y los rituales sobre la muerte en *Muertes Violentas. La teatralización del exceso*, Editorial Universidad de Antioquía, 2004.

13 De hecho en Vietnam se conmemora el Día de las Almas errantes: Decimoquinto día de la Séptima Luna. Es la segunda fiesta más importante de Vietnam. Las casas y pagodas se llenan de ofrendas (comida y regalos) en honor a las almas errantes de los difuntos olvidados.

Al comentar lo que denomina “mal radical”, Roberto Esposito, señala: “El mal es radical – según se pretende decir – precisamente en cuanto se presenta como puesta en práctica de una “norma” y norma absoluta él mismo”. También Vladimir Jankévitch, filósofo y musicólogo francés, al referirse al exterminio de judíos, destaca: “El exterminio de judíos no fue, como las masacres sufridas por los armenios, una llamarada de violencia: fue justificado doctrinariamente, explicado filosóficamente, preparado metódicamente, perpetrado sistemáticamente por los doctrinarios más pedantes que jamás hayan existido”. Puesto en otros términos, la mecánica y la dinámica del Terrorismo de Estado surgen de una intencionalidad, de una planificación y de procesos de entrenamiento (formación de torturadores, por ejemplo, o el caso de la aplicación del método de la desaparición, al comprobar como resultado de observaciones sociológicas, antropológicas y psicosociales de sus efectos en las redes comunitarias).

Estas consecuencias las describe Horacio Riquelme: “Los deudos describían esta situación como un “shock permanente, una situación de crisis latente y continua, en la cual la tristeza y el dolor causados por la ausencia de la persona querida, se sienten como eternos”. No existía una situación de duelo percibida como tal, sino que se experimentaba una sensación de ausencia sin vías de solución. Ausencia o pérdida del ser querido no pueden ser sinónimos en tanto que “el proceso de duelo o el sufrimiento es indispensable para la asimilación de la pérdida... A través del duelo uno aprende a aceptar el cambio que sigue a toda defunción de un ser querido. Cuando este proceso de duelo no se realiza plenamente (cuando queda inconcluso), hay pocas probabilidades de que se pueda lograr una adaptación saludable a la pérdida sufrida”.

De esta manera, el sentimiento de ausencia del ser querido adquiere una calidad crónica en los deudos e incide profundamente en su comportamiento social. “Esta actitud de los deudos hacia las personas que fueron desaparecidas durante las dictaduras aún hoy tiene vigencia y se expresa en las actividades culturales y políticas de las organizaciones pertinentes”.

A conclusiones similares llega Carlos Sluzki, argentino, médico y terapeuta de familias, en su análisis de la relación entre violencia

familiar y violencia política. Esta última se caracteriza, según su perspectiva, en la transformación de la fuente de protección en fuente de terror en un contexto engañoso. Sluzki destaca que “para poder dar cuenta de nosotros mismos al tiempo de dar cuenta de todo cambio, los seres humanos necesitamos continuidad en tiempo y espacio, necesitamos retener el orden, proveer de causalidad a los eventos, organizar narrativas coherentes” y es por esto que “la irrupción abrupta de un acto extremo de violencia destruye la capacidad de construir la historia (“destruye el mundo”, como afirma Scarry en su discusión sobre torturas), en tanto excede los parámetros de lo previsible: no es posible imaginar realmente, por ejemplo, la experiencia de terror de una violación, la carnicería de una batalla o la situación amoral en la que uno es víctima de torturas sádicas”. Estos efectos devastadores y de largo alcance se producen porque en la violencia política, en cualquiera de sus muchas variantes, coexisten dos factores:

- a) La violencia física y emocional es perpetrada, precisamente, por quienes tienen la responsabilidad social y legal de cuidar a los ciudadanos, de mantener el orden en su mundo, de preservar la estabilidad y predictibilidad de sus vidas: el Estado, a través de sus agentes tales como la policía y las fuerzas armadas;
- b) Esta transformación del carácter protector en carácter violento ocurre en un contexto y en un discurso que destruye o falsea los significados y deniega esta transformación.

La devastación producida por la violencia política produce, por tanto, un vacío representacional. Esto lo reconoce el psicoanalista uruguayo, Marcelo Viñar, al afirmar (insistimos aquí en una cita ya reproducida más arriba) que “las figuras del mal (la tortura, desaparición, guerra, genocidio) no generan experiencia ni enseñanza, sino vacío representacional. La experiencia catastrófica es un agujero en la continuidad representacional inherente a la vida psíquica. El horror y el dolor extremo no generan experiencia sino espanto, no genera representaciones y relato sino vacío representacional y por consiguiente lo ocurrido es difícilmente transmisible y compartible[...] No hay proceso de (interiorización–subjetivación) de la experiencia.

Los soldados venían mudos¹⁴ de las trincheras de Verdún, nos enseñó W. Benjamín. Volver representable, es decir transmisible, aquello que suprimió las condiciones de representabilidad, de producción de relato compartible, es ardua tarea. No es lo mismo la mostración compulsiva de una palabra catártica que el entrar en sí, movimiento de interiorización, de examen de sí mismo, y autorreflexión. Es este movimiento que da espesor al acontecer, significándolo, creando una alternancia entre la experiencia transitiva y la reflexiva, o de reinstalar la diferencia entre pensamiento y alucinación. Y es esta alternancia la que se interrumpe en la experiencia del horror”.

14 En relación a la devastación producida en nuestro país con la Guerra de la Triple Alianza, el poema “La Sibila Paraguaya”, escrito por Victorino Abente y Lago -1846-1935- alude en un verso al desborde de los límites de lo expresable de esta manera: “Todo lo acalla/el peso de tanta pena” y eso porque la guerra “te anubló de tal modo/ que en torno tuyo fue todo/envuelto en sombras de muerte”. Sobre este proceso de traumatismo extremo y de lagunas en la memoria colectiva que supuso el silenciamiento de los veteranos de la Triple Alianza, cuya experiencia bélica y cuya existencia no concordaban en sí con los discursos nacionales, pueden consultarse: Luc Capdevila. *Una guerra total: Paraguay, 1864-1870. Ensayo de historia del tiempo presente*, CEADUC, Asunción, 2010 y Jennifer L. French. “El peso de tanta pena. La guerra de la Triple Alianza como trauma intergeneracional”, en *Paraguay en la historia, la literatura y la memoria*, Juan Manuel Casal-Thomas L. Whigham, editores, Editorial Tiempo de Historia, Asunción, 2011.

EL EJE CORRUPCIÓN-IMPUNIDAD

El Terrorismo de Estado que produce los acontecimientos propios de la catástrofe social, fomenta igualmente otra dimensión definida por el eje corrupción-impunidad, capaz de efectuar el desmonte de la justicia. El origen de este eje es ubicado en la naturaleza misma del régimen autoritario. Los investigadores Carlos Martini y Myriam Yore distinguen ciertas características de dicho régimen, a saber y textualmente:

1. El carácter autoritario del poder por el ejercicio monopólico, discrecional y sin límites y la ausencia de contrapesos y controles al mismo,
2. La concepción patrimonialista del poder por la difuminación de límites entre la propiedad privada del gobernante y la cosa pública, y
3. La organización prebendaria del Estado con partido de patronazgo a partir de la vigencia del clientelismo político como red de relaciones sociales de intercambio de prebendas y privilegios por fidelidad política al dictador.

El investigador paraguayo, Anibal Miranda, define la corrupción “como el abuso de la función pública para obtener ganancias personales directas o indirectas tales como el soborno, el nepotismo en la contratación de personal, el robo de activos del Estado y la malversación de fondos públicos. Cuando la corrupción se ha vuelto sistémica, las reglas formales o legales y las de hecho se contradicen mutuamente. En el caso paraguayo la corrupción sistémica tiene sus raíces en las estructuras políticas, económicas, culturales y legales cuyas manifestaciones resaltantes son: a) la forma en que se ejerce el poder político o se compite por él; b) la necesidad de recompensar a partidarios leales, cooptar a opositores, asegurar el apoyo de grupos estratégicos o acumular recursos para disputar las elecciones; c) la administración de monopolios estatales, la dispersión arancelaria y fiscal cuya aplicación depende en gran medida de la discrecionalidad de los funcionarios”¹⁵.

¹⁵ Precisamente los rasgos del carácter sistémico y continuo de la corrupción en Paraguay, son analizados por Carlos Martini y Myriam Yore en el libro: *La corrupción como mecanismo de reproducción del sistema político paraguayo. Apuntes para una radiografía de la impunidad*, Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política/Konrad Adenauer Stiftung, Asunción, 1998.

En la definición propuesta es importante destacar aquellos aspectos que, reunidos, configuran el fenómeno de la corrupción. Jorge Malen Seña, profesor de Teoría y Filosofía del Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, menciona al respecto que “un acto de corrupción implica la violación de un deber posicional. Quienes se corrompen transgreden, por activa o por pasiva, algunas de las reglas que rigen el cargo que ostentan o la función que cumplen. Quienes se corrompen manifiestan, en ese sentido, un claro sentimiento de deslealtad hacia la regla violada”; además, “para que exista un acto de corrupción, pues, debe haber un sistema normativo que le sirva de referencia. La noción de corrupción es parasitaria de un sistema normativo”. También “un acto de corrupción no siempre entraña una acción antijurídica. Que el acto de corrupción sea legal o ilegal, desde un punto de vista penal, dependerá, por cierto, del tratamiento que el sistema jurídico ofrezca a las reglas del sistema normativo de referencia”¹⁶.

Asimismo, “los actos de corrupción están siempre vinculados a la expectativa de obtener un beneficio extraposicional. Y no es necesario que ese beneficio constituya una ganancia de carácter económico, puede ser política, profesional, sexual, etc. Y tampoco es necesario que el beneficio que se pretende conseguir sea elevado”. Finalmente Jorge Seña destaca que “los actos de corrupción tienden a realizarse en secreto o al menos en un marco de discreción. La noción de secreto o de discreción se vincula aquí con un cierto intento por ocultar la acción corrupta, incluso en aquellos casos cuando el apartamiento de las normas del sistema de referencia se sabe que se practican ampliamente y casi nunca se sancionan. La corrupción, al implicar una actitud de deslealtad, tiene una carga negativa y, por lo tanto, tiende a ser sustraída del público”.

La corrupción tiene su complemento en la impunidad, ese despojo del derecho, según la formulación de René Kaes, psicoanalista francés, investigador de la psicología social de los grupos y las instituciones.

¹⁶ El mismo autor mencionado hace referencia, en este sentido, a que según muchas legislaciones sobornar a un funcionario público extranjero puede no ser considerado una actividad ilícita, pero no por ello deja de ser un acto de corrupción. Por otra parte, en ocasiones se soborna a una persona no para que tome una resolución contraria a derecho, sino para que cumpla una obligación legal. Tal es el caso de los llamados “pagos de engrase”, “pagos acelerador” o “pagos de peaje”.

La impunidad es definida por el Conjunto de principios para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad, promulgado por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas el 8 de febrero de 2005, como: “la inexistencia, de hecho o de derecho, de responsabilidad penal por parte de los autores de violaciones, así como de responsabilidad civil, administrativa o disciplinaria, porque escapan a toda investigación con miras a su inculpación, detención, procesamiento y, en caso de ser reconocidos culpables, condena a penas apropiadas, incluso a la indemnización del daño causado a sus víctimas”. Además, el primer principio del mismo documento establece que: “La impunidad constituye una infracción de las obligaciones que tienen los Estados de investigar las violaciones, adoptar medidas apropiadas respecto de sus autores, especialmente en la esfera de la justicia, para que las personas sospechosas de responsabilidad penal sean procesadas, juzgadas y condenadas a penas apropiadas, de garantizar a las víctimas recursos eficaces y la reparación de los perjuicios sufridos de garantizar el derecho inalienable a conocer la verdad y de tomar todas las medidas necesarias para evitar la repetición de dichas violaciones”. En otros términos, la impunidad básicamente es la no sanción del crimen y con ello se impide que la justicia y la ley cumplan las funciones de reparación simbólica, normatividad y cohesión social¹⁷.

¹⁷ Daniel Kersner, psiquiatra, escritor argentino, distingue en toda ley, y en la justicia, tres niveles posibles de acción psicosocial: a) Nivel organizativo y regulador, en tanto la ley organiza y regula los intercambios y relaciones sociales sobre la base de un sistema de interdicciones y sanciones; b) Nivel reparatorio, por el que la justicia ofrece una reparación simbólica. No devuelve las cosas al estado anterior al daño (delito), pero al reconocer la existencia del delito y al sancionar al culpable ofrece una protección real y una reparación simbólica; y c) Nivel cohesionador social, porque la universalidad de la ley asegura cierto grado de igualdad para los miembros de un universo dado, contribuyendo a la unión de los miembros del conjunto. Es por esto que la impunidad disuelve estos tres niveles y facilita la disgregación del tejido social, impide la inscripción histórica y social de los hechos y promueve vivencias de confusión, inermidad y desamparo. Se produce una pérdida de los referentes y organizadores psíquicos y sociales. Cf. Autores varios. *La impunidad. Una perspectiva psicosocial y clínica*, Editorial Sudamericana, Argentina, 1995.

La continuidad del eje corrupción-impunidad, al impedir el cumplimiento de estas funciones de la justicia y la ley, hace imposible, al mismo tiempo, la operación de memoria. Rene Kaes señala, en este sentido, que “la necesidad de castigo sólo se sostiene en esta exigencia de mantener la obra de cultura y de civilización, para garantizar las condiciones metapsíquicas de la vida psíquica: para que cada uno pueda vivir con suficiente goce de placer, amor, juego, trabajo, pensamiento, creación: el castigo cierra el paso a la venganza, fundamento de la repetición del crimen, activador de procesos de disociación social. Por el contrario, la impunidad busca su resolución por la repetición y la retorsión, o la autorretorsión, es decir en la destrucción sin fin. Como despojo del derecho, la impunidad ataca el orden simbólico, amenaza y ataca lo que funda la comunidad. Lo que destruye la impunidad instituida del crimen es no sólo la distinción fundante de lo legal y lo ilegal, sino la de la ética, de lo moral y lo inmoral, pero sobre todo la psíquica, lo prohibido y el deseo. El deseo no se puede estructurar sin prohibición y sin la sanción de su transgresión. Cuando estas distinciones se suprimen, el sentido no se puede constituir ni transmitir”.

Los efectos destructivos de este eje pueden derivar en la conformación de mentalidades preocupantes en términos de producción socio-cultural. Para el caso de nuestra sociedad, Bartomeu Meliá describe esta situación: “El Paraguay en mucho de su imaginario está volviendo a ser cazador-recolector, en vez de ir a la civilización estamos pasando al salvajismo, somos de nuevo cazadores recolectores [...], ha dejado de ser industrial y está dejando de ser agricultor, muchos piensan que se ha pasado a ser cazadores y recolectores, con el agravante de que ni siquiera estamos en la fase más civilizada del salvajismo, sino en la fase previa de la caza-recolección, precisamente la de los stickters, chupadores y extractores. Son depredadores terribles [...] destruyen todo, ni siquiera se comen todo lo que han cazado, y lo mismo sucede en la pesca. En el Paraguay debemos preguntarnos si no hay una política económica de cazador recolector [...], esta actitud ha pasado a la sociedad [...], somos cazadores y recolectores sin rituales ni reglas”¹⁸

¹⁸ En un poema titulado Jatevu (Garrapata), el poeta paraguayo Mario Rubén Álvarez, describe este comportamiento: “*Ijuru ipukupa,/hova ojeka,/osoro soropa,/hapicha ro'óre otu'u,/hi'ánga oisyryku./Oipyte ha oipyte,/jatevuicha oipyte,/haimetéma omboypa/ñane reta retemi*”.

LA NOCIÓN DE “BOLSAS TÓXICAS”

Otra de las derivaciones de la violencia social y que se transmiten en el tiempo es lo que Janine Puget formula como “bolsas tóxicas”: “los valores primarios organizadores del espacio transubjetivo, son los de la defensa de la vida y la ley que la organiza. La significación de dichos hechos adquiere cada vez mayor complejidad en las instituciones singulares. La violencia se opone a la defensa de la vida e instaura una ley según la cual el matar es permitido. El matar se refiere ya no sólo a sujetos singulares, sino también a espacios sociales que quedan como zonas muertas o desvitalizadas a manera de bolsas tóxicas”.

Yolanda Gampel, psicoanalista argentina, apela a una imagen similar, al reflexionar sobre las consecuencias del holocausto: “Para muchos, la guerra terminó hace mucho tiempo (su libro se publica en el 2005): es el pasado. Quieren dar vuelta la página y seguir adelante como si no quedara nada de ella, ninguna huella. Se atienen a la evidencia inmediata. Sin embargo, las guerras no terminan de marcar el ritmo de nuestra vida. Y la Shoah (ver nota al pie, número 5) ha suspendido el significado de nuestra historia. Sus efectos se manifiestan a largo plazo, diseminados en el espacio y a través del tiempo, como “restos radiactivos” en la intersección entre el presente y el pasado, entre la presencia y la ausencia”.

Luego Yolanda prosigue con la imagen: “Aunque por lo general se rechaza la idea de la alteración absoluta provocada por la Shoah, aunque se la reprime, esa idea se “piensa” en la psique y en el cuerpo de quienes han sobrevivido a su violencia genocida. Ellos conservan las huellas, los residuos psíquicos que denomino “radiactivos” por su poder de expansión y de contaminación”. Seguidamente explica el origen del concepto propuesto: “Tomo este concepto de radiactividad de la física. Lo utilizo como una metáfora para explicar los monstruosos efectos de la aberración causada por determinada violencia sociopolítica del Estado, por lo que algunos seres humanos pueden hacer sufrir a otros seres humanos. Trato de representar la penetración en el ser de aspectos terribles, violentos y destructores de una realidad externa frente a la cual el sujeto se encuentra sin defensa, comparándola con los efectos de las radiaciones concretas”.

Estos efectos pueden transmitirse por generaciones, conforme a los hallazgos de Yolanda Gampel: “Los residuos radiactivos pueden

transmitirse de la primera generación, la que vivió directamente la Shoah, a la segunda generación, que la vivió en forma fantasmática, y luego a la tercera. En el transcurso de la transmisión de una generación a otra, pueden tener lugar algunos procesos que susciten trastornos específicos. El concepto de transmisión radiactiva intenta dar forma a un fenómeno inconsciente, imprevisible, que hasta ahora no había sido estudiado por ninguna teoría psicoanalítica”.

La investigadora apela a su experiencia clínica para explicar sus propuestas: “En el transcurso de mi trabajo clínico, durante más de treinta años, con sobrevivientes que fueron niños durante la Shoah, pude observar un proceso particular: en ellos se produce, en ciertas circunstancias, un entrelazamiento entre el presente y el pasado. Y esto me llevó a concebir ese entrelazamiento como una coexistencia de dos sustratos: un “sustrato de seguridad” y un “sustrato de lo inquietante y extraño”. En este sentido, hay que subrayar que, si bien cada individuo lleva en su interior una herencia tácita y oculta de agresión, los individuos que sufrieron violentos traumatismos sociales conocen una agresión específica: la de un mundo exterior brutal que los ha penetrado. Y esa segunda agresión se superpone a la primera”. Es por esto que Yolanda Gampel afirma, y esto puede funcionar como una expresión que nos permita pensar igualmente las consecuencias del Terrorismo de Estado en nuestro país: “La oscuridad de la Shoah no se disipa con los años: por el contrario, se hace cada vez más densa”.

Recordábamos el principio las palabras de Meliá cuando se refería a esa “falta de ejercicio que sentimos para pensar libremente y en la pereza que la dictadura nos inculcó como excusa”. Es probable que ese diagnóstico esté nombrando a su manera la persistencia de las “bolsas tóxicas” y/o la persistencia de los “restos radiactivos” en las formas presentes que tenemos para producir cultura. “La respuesta a esta situación no puede ser de nuevo dictatorial, dice Meliá, como si la solución viniera de uno solo o de un sólo equipo. En este momento, hay que producir un espacio en el que las palabras circulen libremente. Pero también responsablemente [...] Considero que es una prioridad importante recuperar la memoria del Paraguay. Esta memoria está depositada en las formas de vida del pueblo paraguayo, desde la lengua hasta los modos de producción social y económica, y su misma fe religiosa. Por otra parte, lo paraguayo no es sólo lo rural, aunque esto sigue siendo una referencia sumamente creativa”.

EL LUGAR DE LA ESCUELA

En el Tomo VI del Informe Final de la CVJ, que se ocupa de las responsabilidades en las violaciones de derechos humanos, en el ítem titulado: “La política por anular el pensamiento libre, objetivo central de la dictadura”, se señala: “La escuela, la familia, los medios de comunicación, el estilo del pelo y la ropa de varones y mujeres, el dominio general en la cultura servían para el disciplinamiento general de la sociedad, contribuyendo a ese ciudadano desinformado no crítico, sin derecho a otra cosa que al cumplimiento de las normativas impuestas y celosamente vigiladas [...] En la escuela, los supervisores fueron los encargados de evitar, mediante un riguroso control, que los docentes pudiesen ejercer la libertad académica del cuerpo docente y que los alumnos pudiesen hacerlo. Tan fuerte caló el rol de los supervisores como control del sistema educativo, que una cuestión difícil, durante el proceso de la Reforma Educativa, intentada desde el inicio de la transición, ha sido lograr que cumplan no solamente el rol de supervisión administrativa –que en la práctica es una extensión del control de antaño- sino también una tarea de supervisión pedagógica, que es lo nuevo y propiamente educativo, basado en el desarrollo de la capacidad crítica, fundamento cognitivo de la reforma educativa y eje de su concepción cívica”.

Esta función de control y disciplinamiento asumida por la escuela se enmarcaba en la Ley 294 de Defensa de la Democracia. Esta herramienta normativa fue promulgada el 17 de octubre de 1955 con la aprobación en pleno de la Cámara de Representantes a instancia de los jefes colorados. La Ley 294 establecía penas para los integrantes de organizaciones comunistas o de cualquier otro régimen totalitario, para los que asistían a mitines o reuniones, realizaban propaganda u ostentaban emblemas o distintivos de tales organizaciones. Además, se establecían penas para los funcionarios públicos que deliberadamente o por negligencia no detuvieron a los responsables, e igual para miembros de las Fuerzas Armadas y Policiales que difundieron la doctrina comunista. Se fijaban penas para los funcionarios públicos y extranjeros naturalizados que incurrieren en tales delitos. Se prohibía que las publicaciones, radioemisoras y agencias noticiosas fueran utilizadas para difundir propaganda o hicieran apología comunista. Se

prohibía la contratación por parte de instituciones públicas, municipios o empresas de servicios públicos de funcionarios, empleados u operarios afiliados al Partido Comunista. Se ordenaba la clausura de cualquier establecimiento particular de enseñanza que no excluyera de su personal directivo, docente o administrativo a los afiliados de las referidas organizaciones. Se prohibía la excarcelación provisoria bajo fianza y la sustitución de pena por tales delitos salvo el destierro. No se proscribía únicamente a las organizaciones comunistas u otras organizaciones totalitarias (sin especificación en la ley) sino a los militantes, simpatizantes, periodistas, educadores y funcionarios que tuvieran cualquier tipo de relacionamiento con aquellas o con sus doctrinas (no especificadas tampoco).

Desde esta referencia, todo posicionamiento crítico se constituía en foco de represión. Así fue que “el 30 de mayo de 1959 la cuestión (en referencia a la llamada primavera democrática ante el levantamiento del estado de sitio) quedó resuelta. Dos días antes estudiantes secundarios y universitarios hicieron sus propias demostraciones en protesta por la suba del pasaje. Pero las fuerzas policiales de Duarte Vera les atropelló con caballos, gases y les dispersó a sablazos. Un tendal de contusos y presos no disuadió a los estudiantes, quienes continuaron saliendo a las calles cada vez más decididos. La acción policial fue brutal, lo que llevó a la mayoría de la Cámara de Representantes a emitir un pronunciamiento de condena y exigencia de destitución de Duarte Vera. Stroessner decretó el estado de sitio y disolvió el Congreso. Automáticamente los miembros de dicho cuerpo quedaron sin fueros y ante un amago de resistencia la policía les cayó encima [...] Las puertas del Congreso fueron cerradas con cadena y candado”.

Es por todo lo anterior que, de acuerdo con Carretero y Borelli, investigadores sobre la construcción del conocimiento histórico, “la escuela tiene un rol central como espacio para la transmisión del pasado reciente y para la comprensión crítica y activa de la historia [...] Para ello las aristas controvertidas del pasado reciente debe ser abordadas en el aula reponiendo el contexto histórico, trabajando con fuentes diversas, privilegiando las explicaciones multicausales, repolitizando los conflictos históricos enseñados, remarcando la utilidad presente de la enseñanza de la historia y abriendo el debate entre el alumnado en el marco de una enseñanza centrada en el sujeto”.

Los mismos autores también destacan: “Comprender históricamente los genocidios y atrocidades que se han cometido en el siglo XX permitirá reinterpretar esas acciones dentro del contexto de actuación de los sujetos históricos. Introducirá explicaciones fundadas allí donde el sentido común propone la imposibilidad de una explicación que haga aprehensible la barbarie humana. Si no se pueden elaborar explicaciones racionales, fundadas e históricas sobre los comportamientos históricos de los seres humanos, se corre el riesgo de que estos pasen a explicarse por motivaciones “extra” humanas, irracionales y carentes de lógica, y de este modo las responsabilidades históricas y las motivaciones que justificaron ciertos crímenes quedarían diluidas en formas abstractas e incomprensibles. Los genocidios seguirán siendo obra de “monstruos” o “villanos” que sólo se regodeaban en su más absoluta crueldad. No se trata de negar la crueldad de sus actos ni la ruptura absoluta que significan estos crímenes para la historia de la humanidad, sino de comprender históricamente cuáles fueron las motivaciones históricas que llevaron a ciertos actores a ponerlos en marcha, y a otros actores sociales a permitirlos”. En estos términos podemos formular al menos algunos ejes de los desafíos de la escuela ante la tarea que Melia definía como la producción de espacios donde las palabras puedan circular libre y responsablemente.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (para ampliar las cuestiones abordadas)

BLAIR, Elsa (2004). “Muertes violentas. La teatralización del exceso”, Editorial Universitaria de Antioquía, Colombia. Aborda el análisis de la muerte violenta en Colombia; de interés los capítulos donde analiza el tema de los desaparecidos y sus efectos en la dificultad colectiva para la elaboración de los duelos.

CARRETERO, Mario; Castorina, José A. (compiladores) (2010). “La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades”. Ofrece trabajos claves para discutir el papel, los desafíos de la escuela ante los temas de la historia reciente, la construcción de memoria y la enseñanza de la historia.

CASAL, Juan Manuel; Whigham, Thomas L. (editores) (2011). “Paraguay en la historia, la literatura y la memoria”. En particular los ensayos de Jennifer L. French sobre el trauma generacional de la guerra de la Triple Alianza y el de Barbara Potthast sobre los niños soldados en la guerra del Paraguay.

DAVOINE, Françoise; Gaudilliere, Jean-Max (2011). “Historia y locura. La locura de las guerras”, Fondo de Cultura Económica, Argentina. Con perspectiva psicoanalítica los autores analizan los traumas de la historia y las sociedades producidas por

situaciones en las que el desmoronamiento de todas las referencias y la explosión de las garantías de la palabra hacen surgir lazos por fuera de la norma.

ESPOSITO, Roberto (2012). "Diez pensamientos acerca de la política", Fondo de Cultura Económica, Argentina. En el capítulo VIII analiza la noción del Mal desde una perspectiva política, discute particularmente la idea de mal radical en su relación con el totalitarismo.

GAMPEL, Yolanda (2006). "Esos padres que viven a través de mí. La violencia de Estado y sus secuelas", Paidós, Argentina. A partir de una experiencia de tres décadas de trabajo clínico con personas afectadas por el Holocausto, la autora describe la forma en que las secuelas se transmiten transgeneracionalmente.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (2007). "Atención integral a víctimas de tortura en procesos de litigio. Aportes psicosociales", Asdi/USAID, Costa Rica. De interés los capítulos dedicados a la desaparición forzada de personas como estrategia política del terror y la impunidad como crimen de lesa humanidad. También contiene capítulos sobre procesos de reparación.

INSTITUTO LATINOAMERICANO DE SALUD MENTAL Y DERECHOS HUMANOS (1989). "Derechos humanos: todo es según el dolor con que se mire", ILAS, Santiago de Chile. Recoge textos que abordan, principalmente, el daño social e individual producido por las violaciones de derechos humanos, la reparación social y los efectos de la impunidad en las democracias surgidas después de las dictaduras de seguridad nacional en el Cono Sur.

KAES, Rene y otros (1996). "Transmisión de la vida psíquica entre generaciones", Amorrortu editores, Buenos Aires. Una perspectiva psicoanalítica sobre procesos de transmisión entre generaciones. Los trabajos abordan las formas en que se transmiten y se modifican las formaciones del ideal, las referencias identificatorias, los enunciados míticos e ideológicos, entre otros.

KORDON, Diana; Edelman, Lucila y otros (1995). "La impunidad. Una perspectiva psicosocial y clínica", Editorial Sudamericana, Argentina. Contiene artículos que abordan, desde una perspectiva psicosocial, las consecuencias de la impunidad en la sociedad, trauma y duelo.

MARTINI, Carlos; Yore, Myrian (1998). "La corrupción como mecanismo de reproducción del sistema político paraguayo. Apuntes para una radiografía de la impunidad", Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política/Konrad Adenauer, Asunción. Un análisis de la corrupción como rasgo del régimen autoritario en Paraguay y sus mecanismos de continuidad.

RIQUELME, Horacio (1995). "Entre la obediencia y la oposición. Los médicos y la ética profesional bajo la dictadura militar", Editorial Nueva Sociedad, Venezuela. En particular la primera parte donde aborda el contexto histórico social del terrorismo de Estado y el origen de determinadas prácticas (torturas, desapariciones).

RIQUELME, Horacio (editor) (1990). "Era de nieblas. Derechos Humanos, terrorismo de Estado y salud psicosocial en América Latina", Editorial Nueva Sociedad, Venezuela. Recoge trabajos presentados en un congreso en Hamburgo en el que se planteó profundizar en el conocimiento psicosocial del terrorismo de Estado en América del Sur.

RUBIN, Corey (2010). "El miedo. Historia de una idea política", Fondo de Cultura Económica, México. De interés en la primera parte los análisis sobre el terror y el terror total.

PUGET, Janine; Kaes, Rene (compiladores) (1991). "Violencia de Estado y psicoanálisis", Bibliotecas Universitarias/Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. Particularmente el texto de Janine Puget sobre violencia social y psicoanálisis donde desarrolla los conceptos de catástrofe social, estado de amenaza y sus efectos. También el texto de Maren Ulriksen-Viñar sobre la transmisión del horror.

SCHNITMAN, Dora Fried (compiladora) (1994). "Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad", Paidós, Argentina. El libro reúne los trabajos presentados en un encuentro interdisciplinario internacional sobre el tema que define al título. De interés el trabajo de Carlos Sluzki sobre violencia familiar y violencia política.

SEÑA, Jorge F. Malem (2000). "Globalización, comercio internacional y corrupción", Gedisa, Barcelona. En el capítulo II aborda el análisis del concepto de corrupción y la descripción de los tipos de corrupción.

Smud, Martín H.; Bernasconi, Eduardo J. (2000). "Sobre duelos, enlutados y duelistas. Un ensayo psicoanalítico", Lumen, Argentina. De particular interés el libro I en el que analiza el duelo en la historia y la función social del duelo.

THOMAS, Luis-Vincent (1983). "Antropología de la muerte", Fondo de Cultura Económica, México. Un completo estudio acerca del fenómeno de la muerte con aportes de diversas disciplinas. De interés la tercera parte donde se analizan las actitudes fundamentales de ayer y de hoy ante la muerte.

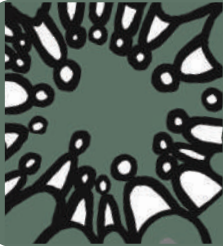
VIAL, Alejandro (coordinador) (2003). "Cultura política, sociedad civil y participación ciudadana. El caso paraguayo", Centro de Información y Recursos para el Desarrollo/USAID, Asunción. En especial el artículo de Milda Rivarola sobre sociedad y política.

WAISBROT, Daniel; Wikinski, Mariana; Rolfo, Cielo (compiladores) (2003). "Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia argentina", Paidós, Buenos Aires. En especial el primer panel donde se conceptualiza la catástrofe social y el cuarto panel que aborda los efectos de la catástrofe social.

ZIMBARDO, Philip (2008). "El efecto Lucifer. El porqué de la maldad", Paidós, Barcelona. Basado en la experiencia clásica del experimento llevado a cabo en la Universidad de Stanford en 1971, se analiza la interacción de las fuerzas situacionales y la dinámica de grupo que convierte a hombres y mujeres decentes en personas capaces de producir actos crueles.

MÓDULO IV

HISTORIA RECIENTE



EDUCACIÓN, HISTORIA
MEMORIA

LA MEMORIA AMENAZADA

Al iniciar su *Historia del Siglo XX*, Eric Hobsbaw¹, recuerda que el 28 de junio de 1992, el presidente francés Francois Mitterrand se había desplazado, sin previo aviso, a Sarajevo, escenario central de una guerra en los Balcanes para hacer patente a la opinión mundial la gravedad de la crisis de Bosnia. Al respecto, Hobsbaw¹ se pregunta por qué el presidente había elegido esa fecha para ir a Sarajevo y responde él mismo: Porque el 28 de junio era el aniversario del asesinato en Sarajevo, en 1914, del archiduque Francisco Fernando de Austria-Hungría, que desencadenó, pocas semanas después, el estallido de la primera guerra mundial. Sobre el dato, posteriormente, comenta Hobsbaw¹ que sólo algunos historiadores profesionales y algunos ciudadanos de edad muy avanzada comprendieron la alusión con las fechas porque –concluye nuestro historiador– “la memoria histórica ya no estaba viva”.

A continuación, Hobsbaw¹, señala: “La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven”.

De hecho que, en particular para Europa, el siglo XX – conforme a la descripción propuesta por el historiador italiano Enzo Traverso- y en una mirada retrospectiva “mutilado de su horizonte de expectativas y de sus utopías, se revela como una edad de guerras, totalitarismos y genocidios”. Y, además, en este marco “una figura antes discreta y púdica ocupa el centro del escenario: la víctima. Masivas, anónimas, silenciosas, las víctimas han invadido la escena y ahora dominan

¹ Eric Hobsbaw¹ (9 de junio de 1917 - 1 de octubre de 2012) fue un historiador marxista británico de origen judío. Considerado un «pensador clave de la historia del siglo XX», es conocido por su trilogía **Las Tres Eras**: *La Era de la Revolución*: Europa 1789–1848 (1962), *La Era del Capital*: 1848-1875 (1975) y *La Era del Imperio*: 1875–1914 (1987), a la cual en 1994 se añade *La Era de los Extremos*, publicada en español como *Historia del siglo XX*.

nuestra visión de la historia”, y entonces “todo ocurre como si el recuerdo de las víctimas no pudiera coexistir con el de sus combates, sus conquistas y sus derrotas”.

Estas experiencias históricas configuran una dificultad, según Hobsbawm: “... lo que dificulta la comprensión no son sólo nuestras apasionadas convicciones, sino la experiencia histórica que les ha dado forma. Aquéllas son más fáciles de superar, pues no existe un átomo de verdad en la típica, pero errónea, expresión francesa *tout comprendre c'est tout pardonner* (comprenderlo todo es perdonarlo todo). Comprender la época nazi en la historia de Alemania y encajarla en su contexto histórico no significa perdonar el genocidio. En cualquier caso, no parece probable que quien haya vivido durante este siglo extraordinario pueda abstenerse de expresar un juicio. La dificultad estriba en comprender”².

Tzvetan Todorov, apunta una similar preocupación: “Los regímenes totalitarios del siglo XX han revelado la existencia de un peligro antes insospechado: la supresión de la memoria”; sin embargo, esta supresión no sólo se vincula con tales regímenes porque “hoy en día se oye a menudo criticar a las democracias liberales de Europa occidental o de Norteamérica, reprochando su contribución al deterioro de la memoria, al reinado del olvido. Arrojados a un consumo cada vez más rápido de información, nos inclinaríamos a prescindir de ésta de manera no menos acelerada; separados de nuestras tradiciones, embrutecidos por las exigencias de una sociedad del ocio y desprovistos de curiosidad espiritual así como de familiaridad con las grandes obras del pasado, estaríamos condenados a festejar alegremente el olvido y a contentarnos con los vanos placeres del instante.

2 Recordar, a propósito de esta dificultad de comprender, la cita de Yolanda Gampel que se reproduce en nuestro tercer cuadernillo: “*Pero para escuchar a la persona desgarrada, la ley violada, para escuchar el caos, la crueldad y los crímenes, es preciso renunciar a cierta evidencia*”. Paul Ricoeur igualmente señala que la experiencia extraordinaria de los “testigos históricos” de situaciones límite “*echa en falta la capacidad de comprensión media, ordinaria. Hay testigos que no encuentran nunca la audiencia capaz de escucharlos y de oírlos*”. Estos testimonios, al dar cuenta de hechos “extraordinarios”, exceden, según Ricoeur, la posibilidad de comprensión “ordinaria”.

En tal caso, la memoria estaría amenazada, ya no por la supresión de información sino por su sobreabundancia. Por tanto, con menor brutalidad pero más eficacia – en vez de fortalecerse nuestra resistencia, seríamos meros agentes que contribuyen a acrecentar el olvido – , los Estados democráticos conducirían a la población al mismo destino que los regímenes totalitarios, es decir, al reino de la barbarie”.

Todorov relaciona, por tanto, el festejo alegre del olvido con el consumo sobreabundante de la información. ¿Por qué se produce esta sobreabundancia y qué podemos encontrar en el modo en que se produce/circula/se consume la información que amenace a la memoria?

En su análisis del discurso de la información, el investigador francés Patrick Charaudeau, apunta: “Sabemos (por el condicionamiento situacional) que los medios se encargan de dar cuenta de acontecimientos que se sitúan en una cotemporalidad enunciativa. Es decir, tienen que intentar aproximar lo más posible los dos momentos opuestos de la cadena temporal: instante de surgimiento del acontecimiento→instante de la producción mediática→instante del consumo de la noticia. Cada soporte de difusión (prensa, radio, televisión) lo hace a su manera en función de sus propios medios técnicos, pero todos tienen en común el marco temporal en el que se define la actualidad y en el que el acontecimiento adquiere estatus de noticia”.

Charaudeau destaca que esta noción de actualidad es tan central en el contrato mediático al punto que guía las opciones temáticas y que ello explica dos de las características esenciales del discurso de información mediático: su “fugacidad” y su “ahistoricidad”. “Una noticia es por definición efímera. Dura lo que dura un destello, el instante de su aparición. En los medios, una noticia tiene una definición más amplia; por ejemplo, se puede repetir y mantener cierta frescura (reiteración), si se mantiene en el marco de una actualidad inmediata [...] De allí ese vals de las noticias, una que desplaza a otra, como un clavo saca otro clavo, y que muy pronto quedan relegadas al olvido o vuelven a aparecer en cuanto lo exige la actualidad de lo insólito.

O bien debido a una “conmemoración”, ese acto de celebración de un acontecimiento que existió en un pasado lejano y cuyo valor simbólico es necesario revivificar (o momificar) [...] Esto explica la dificultad que experimentan los medios para dar cuenta del pasado

y para imaginar el futuro. Evidentemente podrá decirse que esa no es su función, pero vale la pena recordarlo, pues no es seguro que los productores y consumidores de información tengan clara esta cuestión: que los medios pertenecen a una cultura de lo efímero, porque jamás pueden garantizar que lo que refieren tenga alguna marca de perennidad. El discurso de los medios se basa en un presente de actualidad y a partir de ese punto de referencia absoluto miran tímidamente hacia el “ayer” y el “mañana”, lo que en este medio profesional se denomina “poner en perspectiva”. Por todo ello se puede decir que el discurso de la información mediática, en su afán de dar cuenta de la actualidad, tiene un carácter ahistórico.”

Este tiempo saturado de presente que nos hace vivir el discurso de la información mediática produce, al mismo tiempo, un fenómeno denominado por el investigador español Gérart Imbert pérdida de realidad (que también afecta al discurso político, según el análisis de Imbert). Esta pérdida se produce porque “si bien pierde credibilidad –y no despierta el mismo interés- toda la información relacionada con la actualidad seria, recrudescen en cambio el interés por otro tipo de actualidad: actualidad rosa (cotilleo), actualidad negra (vinculada a los sucesos), actualidad amarilla (escándalos, noticias sensacionalistas) y, más generalmente, interés por todo aquello que refleje el cariz humano de la actualidad en su dimensión individual y emotiva, por todo cuanto remita a lo microinformativo y produzca microdiscursos, dentro de una cultura de la fragmentación tan representativa de la modernidad”³.

3 En relación a esta tendencia de apelar a la dimensión individual y emotiva, la filósofa francesa Myriam Revault aborda en su libro *El hombre compasional* (2009) las derivaciones políticas de la inquietud compasional como tendencia que plantea formas de vincularnos con el sufrimiento humano. Ella problematiza el hecho de poner a la compasión como disparador antropológico del reconocimiento del semejante y que ello le otorgue pertinencia política. Apela para ello a una idea de Rousseau: el sentimiento no lo hace todo. Esto abriría una línea de comprensión de nuestras formas de escuchar, por ejemplo, el testimonio de las víctimas.

Imbert profundiza, más adelante, esta relación entre crisis de lo real y el discurso de la actualidad: “El tiempo que nos hacen vivir los medios de comunicación es un tiempo saturado de presente, todo ello facilitado no sólo por el avance de los medios técnicos de transmisión –entre otros el directo-, sino por la naturaleza misma del discurso informativo. Lo que manda hoy, más que nunca, es la actualidad, tanto en el orden informativo (la noticia de actualidad) como, más generalmente, en el ámbito de las conductas sociales (la moda, el estar “a la última”)”⁴.

¿Cómo se abordan los temas del pasado y el futuro desde el discurso de la actualidad? El mismo Imbert esboza una respuesta: “La actualidad es un continuo presente, el de la cotidianeidad misma, condenado a renovarse constantemente sin llegar a desarrollarse plenamente, sin crear futuro ni apoyarse en el pasado. Presente efímero, de la puntualidad, de la instantánea de realidad, del “scoop” (la primicia), la actualidad ha despojado a la percepción de lo real de su profundidad, de su espesor histórico, para reducirla a un puro momento arbitrario (lo que es ahora actualidad no lo será mañana) y hasta cierto punto gratuito (dominado por el azar), siempre amenazado por la obsolescencia en su permanente construcción, en su infinita renovación”.

Esta obsolescencia continua hace que “el tiempo del informar no [sea] el del historiar: procede mediante superposición y no por acumulación. Es del orden del palimpsesto (manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior que fue borrada o tablilla antigua en que se podía borrar lo escrito para volver a escribir) y no del patrimonio. Una noticia sucede a otra en un desalojar sin fin a la anterior, sin que se produzca necesariamente una relación contrastiva ni dialéctica con la anterior u otras colaterales. Con la masificación de la comunicación, este fenómeno se acentúa y el exceso de acontecimientos anula la posibilidad misma de la acción histórica.

4 Esta experiencia de consumir informaciones constantemente actualizadas, podría describirse en los términos utilizados por las investigadoras Silvia Duschatzky y Cristina Corea: “El consumo pone al universo en suspenso, o en la medida en que más que universo lo que hay son miles de fragmentos desplazados, el consumo podría pensarse como modo ilusorio de unificar la experiencia y desafiar por un rato las nuevas condiciones” Cf. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Argentina, 2001.

En la inflación de presente que ha llegado a ser la actualidad, no hay tiempo para la re-flexión⁵ – el volver sobre lo dicho a partir de una reflexión sobre lo realizado-, ni para la distancia crítica. Todo es inmediato: aparentemente historiado –integrado en un relato de los hechos- sin que nada sea realmente histórico”.

¿Qué forma (o formas de memoria) son posibles en este marco vivencial? Michel Maffesoli, sociólogo francés, plantea que en la cultura de consumo, la relación con el mundo se da a través de un objeto y cuando ese objeto, derivado del discurso mediático, aparece valorizando el presente en detrimento del futuro, también concentra tiempo y espacio. “El presente, entonces, se torna en un instante eterno, el tiempo se acorta y el presente se futuriza”. Aparece, por tanto, el instante como el marco principal definido por un presente permanente, con una “intensidad sin futuro”. Equivaldría a una duración donde el tiempo continuo de la historia y la cronología, el tiempo que pasa, cede lugar al tiempo que se expone instantáneamente, la primicia, como se dice en la jerga periodística.

Las investigaciones del crítico de arte italiano Gillo Dorfles, acerca de la pérdida de una memorización afectiva en el habitante de las ciudades, también puede aportarnos elementos para explorar acerca de cómo el discurso mediático amenaza a la memoria histórica. Dorfles registra inicialmente esa particular vivencia del habitante de ciudades con relación a la permanente sucesión de estímulos: “Ese ruido continuo, ese movimiento constante, ese flujo incesante, se ha convertido en algo que nos persigue en todas partes y en todo momento. Las fuerzas con que intentamos oponernos a esa situación son cada vez más débiles e insuficientes. Muchos han renunciado ya a esta lucha, han perdido la conciencia del valor de la estasis, de la pausa, del vacío que entraña un intervalo”⁶.

5 Porque, según el psicoanalista Didier Anzieu [El pensar: del Yo-piel al Yo-pensante], “el pensamiento es una acción diferida... Pensar, es subordinar el principio de placer al principio de realidad; por eso pensar es doloroso... Pensar, es diferir las respuestas, a fin de tener tiempo de elaborarlas, evitando la precipitación y la prevención [y supone] aprender el buen uso de las categorías, desconfiando fundamentalmente de las oposiciones binarias”.

6 Justamente el libro donde plantea sus hallazgos se titula: *El intervalo perdido*, Editorial Lumen, España, 1984.

Y para Dorflès, “perder el intervalo (y sobre todo, la conciencia del intervalo) significa embotar nuestra sensibilidad temporal y encaminarnos hacia una situación de aniquilamiento de la cronoestesia: de la sensibilidad ante el paso del tiempo y su marcha discontinua”. Esta permanente estimulación sensorial le lleva a Dorflès a preguntarse “hasta qué punto nuestra vida de relación se encuentra expuesta –ya hoy, pero sin duda más aún mañana- a unos estímulos tan constantes e incontenibles que entrañan la eliminación casi total de la presencia de la pausa, la detención, el hiato, entre cosa y cosa, acontecimiento y acontecimiento, percepción y percepción [...] El exceso de informaciones, el exceso de lecturas acaba obstruyendo nuestras posibilidades de almacenamiento de imágenes. Saturados de elementos que se superponen en nuestra mente –a menudo en forma subliminal– acabamos confundiéndolos y sumergiéndolos en una amalgama lechosa y amorfa”⁷.

Los efectos de esta disolución del sentido de la cronología, los describen Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, investigadores argentinos, a partir de los resultados obtenidos de una evaluación realizada entre alumnos de la Educación General Básica sobre conocimientos históricos. La tarea era más que simple: ordenar cronológicamente, sin apelar a fechas sino al criterio de quién antes; quién después, imágenes de diversos personajes de la historia (Moisés, Cristo, Maradona, Julio César, Da Vinci, Napoleón, Colón, etc.). Los investigadores comentan: “Los resultados del ejercicio no fueron graves; fueron catastróficos. No aparecía siquiera un patrón de error, parecía algo más que un déficit sustancial en la formación de la disciplina historia. Entonces, ¿qué era? Si no se trata sólo de ausencia de saber para ubicar las imágenes en una línea de temporalidad, se trata de la ausencia de la línea misma. Es decir que lo que faltaba no eran unas fechas sino el concepto mismo de tiempo secuencial”.

⁷ Y esto impacta, incluso, en la forma en que vivimos actualmente lo político, vía medios de comunicación. Canclini destaca, al respecto que: “la videopolítica convierte los intercambios de información y las polémicas, que eran los núcleos de la esfera pública moderna, en espectáculos donde las acciones son reemplazadas por actuaciones y simulacros. La confrontación de argumentos o la negociación razonada ceden lugar a las anécdotas farandulescas de los políticos y a la repentina conversión de actores y vedetes en gobernantes” Cf. Néstor García Canclini, *Imaginario urbano*, Eudeba, Argentina, 2010.

Corea y Lewkowicz señalan al respecto: “Formados estos alumnos en condiciones de temporalidad mediática y mercantil (esto es, no sostenida en la secuencia sino en la sustitución de hechos sin articulación entre pasado, presente y futuro), la noción de secuencia no puede ser supuesta por maestros y profesores sino producida cada vez. De no ser así, no será posible ni ordenar las imágenes ni pensar(se) históricamente”⁸.

Es posible distinguir en este punto cierta tensión significativa entre la temporalidad que organiza al dispositivo escolar y el discurso mediático. Corea y Lewkowicz plantean el problema en los términos siguientes: “La conciencia y la memoria funcionan sobre signos, símbolos, marcas significantes, huellas; la conciencia se organiza sobre elementos que pueden ser recuperados por la memoria. El dispositivo pedagógico logra que la conciencia ejerza hegemonía sobre la percepción; y para eso el sistema perceptivo tiene que ser doblegado: cuanto más se reducen los estímulos, más eficaz resulta el funcionamiento de la razón. En cambio, en la percepción contemporánea la conciencia no llega a constituirse: la velocidad de los estímulos hace que el precepto no tenga el tiempo necesario para alojarse en la conciencia. Es decir que la subjetividad informacional se constituye a expensas de la conciencia [...] En la subjetividad contemporánea predomina la percepción sobre la conciencia”.

⁸ A su vez esto se relaciona con lo que Santiago Alba Rico, escritor, ensayista y filósofo español, plantea respecto a la aceleración del tiempo en la sociedad de consumo: “Pues bien, allí donde parece que lo que define a nuestra sociedad “de consumo” es la abundancia o el exceso de cosas, lo que hay es más bien, de manera paradójica, una anulación progresiva de la cosa misma como efecto de la acelerada renovación de las mercancías en el mercado y de un formato tecnológico que contribuye a sustituir las mediaciones por fluidos [...] A lo largo de la historia los seres humanos han conocido sociedades sin petróleo, sin hierro o sin escritura; por primera vez estamos a punto de vivir en una sociedad sin cosas [...] Las cosas resisten y están en medio. Ni las constituimos ni las destituimos: las usamos o las miramos. Nos comprometen. Son interesantes; nos interesan. Nos vinculan con los otros. Pero al acelerarlas, dejan de ser “objetos espaciales” para convertirse en “objetos temporales”, disueltos en el flujo sincrónico como si se tratase de “segundos” y “minutos” y no ya de paraguas, mesas, libros, montañas, novios, niños...Acelerar el mundo es desentendernos de él”.

MEMORIA Y JUSTICIA

La cita del texto de Corea y Lewkowicz posee una serie de derivaciones. Una de ellas se relaciona con cuestiones que tocan el ámbito de la pedagogía, o de los procesos de aprendizaje porque precisamente plantea la existencia de una tensión entre la temporalidad en la que se basa el dispositivo escolar y la temporalidad que instala el discurso mediático. El primero apunta a un pensamiento reflexivo, que demora la reacción en tanto el segundo instala una eficacia operatoria que parece no requerir de la conciencia; sin embargo, más allá de los nuevos territorios que se nos abren aquí para pensar las perspectivas de la educación en espacios escolares, nuestra intención aquí es conectar este problema con el trabajo de la memoria. Para ello partimos de aquella famosa frase de George Santayana, filósofo, poeta y ensayista español: “Aquellos que no recuerdan su pasado están condenados a repetirlo”.

Si asumimos la idea de la frase, podemos interrogarnos acerca de lo que podría suceder con una sociedad en la que el discurso mediático, mediante la sobresaturación de información, dificulta la tarea de recordar. Para Tzvetan Todorov el problema posee cierta complejidad y requiere, de entrada, poner en cuestión lo afirmado en la frase de Santayana: “Rechazo el sentido que se le da a esta frase frecuentemente citada, sin ignorar por eso la parte de verdad que contiene. El planteo es insuficiente porque puede entenderse en un sentido positivo: a condición de conocer el pasado, hay seguridad de que no se repetirá; se sobrentiende que no se repetirán los errores del pasado. Pero esto no es cierto. El sentido no está en los acontecimientos, como tampoco lo está en los procesos naturales. Sentido y valor les vienen de los seres humanos que se preguntan por el uno y por el otro. Por otra parte, se puede conocer el pasado y justamente querer repetirlo: porque, desde algún punto de vista, es un ejemplo positivo, aunque otros lo sufran. El torturador actual puede encontrar inspiración en el ejemplo de torturadores pasados”.

Luego de problematizar la frase, Todorov señala: “Se encuentra de todo en el pasado. Es por eso que hacer un elogio incondicional de la memoria, es decir de la preservación y restitución del pasado, me parece algo desprovisto de sentido. La memoria es un instrumento,

en sí mismo neutro, que puede servir a fines nobles e innobles. Es como la lengua en la fábula de Esopo: a la vez la mejor y la peor cosa del mundo. En nombre del pasado y en consecuencia de la memoria que preservamos de él, se pueden eliminar o salvar vidas humanas. Por lo tanto, no adhiero en absoluto a la fórmula “deber de memoria”, que implica que el simple hecho de mantener los recuerdos del pasado garantiza nuestra virtud [...] No es la memoria, es decir el recuerdo del pasado, lo que debe ser sagrado, sino los valores que podamos sacar de él”⁹.

¿Cómo se conectan, entonces, la memoria y la justicia? Recordemos aquí cómo la impunidad transforma al Derecho en un despojo al impedir que la ley cumpla con sus funciones básicas y dejar así abierto el terreno a la lógica de la venganza. Nuevamente Todorov aporta al respecto algunas reflexiones: “... el gran movimiento de nuestra civilización consiste justamente, como lo cuenta La Orestíada¹⁰ de Esquilo, en sustituir la venganza por la justicia, en postular leyes que reemplacen la acción dictada directamente por la memoria [...] La violencia no puede erradicarse por completo –es por eso que toda

9 En su estudio sobre la memoria, la historia, el olvido, Paul Ricoeur, precisamente analiza el caso de lo que denomina “memoria manipulada”. Lo considera como ejemplo de abuso de la memoria, en el sentido fuerte del término porque se deriva de la manipulación concertada de la memoria y del olvido por quienes tienen el poder. “Memoria instrumentalizada” también es la otra denominación que utiliza Ricoeur y supone, al mismo tiempo, abuso de la memoria y abuso del olvido; además existe en el caso un cruce entre la problemática de la memoria y la de la identidad, tanto colectiva como personal. Cf. Paul Ricoeur. *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2010.

10 La Orestíada, Oresteia u Orestía (Ορέστεια) es una trilogía de obras dramáticas de la Grecia Antigua escrita por Esquilo, la única que se conserva del teatro griego antiguo. La trilogía aborda los conceptos de justicia y venganza en una época de reformas del Tribunal en Grecia. El cambio desde una justicia arcaica de autodefensa mediante una venganza personal a la administración de justicia mediante un juicio simboliza el paso de una sociedad primitiva gobernada por los instintos a una sociedad moderna regida por la razón: la justicia se decide por un tribunal de iguales, representando al cuerpo ciudadano y sus valores, y los propios dioses sancionan esta transición interviniendo en el proceso judicial, argumentando y votando en pie de igualdad con los mortales. Esquilo, el autor de la trilogía, compartía la creencia en que el orden depende de las leyes y las leyes provienen de los dioses. Este tema de la polis autogobernada por el consenso a través de instituciones jurídicas, en oposición al tribalismo y la superstición, se repite en el arte y el pensamiento griegos.

paz es frágil-, pero al menos puede ser circunscripta. Sin embargo, la memoria no conduce necesariamente a la venganza. El pasado puede permanecer como una herida siempre abierta que determina mi conducta actual. Puede también, sin desaparecer, cambiar de estatuto, como ocurre con el duelo por una persona querida: no la olvidamos, pero abandonó nuestro presente. A su vez, la historia no es ni olvido ni perdón, pero deja de ser una rendición de cuentas”.

Y para que la memoria se encuentre con la justicia de una manera productiva, Todorov propone la siguiente fórmula: “Para que el pasado pueda iluminar el presente, hay que extraer de él una regla general, un principio de acción, hay que universalizar la lección. Este principio debe entonces ser juzgado y evaluado durante un debate, con argumentos racionales que apelen a valores que nos son comunes. No es porque mi pueblo haya sufrido en el pasado que tengo hoy derecho a cometer injusticias. La memoria puede ser buena, a condición de que se someta a la búsqueda de la verdad y de lo justo antes que arrogarse derechos intocables. Germaine Tillion¹¹ no habla de obligaciones de memoria sino de obligaciones de verdad, de justicia. Pueden perseguirse buenos objetivos a través de la memoria, pero no sólo a través de ella”.

11 Germaine Tillion [1907-2008], etnóloga francesa, sobreviviente de un campo de concentración nazi. Profesora en activo hasta 1977, especialista en estructuras familiares en el Magreb, Tillion concentra su acción, desde 1973, a contrarrestar la desinformación de los llamados revisionistas, es decir, de quienes niegan a los campos nazis toda voluntad criminal y la existencia misma de las cámaras de gas.

PAPEL DE LA ESCUELA: ¿HACER, TRANSMITIR, COMPRENDER MEMORIA(S)?

Todo lo anteriormente planteado converge en la propuesta de abrir la discusión acerca del papel de la escuela ante los temas abordados en estos cuadernillos. Habíamos señalado que una de las dificultades enfrentadas por la escuela en la actualidad es el fracaso en su función de transmitir la experiencia histórica-cultural y en este sentido puede valer para nosotros lo que se destaca a propósito de la experiencia argentina: “No hay educación sin referencia al pasado, y el pasado de nuestra educación fue y es muy controvertido. Si la educación supone una incorporación de las nuevas generaciones a una tradición, nuestra educación, la que nosotros hemos recibido y la que sucesivamente no llegó a transformarse tanto como sería deseable, no nos preparó ni se propuso esa relación densa con el pasado. Lo que más bien es tradición entre nosotros es una disposición de autoritarismo excluyente, potencialmente criminal. Una tradición de divorcio entre la escuela y la realidad histórica y, por lo tanto, también la realidad presente. Nuestra escuela heredó una promesa utópica emancipatoria sin inscribirse en prácticas sociales coherentes con ella. Recibimos la herencia de décadas de desarticulación entre los discursos y las creencias, entre lo oficial y lo extraoficial, entre la formalidad jurídica y las prácticas reales. Un modo de enfrentarnos con circunstancias semejantes requeriría debatir sobre esas desarticulaciones”¹².

De hecho existe un nuevo escenario en el cual se renuevan las luchas por la construcción de representaciones del pasado y la proyección de futuros colectivos. Específicamente desde la década de los 90 del pasado siglo, se registran conflictos en torno a la gestión de esa memoria en el campo de la enseñanza de la historia escolar.

12 *Memoria, horror, historia*. Prólogo de Alejandro Kaufman a *Memorias en Presente*. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio, compilación de Sergio J. Guellerman, Grupo Editorial Norma, Argentina, 2001.

De los casos más significativos, se mencionan:

- Entre 1992 y 1994 muchos manuales escolares de historia de la antigua Unión Soviética, así como de países bajo su influencia, se modificaron drásticamente.
- En las elecciones de los años 2000 y 2004, la élite conservadora que llega al poder en los Estados Unidos, cuestiona seriamente los nuevos contenidos escolares de historia, diseñados entre 1994 y 1995 por numerosos especialistas después de un trabajo minucioso, profesional y ampliamente democrático. Al mismo tiempo, los libros de texto estadounidenses de historia recibieron serias y profundas críticas por analistas de este mismo país.
- En varios países, entre ellos México en 1992 –a raíz de un cambio brusco de los textos escolares durante la gestión del presidente Salinas de Gortari– y España en 1997 –a raíz de un proyecto de reforma impulsado por el Partido Popular– se produjeron discusiones de gran repercusión pública en torno de los contenidos escolares de historia.
- En numerosos países de Iberoamérica, algunas fechas que conforman el significativo calendario de efemérides patrias –una práctica escolar de gran difusión y resonancia, surgida con el objetivo de generar cohesión e identidad nacional entre miembros de poblaciones cultural y étnicamente heterogéneas– han sufrido una intensa revisión, particularmente la relativa al 12 de Octubre, en que se conmemora la llegada de Colón a América.
- Por su parte, en lo que atañe a la historia reciente –por ejemplo: grandes temas como la Segunda Guerra Mundial o la Guerra de Vietnam–, en los libros de texto de algunos países centrales (Japón, Alemania, Estados Unidos), sigue siendo notoria la ausencia de información referida a la violencia estatal o a la derrota y sus causas, así como la presencia de contenidos escasamente confiables desde el punto de vista historiográfico, por lo que los materiales didácticos reciben severas críticas y provocan debates generalizados. Algunos de estos debates adquirieron repercusiones internacionales como fue el caso de

las protestas sociales en China exigiendo a Japón a reconocer en sus textos escolares las atrocidades llevadas a cabo durante la Segunda Guerra.

Estos casos nos describen un hecho: la existencia de una revisión profunda de las historias nacionales y locales, una reconsideración del pasado que supone cambios significativos en la historia académica y transformaciones equivalentes en la historia escolar.

Los procesos implicados en los hechos mencionados permiten, además, distinguir algunas tendencias comunes que pueden resultar, en ocasiones, contradictorias entre sí:

- a) La búsqueda de una relación significativa entre la representación del pasado y la identidad, ya sea ésta nacional, local o cultural;
- b) la demanda de historias menos míticas y más objetivadas;
- c) la necesidad de elaborar los conflictos del pasado con vistas a emprender proyectos futuros;
- d) la todavía muy incipiente práctica de generar una comparación entre versiones históricas alternativas de un mismo pasado.

Por su parte, estas tendencias impactan en la forma en que se articulan tres tipos de registros de la historia: la historia escolar, el cotidiano y el académico. Si la historia escolar es la vinculada a los libros de texto y al currículo educativo, la cotidiana es el elemento de una memoria colectiva que se inscribe en la mente de los ciudadanos, y la académica (o historiografía) es la que cultivan los historiadores y los científicos sociales, las tensiones, inadecuaciones, contradicciones, adaptaciones que pueden producirse en sus cruces abren un abanico complejo de salidas posibles.

Carretero y otros describen el panorama en los siguientes términos: "... la historia escolar es mucho más y, también, mucho menos que la historia académica. Es mucho más porque incluye una gran cantidad de valores y creencias que se enlazan en una trama de relatos históricos cuya finalidad prioritaria es la formación, en los alumnos, de una imagen positiva –triunfal, progresista, incluso mesiánica en

algunos casos– de la identidad de su nación. Por otro lado, es mucho menos, porque los alumnos suelen llevar a cabo una comprensión más bien limitada de la historia académica. Por otro lado, la historia escolar recibe en numerosos casos influencias de la historia popular y cotidiana –sobre todo, en lo que se refiere a lo que los alumnos finalmente piensan de sus contenidos, influidos también en cierta medida por diversos formatos de la industria del entretenimiento y la comunicación– que guarda una estrecha y compleja relación con la historia académica”¹³.

¿Por dónde debería transitar, por tanto, el papel de la escuela ante este panorama? El investigador Alberto Rosa formula el problema de esta forma: “Si el Estado-nación va perdiendo progresivamente capacidad de agencialidad, si las instituciones políticas supraestatales van ganando fuerza, si las corporaciones transnacionales tienen capacidades de acción superiores a los Estados, si el concepto de soberanía nacional se está resquebrajando, si los Estados se descentralizan, si algunas de sus instituciones vertebradoras iniciales (como los ejércitos) disminuyen en el número de efectivos, en su capacidad de movilización, en su efectividad simbólica, nos encontramos ante un panorama un tanto particular. La escuela pública aparece como la institución más importante del Estado, la que moviliza mayor número de efectivos y la encargada de formar a la ciudadanía. Es, entonces, uno de los crisoles en los que forjar la identidad y la ciudadanía del futuro.

13 Sólo a modo de referencia de las tensiones que pueden surgir en términos de interpretaciones históricas, a partir de un formato de entretenimiento como es el cine, podemos mencionar la película *Apocalypto* dirigida por Mel Gibson y estrenada en el año 2006. Ambientada antes de la llegada de los conquistadores españoles, la película narra una guerra florida, en la cual un pueblo más civilizado captura a un grupo de pobladores que viven en la selva para sacrificarlos ritualmente. Una vez allí tiene lugar un eclipse de sol, hecho que es interpretado como una señal de los dioses para que finalice el sacrificio. Mel Gibson se refiere al libro *Relación de las cosas de Yucatán* (1566), del sacerdote católico franciscano Diego de Landa (1524-1579), donde afirma haber sido testigo de sacrificios humanos y de las costumbres de los mayas. El texto de Landa contradice las opiniones del padre Bartolomé de las Casas (1474-1566), quien en su *Breve resumen del descubrimiento y destrucción de las Indias* (1542) cuenta acerca de la naturaleza y costumbres de los pueblos originarios de América Central. Varios críticos identificaron, al menos, veinte errores históricos en la película, al punto que la antropóloga Teresa Valverde, de la UNAM, declaró que “querer conocer a los mayas a través de *Apocalypto* es como desear comprender a los dinosaurios viendo *Godzilla*”.

Tal vez la función de la enseñanza de la Historia no debería de ser la de transmitir racionalizaciones e identidades que empiezan a perder vigencia y operatividad, sino la de estar atento, e incluso hacer de laboratorio para la confección de otras nuevas”.

La tarea de trabajar en la configuración de nuevas identidades se relaciona con el hecho de que la historia, pese a basarse en el recuerdo, no se agota en él. La historia “es también un conjunto de artefactos intelectuales para la constitución de la experiencia colectiva, para darle significación, para entenderla en nuestro presente y para preparar el futuro. Es un conjunto de procedimientos reglados (fruto del esfuerzo de generaciones de especialistas) para, imaginando disciplinadamente un pasado, ponernos de acuerdo en la comprensión del presente y planificar el futuro. Es memoria, pero no es sólo memoria”.

En esta misma línea, las investigadoras Inés Dussel y Ana Pereyra se preguntan: “¿Es posible pensar en articular la memoria de otra manera, habilitando una transmisión que permita un vínculo más interesante y democrático con ese pasado? Hay reflexiones políticas y pedagógicas que hacer sobre las formas de transmisión, especialmente cuando se trata de transmitir la memoria del pasado reciente [...] Parece urgente, entonces, proceder a revisar las formas de la transmisión, la autoridad pedagógica que se instaura y la relación con el saber que se propone. Queremos resaltar que las formas que adquiere la memoria no son en absoluto indiferentes al tipo de encuentro que habilitan con el pasado, el presente y el futuro”.

Estas reflexiones, al mismo tiempo, poseen la potencialidad de transformar a la pedagogía en un ámbito “no para trabajar estrategias más eficaces y transparentes de transmisión sino para ayudarnos a aprender a analizar los discursos que están disponibles y circulan entre nosotros, cuáles nos invisten, cómo estamos inscriptos por lo dominante, y también cómo estamos afuera de ello, y somos otro que lo dominante”. Además, para construir otros vínculos con el pasado hay por lo menos dos tareas pedagógicas que aparecen como fundamentales: la contribución a la capacidad de diferenciar/se, de pensar la singularidad de los actos humanos, y la reflexión sobre la propia acción. Por ejemplo, nos urge abordar el análisis de

las relaciones de conformidad y obediencia que se promueven en el ámbito escolar. “En la escuela, estas relaciones no siempre son objeto de reflexión; más bien, la preocupación por la (in)disciplina hace que se promuevan formas de relación que privilegian el conformismo”.

La vinculación pasado/presente/futuro constituye una dimensión clave de la tarea de la escuela. Sin el trabajo de articular estos momentos, se corre el riesgo de producir un efecto indeseado en la comprensión del campo de los derechos humanos. Puede ocurrir que la idea de la existencia de algo llamado “derechos humanos” se restrinja a ese período histórico ubicado en el pasado, quede anclada a una forma particular que se conoce como “terrorismo de Estado”, a algo “que sucedió en el pasado”. Para evitar este riesgo, lo recomendable pasa por asumir los desafíos instalados por algunas de estas preguntas:

- ✓ ¿Cómo trabajar las violaciones a los derechos humanos que se producen hoy?
- ✓ ¿Cómo analizar la posibilidad de que existan relaciones, en este aspecto, entre al ayer y el hoy?
- ✓ ¿Cuántas veces temas como el delito, la inseguridad, la marginalidad de los jóvenes, la pobreza o la protesta social son meros “temas de Ética y Ciudadanía”, sin relación con la historia reciente, aun cuando a veces los alumnos los vean con el mismo profesor?

Estas preguntas se asocian con el hecho de que otra forma de transmisión es posible y convocan a pensar sobre cómo estamos hoy transmitiendo. “Habrá que dar paso a estas nuevas creaciones, atentos a no reproducir las viejas jerarquías, a no petrificar las memorias, a no esclerosar la transmisión, si queremos contribuir a que el “nunca más” se instale como compromiso colectivo duradero”.

EL ORIGEN DE LA HISTORIOGRAFÍA PARAGUAYA: ¿CÓMO CONTAMOS NUESTRA HISTORIA?

Corría el año 1902 en Paraguay y se genera una polémica que trascendió ampliamente los ámbitos académicos y universitarios. Natalicio González refiere que “las discusiones se prolongaban en el hogar. En los cafés, los concurrentes defendían sus ideas a botellazos, con tazas y sillas. Grandiosas manifestaciones populares recorrieron las calles, aclamando a uno y otro bando, a uno y otro de los polemistas”.

¿Qué había sucedido? La sociedad paraguaya no sólo asistía sino que participaba intensamente de la agria disputa historiográfica que mantuvieron el experimentado abogado Cecilio Báez y el joven periodista Juan O’Leary. La controversia tuvo su antecedente en una serie de artículos que con el título Recuerdos de gloria comenzara a publicar O’Leary en el diario La Patria, centrados en las acciones militares durante la guerra contra la Triple Alianza con el propósito de exaltar el heroísmo del pueblo vencido en una lucha desigual. Por su parte, Báez difundiría desde las páginas de El Cívico una visión crítica de los gobiernos de Francia, de Carlos Antonio López y de Francisco Solano López, cuyos sistemas políticos califica de tiránicos y a quienes hace responsables de la ignorancia, del embrutecimiento del pueblo y de llevar a la sociedad a una guerra que la dejó en un completo estado de postración. La polémica mediática se extendió entre los meses de noviembre de 1902 hasta febrero de 1903 pero, conforme a la historiadora argentina Liliana Brezzo, “estableció la primera escisión en el modo de concebir y de practicar la historia en el Paraguay”, además de condicionar toda la práctica historiográfica paraguaya durante todo el siglo XX.

La polémica O’Leary/Báez no fue, por tanto, una simple anécdota sin derivación alguna sino que se constituyó en uno de los acontecimientos que definió el modo de narrarnos como sociedad. ¿Existen otros? La misma Liliana Brezzo propone cinco momentos definitorios de la historiografía paraguaya. El primero lo sitúa a fines del siglo XIX, cuando Blas Garay publicó obras ajustadas al modelo historiográfico erudito, propiamente inaugurando la historiografía

nacional paraguaya. Durante su estadía en Madrid, en 1897, Garay publicó cuatro obras: La revolución de la independencia del Paraguay, Breve Resumen de la Historia del Paraguay, Compendio Elemental de la Historia del Paraguay y el Comunismo en las Misiones de la Compañía de Jesús. El conjunto se caracterizó por la abundancia de fuentes documentales y bibliográficas con lo cual Garay ofrecía un modelo erudito de escribir la historia.

El segundo momento historiográfico precisamente lo conforma la polémica Báez/O'Leary. La polémica no contribuyó a la consolidación de la disciplina histórica en nuestro país porque, entre otras cosas, ninguno de los dos basó sus argumentaciones en experiencia en los archivos. "Ambos actores estuvieron más interesados en ofrecer una interpretación del pasado que en reconstruir lo que realmente ocurrió".

El tercer momento se ubica en 1911, en el marco de las acciones celebrativas previstas para la conmemoración del Centenario de la Independencia. Se reunieron los siete intelectuales considerados como más influyentes del país (Enrique Solano López, Cecilio Báez, Manuel Domínguez, Fulgencio Moreno, Ignacio Pane, Juan O'Leary y Moisés Bertoni) para editar la obra colectiva titulada Álbum Gráfico del Paraguay, la principal empresa de erudición histórica de ese momento, con el propósito de mostrar una biografía nacional, esto es, una visión orgánica de la nación paraguaya. La obra instaló una serie de coordenadas historiográficas que sirvieron de sustento a esfuerzos posteriores. Por ejemplo, el Álbum presentaba al Paraguay como una nación mestiza, entendida como algo superador a la indígena y asimilada, por cruza sucesiva, a una nación de raza blanca sui generis; al mismo tiempo, el Álbum será el primer intento por construir una historiografía guaraní no dependiente de los cronistas coloniales.

El cuarto momento es aquel en que, después de la victoria paraguaya en la Guerra del Chaco y por lo menos hasta el final de la larga dictadura de Alfredo Stroessner, las interpretaciones históricas de O'Leary son consagradas como historia oficial. "A partir de 1936, el Estado proporcionaría una lectura oficial del pasado nacional y otorgaría a la historia la función de legitimar la existencia de ese Nuevo Paraguay".

El quinto momento historiográfico comienza a finales del siglo XX, cuando nuevos objetos de estudio y nuevas metodologías ubican indirectamente en cuestión la vieja asociación entre nacionalismo e historia. Liliana Brezzo señala, al respecto: “Si bien los procesos bélicos y la formación del Estado continúan siendo los puntos de fuerza de la historiografía paraguaya, la historia de las guerras (del Paraguay y la del Chaco) han sido objeto de perspectivas que pretenden superar las miradas nacionales, afrontar aspectos relacionados con esos procesos bélicos considerados tabúes hasta tiempos recientes y buscar la conexión entre guerra y cultura”.

Estos momentos historiográficos propuestos por Liliana Brezzo configuran nudos que precisan ser trabajados críticamente desde el espacio escolar y en particular en la formación docente. Una parte significativa de la tarea de abordar con responsabilidad la narración de nuestra historia reciente pasa por la comprensión de las lógicas, temas, contenidos, imágenes, narraciones que se fueron configurando hasta constituirse en sentido común en nuestra manera de narrarnos nuestra historia. Por ejemplo, ecos de la polémica Báez/O’Leary aún resuenan entre nosotros, así como la guerra de la Triple Alianza opera todavía en el presente como un verdadero “trauma intergeneracional”.

Al respecto, Luc Capdevila, profesor de Historia Contemporánea en la Universidad Rennes-2, Francia, destaca: “En el Paraguay democrático, aunque desde la caída de la dictadura, casi una generación ha pasado, la cuestión sigue planteada: ¿Qué lugar en la historia es necesario acordar a la guerra de la Triple Alianza y a la figura del Mariscal López?, sobre todo, ¿cómo hablar de esto?”. Y puntualmente, a propósito del papel de la dictadura en la conformación de la memoria, señala: “El stronato modeló al Paraguay como un país memoria. El desarrollo de una cultura conmemorativa fue así parte de una estrategia de encierro, apostada sobre la representación de la insularidad paraguaya. El proyecto de memoria colectiva realizado por los gobiernos militares fundado sobre el “heroísmo del pueblo de Francia y de los López”, funcionó instrumentalizando el imaginario colectivo. El recuerdo de la guerra de la Triple Alianza están tan enquistado en las identidades sociales, que un siglo y medio después del acontecimiento, su recuerdo permanece vivo y su evocación

todavía, a veces, resulta apasionada. Además, su uso político por parte de las dictaduras sucesivas hizo de la guerra un desafío esencial de la historia del tiempo presente; algo que, en Paraguay, no ha dejado de ser desde hace más de ciento treinta años”.

Ignacio Telesca, historiador y miembro de la Academia Paraguaya de la Historia, anota reflexiones similares: “La dictadura stronista ha dejado bastantes lacras que aún siguen vigentes, una de ellas es la concepción de la historia. No se trata de una lucha de interpretaciones, sino de una concepción historiográfica anclada en los grandes hombres, convertidos en héroes, transformados en mitos. Instauró esta manera de mirar el pasado y logró que la disputa fuera siempre alrededor de la persona y así la sociedad se dividió entre francistas y antifrancistas, entre lopistas y antilopistas; en otras palabras: entre los verdaderos paraguayos y los apátridas, legionarios, y a renglón seguido, marxistas, comunistas, terroristas y ateos”.

Hasta ahora el interés por ensayar miradas críticas a la historiografía paraguaya se constituye en un proceso que se registra fuera de las fronteras del país. Fue así que en mayo del 2001 en Calgary, Canadá, la Society for Military History organizó una conferencia en que participaron un grupo de historiadores. El evento produjo un libro titulado *I Die With My Country: Perspectives on the Paraguayan War*. Posteriormente, en noviembre del 2005, se llevó a cabo el coloquio internacional “Le Paraguay a l’ombre de ses guerres. Acteurs, pouvoirs et représentations” organizado en París por la École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Los trabajos fueron reunidos en el libro *Les guerres du Paraguay aux XIXe et XXe siècles*. Posteriormente, en abril de 2008, en Montevideo se realizaron las Primeras Jornadas Internacionales de Historia del Paraguay en la Universidad de Montevideo. En el evento se trataron variados temas, incluyendo los orígenes y formas del nacionalismo paraguayo, las relaciones entre Paraguay y Estados Unidos, el comercio de la yerba paraguaya durante el siglo diecinueve, la historiografía y las polémicas historiográficas en Paraguay, entre otros.

Los trabajos fueron reunidos en el libro *Paraguay: el nacionalismo y la guerra*. Además, en noviembre de 2008, el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad General San Martín de Buenos

Aires dedicó su Vº Encuentro Anual a la Guerra del Paraguay. Finalmente, la Universidad de Montevideo llevó adelante unas Segundas Jornadas de Historia del Paraguay en 2010.

Todos estos procesos de reflexiones, intercambios, revisiones, análisis, aún no se aproximan al espacio de la formación docente y, por tanto, no inciden en lo cotidiano de la práctica docente así como tampoco generan polémicas a nivel de la sociedad como en su momento lo produjo la disputa entre Báez y O'Leary. Pero nos indican los itinerarios que precisamos recorrer con sus temas, procesos, mitos a desmontar a fin de acercarnos a nuestra historia presente que, conforme lo sostiene Luc Capdevila, en el caso del Paraguay, "extiende sus ramificaciones hacia el lejano siglo XIX".

EL LUGAR DEL DOCENTE

A propósito de una mirada crítica a la pedagogía, Peter McLaren, filósofo canadiense, reconocido como uno de los fundadores de la pedagogía crítica, sostiene que "la pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de la política cultural que sirve de soporte a tales prácticas. El hecho de que la pedagogía esté implicada en la construcción social del conocimiento y la experiencia confirma que es de verdad posible una pedagogía de la posibilidad, porque si el mundo de uno mismo y de los demás ha sido construido socialmente, de la misma manera puede ser desmantelado, anulado y rehecho críticamente".

En esta misma línea de análisis, Henry Giroux, crítico cultural estadounidense y también vinculado a la pedagogía crítica, reflexiona sobre la alfabetización: "En lugar de formular la alfabetización en función del dominio de unas determinadas técnicas, hemos de ampliar su significado para incluir en él la habilidad de leer críticamente, tanto dentro como fuera de las propias experiencias, y con fuerza conceptual. Esto quiere decir que la alfabetización debería capacitar a las personas para interpretar críticamente sus mundos personales y sociales y, de este modo, mejorar su habilidad hasta estar en condiciones de poner en entredicho los mitos y creencias

que estructuran sus percepciones y experiencias [...] La auténtica alfabetización implica diálogo y unas relaciones sociales libres de estructuras autoritarias que actúen de arriba abajo”.

En ambos planteamientos subyace la propuesta de que la escuela sea asumida como una esfera pública democrática comprometida con la tarea de educar a los estudiantes en el lenguaje de la crítica, la posibilidad y la democracia. Y en esa tarea la habilidad del docente para actuar como intelectual transformativo se vuelve clave para promover una forma de política cultural.

Esto supone para el docente darse un lugar en el dominio de la crítica y poner en entredicho aquellos relatos que lo constituyen. “Los relatos que construimos sobre lo que somos y sobre aquello con lo que nos identificamos es no solo objeto de poderosos sentimientos morales, sino también fuente de los mismos”. Es por esta razón que “la educación en el nacionalismo es dogmática y nociva; cierra su visión en un nosotros ético que, muy a menudo, impide la posibilidad de aceptar o comprender interpretaciones contrarias o alternativas a las versiones históricas aprendidas. Lo que se pone en juego no son, únicamente, interpretaciones del pasado, sino principalmente la manera en que las personas están dispuestas a concebirse moralmente a sí mismas como parte de ese pasado, como herederos del mismo. Poner en cuestión asuntos que se consideran constitutivos de la historia nacional es como poner en cuestión los valores que definen a las personas, es decir, sus certezas, sus formas de proceder, sus lealtades, por ello cuesta tanto introducir aquí el espíritu de la crítica”.

Todorov comparte consideraciones similares: “Si no se ha progresado mucho, es porque aquello que se vincula a nuestra identidad – entre eso el pasado que restituye nuestra memoria– nos ha hecho reaccionar más con las vísceras que con la cabeza. Si pienso que los suyos han asesinado a mi padre, hecho sufrir a mi madre, no me da ganas de reflexionar en términos generales, de buscar las razones, de analizar el contexto. Desde ese punto de vista, la biblioteca importará poco y siempre tenderé a someter el pasado a mis pasiones. Nuestras elecciones afectivas no están dictadas por argumentos lógicos, sino por procesos de identificación que nos apuramos a vestir de

racionalidad. Elijo mi país porque es el de las personas que hablan la misma lengua que yo o practican la misma religión o provienen de los mismos territorios o poseen la misma apariencia física. No hay de qué estar orgulloso, pero así es como pasan las cosas. Nuestra única posibilidad de superar esta reacción de defensa identitaria es sustituir al afecto omnipresente con la argumentación y del debate públicos”.

Es más que probable que el lugar del docente, ante los desafíos derivados de la tarea de trabajar nuestra historia reciente, sea la de gestionar espacios para que se multipliquen las experiencias asociadas a esta “nuestra única posibilidad”.

En las Ciudades Invisibles, Italo Calvino, pone en boca de Marco Polo, las siguientes palabras como respuesta a una inquietud del Gran Kan: “El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio”. Las muchas historias posibles, las diversas memorias circulando, requieren que sepamos reconocerlas, que se encuentren, que duren y dejarles espacios.

También son las palabras de Meliá: “Considero que es una prioridad importante recuperar la memoria del Paraguay. Esta memoria está depositada en las formas de vida del pueblo paraguayo, desde la lengua hasta los modos de producción social y económica, y su misma fe religiosa. Por otra parte, lo paraguayo no es sólo lo rural, aunque esto sigue siendo una referencia sumamente creativa. Saber lo que ha pasado realmente en estos años es también una prioridad. ¡Cómo cuesta hacer una crónica objetiva y seria de los últimos años, sin caer en generalidades ideológicas!”.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA (para ampliar las cuestiones abordadas)

ATTALI, Jacques (2001). «Historias del tiempo». Fondo de Cultura Económica, Madrid. *Narración de la historia del tiempo, de sus técnicas, de sus usos en relación a los cambios en la esfera del poder.*

CANCLINI, Néstor García (2010). «Imaginarios urbanos». Eudeba, Buenos Aires. *Tres conferencias en las que el autor problematiza ciertas cuestiones fundamentales en la agenda de los estudios de la cultura, con particular referencia a los procesos registrados en los entornos urbanos.*

CARRETERO, Mario; **CASTORINA**, José A. (2010). «La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades». Paidós ediciones, Argentina. *Los ensayos incluidos abordan cuestiones como la comprensión de los alumnos de los contenidos históricos y sociales, la constitución de las miradas sobre la significación moral del pasado, los problemas y controversias planteadas por la enseñanza de la historia reciente, entre otras.*

CARRETERO, Mario; **ROSA**, Alberto y **GONZÁLEZ**, María Fernanda (compiladores) [2006]. «Enseñanza de la historia y memoria colectiva». Paidós ediciones, Argentina. *El libro reúne los debates más críticos y urgentes que se plantea hoy la enseñanza de la historia, en el marco de una revisión del papel de la escuela como espacio fundamental en la transmisión de identidades y saberes históricos legitimados.*

CASTRO, Lucia Rabello de (2001). «Infancia y adolescencia en la cultura del consumo». Lumen Humanitas, Argentina. *Los trabajos intentan caracterizar la infancia y la adolescencia actuales según la óptica de que la sociedad de consumo y el tránsito por las grandes ciudades imprimen cotidianamente un marco particular para la subjetivación de los niños y jóvenes. De particular interés el ensayo sobre tiempo de lo instantáneo que trabaja sobre el concepto de ahoridad.*

COREA, Cristina; **LEWKOWICZ**, Ignacio (2005). «Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas». Editorial Paidós, Argentina. *Análisis acerca de los procesos de agotamiento de la institución familiar y del dispositivo pedagógico, y de las operaciones de composición que realizan los niños y los adultos para habitar condiciones contemporáneas con la televisión, las nuevas tecnologías informacionales y los modelos mediáticos.*

CHARAUDEAU, Patrick (2003). «El discurso de la información. La construcción del espejo social». Gedisa editorial, Barcelona. *Los medios no transmiten lo que ocurre en la realidad social, sino que imponen lo que construyen del espacio público. La información es esencialmente una cuestión de lenguaje, y el lenguaje no es transparente: estos son algunos de los puntos de partida que se desarrollan en el libro. A partir de la segunda parte, el autor proporciona herramientas para analizar el discurso de la información.*

DORFLES, Gillo (1984). «El intervalo perdido». Editorial Lumen, Barcelona. *Interesante diagnóstico de uno de los más sorprendentes fenómenos psicológicos, sociológicos y estéticos que ha traído consigo la creciente aceleración del proceso histórico y cultural y del progreso tecnológico y científico de nuestra época. Particularmente el primer capítulo donde describe “la pérdida del intervalo”.*

DUSCHATZKY, Silvia; **COREA**, Cristina (2005). «Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones». Paidós ediciones, Argentina. *Se trata de responder a una pregunta clave: ¿qué sucede con las instituciones cuando no hay instituciones? A su vez, esta pregunta se articula con otra: ¿acaso se acabó la escuela?*

FANFANI, Emilio Tenti (compilador) (2008). «Nuevos temas en la agenda de política educativa». Siglo XXI editores, Argentina. *Los ensayos reunidos ofrecen herramientas e hipótesis para comprender el complejo vínculo entre escuela y sociedad. Para una descripción del desfondamiento de la educación pública y su relación con el fracaso en la transmisión de la experiencia cultural, interesa el ensayo de Jesús Martín-Barbero sobre reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad.*

GENILI, Pablo (compilador) [1997]. «Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública». Editorial Losada, Buenos Aires. *Los ensayos identifican y localizan los procesos de privatización y ajuste educacional en el marco de las dinámicas de reestructuración política, económica, social y cultural que presentan las formas actuales de dominación y resistencia del capitalismo de nuestros días. En ese sentido, interesante la noción de “McDonaldización de la escuela” que desarrolla Gentili en uno de los ensayos.*

GIROUX, Henry (1990). «Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje». Paidós ediciones, Barcelona. *El autor propone desde los postulados de la pedagogía crítica abordar la escuela como una esfera pública democrática donde el profesor actúa como intelectual transformativo apelando al lenguaje de la crítica, la posibilidad y la democracia.*

GUELERMAN, Sergio J. (compilador) [2001]. «Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio». Grupo Editorial Norma, Argentina. *Los ensayos reunidos abren el debate sobre la historia reciente, a partir de la experiencia argentina; abordan cuestiones relacionadas sobre la comunicación de la memoria, el rol de la escuela en la construcción de identidades sociales, la función de la familia como vehículo de saberes históricos.*

HOBBSAWN, Eric (1995). «Historia del siglo XX 1914-1991». Ediciones Crítica, Barcelona. *Singular obra de historia reciente, escrita por alguien que vivió el siglo. Analiza y describe no sólo los acontecimientos políticos y la evolución económica sino que avanza sobre las transformaciones sociales experimentadas, los avances de la ciencia y la tecnología, las mutaciones del “gran arte” y la formación de una nueva cultura juvenil.*

IMBERT, Gérard (2003). «El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular». Editorial Gedisa, España. *Análisis de la mutación de la televisión que se desplaza del modelo informativo para derivar hacia una representación espectacular de la realidad; al mismo tiempo, el público se distancia cada vez más del espacio público por la creciente falta de credibilidad del discurso político. El capítulo 3 aborda precisamente la crisis de lo real y el discurso de la actualidad.*

LEVINE, Robert (2006). «Una geografía del tiempo. O cómo cada cultura percibe el tiempo de manera un poquito diferente». Siglo XXI editores, Argentina. *Análisis de la percepción del tiempo o de los modos en que las personas interpretan el tiempo; se plantea que actualmente vivimos cada vez más en sociedades multitemporales.*

RICOEUR, Paul (2010). «La memoria, la historia, el olvido». Fondo de Cultura Económica, Argentina. *Texto clave para abordar el análisis de lo que se juega en la pregunta sobre la representación del pasado. Plantea el autor una política de la justa memoria en contraposición a los abusos de la memoria.*

SCHEDLER, Andreas; **SANTISO**, Javier (compiladores) [1999]. «Tiempo y democracia». Editorial Nueva Sociedad, Venezuela. *Los ensayos compilados abordan la comprensión del factor tiempo en la política democrática. Temas como la construcción democrática y la valoración y utilización del pasado al igual que del futuro; la alternancia entre la rutina y los tiempos especiales en el “presente extendido” de las democracias son analizados.*

TODOROV, Tzvetan (2003). «Deberes & Delicias. Una vida entre fronteras. Entrevistas con Catherine Portevin». Fondo de Cultura Económica, Argentina. *En especial los capítulos dedicados al sentido moral de la historia y a la relación entre memoria y justicia.*

TRAVERSO, Enzo (2012). «La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX». Fondo de Cultura Económica, Argentina. *Reconstrucción desde una perspectiva crítica de las transformaciones que se encuentran en el centro de los debates historiográficos actuales. De interés el capítulo VIII sobre las interferencias entre historia y memoria.*

ALGUNAS OBRAS PARA RE-PENSAR NUESTRA HISTORIOGRAFÍA

ALCALÁ, Guido Rodríguez (1987). «Ideología autoritaria». RP ediciones, Asunción.

BÁEZ, Cecilio; **O’LEARY**, Juan E. (2011). «Polémica sobre la historia del Paraguay». Estudio crítico de Liliana M. Brezzo. Editorial Tiempo de Historia, Asunción.

BARRETO, Ana (2011). «Mujeres que hicieron historia en el Paraguay». Servilibro/Secretaría de la Mujer, Asunción.

BOUVET, Nora Esperanza (2009). «Poder y escritura. El doctor Francia y la construcción del Estado paraguayo». Eudeba, Argentina.

CABALLERO, Gabriela Dalla-Corte (coordinadora) [2012]. «Estado, nación e historia en el bicentenario de la independencia del Paraguay». Intercontinental editora, Asunción.

CAPDEVILA, Luc (2010). «Una guerra total: Paraguay, 1864-1870. Ensayo de historia del tiempo presente». Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica/Editorial SB, Asunción.

CASAL, Juan Manuel; **WHIGHAM**, Thomas L. (editores) [2009]. «Paraguay: el nacionalismo y la guerra». Actas de las I Jornadas Internacionales de Historia del Paraguay en la Universidad de Montevideo. Servilibro/Universidad de Montevideo, Asunción.

CASAL, Juan Manuel; **WHIGHAM**, Thomas L. (editores) [2011]. «Paraguay en la historia, la literatura y la memoria». Actas de las II Jornadas Internacionales de Historia del Paraguay en la Universidad de Montevideo. Editorial Tiempo de Historia/Universidad de Montevideo, Asunción.

CHAMORRO, Graciela (2009). «Decir el cuerpo. Historia y etnografía del cuerpo en los pueblos guaraní». Editorial Tiempo de Historia/FONDEC, Asunción.

POTTHAST, Bárbara (1996). «Paraíso de Mahoma o País de las mujeres. El rol de la familia en la sociedad paraguaya del siglo XIX». Instituto Cultural Paraguayo-Alemán, Asunción.

LILLIS, Michael; **FANNING**, Ronan (2009). «Calumnia. La historia de Elisa Lynch y la Guerra de la Triple Alianza». Ediciones Taurus, Asunción.

MELIA, Bartomeu (coordinador) [2011]. «Otras historias de la Independencia». Editorial Taurus, Asunción.

PEIRO, José Vicente (2006). «La narrativa paraguaya actual 1980-1995». Universidad del Norte, Asunción.

PIZARRO, Mar Langa (2005). «Historia e intrahistoria colonial en la narrativa paraguaya de los albores del siglo XIX». Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=15869>

PIZARRO, Mar Langa (2013). «Mujeres de armas tomar. De la aparente sumisión a la conquista paraguaya y rioplatense». Servilibro/Ministerio de la Mujer, Asunción.

RIVAROLA, Milda (1993). «Obreros, utopías & revoluciones. La formación de las clases trabajadoras en el Paraguay liberal 1870-1931». Centro de Documentación y Estudios, Asunción.

RIVAROLA, Milda (1994). «Vagos, pobres y soldados. La domesticación estatal del trabajo en el Paraguay del siglo XIX». Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción.

SALINAS, María Laura (2010). «Dominación colonial y trabajo indígena. Un estudio de la encomienda en Corrientes colonial». Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, Asunción.

SILVA, Alberto Moby Ribeiro da (2010). «La noche de las kygua vera. La mujer y la reconstrucción de la identidad nacional en la posguerra de la Triple Alianza (1867-1904)». Intercontinental editora, Asunción.

TELESCA, Ignacio (coordinador) [2010]. «Historia del Paraguay». Editorial Taurus, Asunción.

VIDEOS EN YOUTUBE

PANEL 1 DEL SEMINARIO INTERNACIONAL “MEMORIA Y EDUCACIÓN: RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE”, realizado el 12 de noviembre de 2012. Ponente: Elizabeth Jelin -- Doctora en sociología por la Universidad de Austin, Texas e investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina) Comentarista: Pablo Sandoval -- Antropólogo e investigador principal del IEP.

URL: <http://www.youtube.com/watch?v=zocMoNNaxvQ>

PANEL 2 DEL SEMINARIO INTERNACIONAL “MEMORIA Y EDUCACIÓN: RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE”, realizado el día 12 de noviembre del 2012. Panel: Enseñanza de la historia reciente. Ponentes: Carolina De Belaunde - Historiadora e investigadora principal del IEP Jorge Valdez - Docente del Departamento de Humanidades de la PUCP Moderadora: Natalia Gonzáles - Historiadora e investigadora principal del IEP.

URL: <http://www.youtube.com/watch?v=xZIWfLdyFNE>

PANEL 3 DEL SEMINARIO INTERNACIONAL “MEMORIA Y EDUCACIÓN: RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE”, realizado el 13 de noviembre del 2012. Ponentes: Francesca Uccelli -Investigadora principal del IEP-, Ponciano del Pino -Coordinador del Grupo Memoria IEP-, María Angélica Pease - Docente del Dpto. de Psicología – PUCP.

URL: <http://www.youtube.com/watch?v=c0ZnYbAfKeA>

MESA K. / HISTORIADORES Y MEMORIA HISTÓRICA. IVº CONGRESO INTERNACIONAL HISTORIA A DEBATE. Intervienen: Lourenzo Fernández Prieto (presidente), Hilari Raguer, Fernando Rosas, Juan Gandulfo, María Chiara Bianchini, Pedro Ruiz Torres, Antoon de Baets, Miriam Hernández Reyna, Ángel Viñas. Santiago de Compostela, 18 de diciembre de 2010.

Video 1. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=167crSATkKQ>

Video 2. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=-ZoJFP8789I>

Video 3. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=CsaZy4aS-dM>

Video 4. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=E77eBhBpd1k>

CONFERENCIA DE CARLOS BARROS EN LA ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA. «Historia de la memoria, memoria de la historia 1/4». México D.F., 5 de diciembre de 2011.

Video 1. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=euRNzJOHMcI>

Video 2. URL: http://www.youtube.com/watch?v=sIG_yrsAvCE

Video 3. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=Wlxw60pGojo>

Video 4. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=ZGo3q2VWmaQ>

CONFERENCIA DE CARLOS BARROS PARA LA TELEVISIÓN EDUCATIVA DEL GOBIERNO MEXICANO. PRESENTA: GERARDO MORA (ENS). «Didáctica de la historia, ¿valores o competencias?». México DF, 6 de diciembre de 2011.

Video 1. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=ZIYEnkppfWc>

Video 2. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=Mx2Vq7L4ksY>

SERVICIO PAZ Y JUSTICIA

Tte. Prieto 354 e/ Tte. Rodi y Dr. Insfran

Asunción – Paraguay

+59521 481333

edupy@serpajpy.org.py

www.serpajpy.org.py

