



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES

PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

EL USO DE LA MEMORIA: MÉXICO 1968 Y ARGENTINA 1976.

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:

SERGIO DANIEL GONZÁLEZ TÉLLEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. MARIO MAGALLÓN ANAYA

CIALC-UNAM

MÉXICO, D.F. JUNIO DE 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

El uso de la memoria: México 1968 y Argentina 1976

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de expresión. Este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección.

Convención Americana sobre Derechos Humanos.

Artículo 13. Numeral 1.

(...) debemos recordar nuestro terrible pasado para poder enfrentarnos a él, perdonando lo que haya que perdonar, pero sin olvidar. Al recordar... podremos erradicar un peligroso legado que aún nos acecha, amenazando a nuestra democracia.

La mejor compensación para el sufrimiento de las víctimas y de las comunidades — y el mayor reconocimiento a sus esfuerzos— es la transformación de nuestra sociedad en una sociedad que haga de los derechos humanos por los que ellos lucharon una realidad viva. Esto es, en concreto, lo que significa perdonar, pero no olvidar.

Nelson Mandela.

Palabras de despedida: perdonar pero no olvidar.

¿Es posible que el antónimo de “el olvido” no sea “la memoria” sino la justicia?

Yosef H. Yarushalmi.

Reflexiones sobre el olvido.

El buen uso de la memoria es aquel que sirve a una causa justa, no el que se conforma con reproducir el pasado.

Tzvetan Todorov.

Los dilemas de la memoria.

ÍNDICE

Introducción	3
Capítulo I. La materialización del recuerdo en el espacio	13
1.1. Categorías de análisis conceptual	14
1.2. México 1968 y Argentina 1976, una interpretación histórica	23
1.3. El M68 y la ex ESMA. Memoriales para no olvidar	33
Capítulo II. Acceso a la información pública, memoria y justicia social	41
2.1. Memoria, historia, olvido	42
2.2. El acceso a la información pública como un derecho social	45
2.3. La importancia de ejercer el derecho a la información pública por parte de la sociedad	50
2.4. Acceso a la información pública y memoria social: relaciones y construcciones	55
2.5. La incorporación y la transmisión de la información en la construcción de la memoria social	60
2.6. Mnemósine y Temis a las puertas del acceso a la información pública	62
2.7. Certezas frente a incertidumbres.	65
Capítulo III. La memoria como pedagogía de la historia	68
3.1. La reconfiguración del espacio áulico como un espacio social	69
3.2. Hacia una hermenéutica analógico-histórica	74
3.3. Hermenéutica analógica como metodología para la enseñanza de otro tipo de Historia	83
3.4. La hermenéutica analógico-histórica como modelo de investigación-acción en la práctica educativa de la memoria y de la historia	94
Reflexión final	103
Fuentes consultadas	108

Introducción

Introducción

El presente trabajo busca abrir un espacio de reflexión hacia el uso de la memoria en América Latina. Estudiará la recepción que en el siglo XXI tiene el recuerdo de dos sucesos históricos traumáticos para las sociedades argentina y mexicana. El movimiento estudiantil de México en 1968 y la dictadura militar argentina de 1976. Para realizar dicha empresa se reflexionará sobre la materialización del recuerdo en sus memoriales: el memorial del 68 en Tlatelolco y el Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos ex ESMA, en Buenos Aires. Estudiando así el ejercicio de la memoria llevado a cabo por ambas sociedades a través del cual emergen memoriales destinados al recuerdo ante el trauma de sufrir la violencia y el terror por parte del Estado.

Así, podemos observar cómo el fortalecimiento del recuerdo implica cambios en el espacio y con ello la consolidación de un vínculo entre el presente y el pasado mediante el testimonio. Ya que la historia también responde a un anhelo de dar testimonio del mundo en el que vivimos, en la medida en que este mundo es un espacio susceptible de ser interpretado, que transformamos y reconfiguramos a lo largo del proceso histórico en función del sujeto que reconoce y se reconoce en un espacio social.

El presente estudio reviste una importancia particular en dos vertientes: primero, como un aporte a los estudios que hoy en día se siguen en América Latina sobre la memoria, la historia y el olvido. De igual forma, aspira a aportar elementos de reflexión a la sociedad que puedan brindar soluciones a las problemáticas que encuentra el ejercicio de la memoria en su búsqueda por la justicia social y en su búsqueda por la construcción de sociedades no desmemoriadas. Siguiendo aquí a Todorov (2000), en el entendido de que el buen uso de la memoria es aquél que sirve a una causa justa, a aquella en la cual la sociedad que rememora, exige justicia ante los abusos sufridos en el pasado.

Llevar nuestra investigación al punto de la construcción de una pedagogía de la memoria latinoamericana, implicará descender un escalón más la teoría para ponerla en manos de la sociedad, ya que la ética hacia la cual aspiramos, implica conjurar un ser y un hacer sobre lo que se recuerda y se olvida del pasado, en favor de la búsqueda de una justicia social global, en términos de un derecho constitucional que restituya legalidad y certeza a las víctimas de los Estados de Terror. Aquí, la pertinencia de nuestra investigación se vuelve vital para poder promover la reflexión en torno a temas como memoria, justicia, violencia y paz, temas de una agenda pendiente para el siglo XXI.

El objetivo del presente trabajo es mostrar que el uso de la memoria puede estar vinculado a tres momentos: como materialización del recuerdo en el espacio, como acceso a la información pública y como un proyecto pedagógico anclado a los dos anteriores.

Mientras que mi hipótesis de trabajo sostiene que el uso de la memoria a través de los memoriales de Tlatelolco en México y de la ex ESMA en Argentina, a lo largo del siglo XXI, puede edificar un proyecto educativo capaz de formar sujetos históricos capaces de auto determinarse en la reflexión y en la crítica que éstos realicen de su entorno social. Y que este proyecto es además, producto de un acceso pleno a la información pública dentro de estos lugares donde se vive la experiencia de lo que he denominado como una *materialización del recuerdo en el espacio*.

Por otra parte, en cuanto a la metodología de investigación se refiere, utilizo el método histórico comparativo, a la usanza de la historiografía francesa de Annales. Realizando además heurística y hermenéutica de fuentes primarias documentales, hemerográficas y audiovisuales albergados en los archivos de cada memorial. Cabe mencionar que muchas de estas fuentes están en proceso de clasificación y a la fecha no se cuenta con catálogos terminados. En cuanto a la bibliografía básica se refiere, sobre el estudio de la memoria, se recurrirá a las investigaciones de Pierre Nora, Maurice Halbwachs, Elizabeth Jellin y Pilar Calveiro.

Tras la investigación que he emprendido me he dado cuenta que la presente propuesta es única en su tipo, no existe a la fecha un estudio que vincule el uso de la memoria en tres momentos, en el memorial, en el acceso a la información pública y como una pedagogía de la Historia. Hasta el día de hoy han sido temas que se han estudiado como esferas aisladas, inconexas y sin aparente relación. El presente trabajo es un esfuerzo teórico por vincularlas y además anclarlas a un proyecto educativo de la Historia con base en la memoria, que nos permita construir en las nuevas generaciones a sujetos históricos capaces de auto determinarse en la reflexión y la crítica que éstos realicen en torno a nuestra realidad social.

Reconozco que no son los únicos usos que se pueden encontrar a la memoria por ambas sociedades, reconozco la existencia de otros como por ejemplo la monumentalización, los movimientos y movilizaciones sociales, las prácticas culturales y sociales concretas que la sociedad ejerce de la memoria mediante una reapropiación del pasado o el ejercicio de la transmisión de la memoria por medio del sujeto, anclado en definitiva a un profundo proceso de olvido, donde recordamos y contamos lo que queremos contar y nos guardamos para nosotros lo que no queremos transmitir, esos olvido muchas veces son necesarios y se relacionan con el uso de la memoria.

No he querido adentrarme en el uso de este tipo de memoria por una suerte de delimitación temática de mi objeto de estudio, por el contrario, he preferido vincularme con la hermenéutica de la memoria mediante los memoriales y para ello he tomado dos ejemplos: el Memorial del 68 en Tlatelolco, contenido en el espacio que un día ocupó la antigua Secretaría de Relaciones Exteriores en México, donde ahora se levanta el Centro Cultural Universitario Tlatelolco de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Por su parte, he escogido el Espacio Memoria y Derechos Humanos en Buenos Aires, Argentina, contenido en el lugar que alguna vez ocupó el Campo de Concentración clandestino de la antigua Escuela de Mecánica de la Armada, activa durante la última Dictadura en Argentina de 1976 a 1983, para estudiar desde una perspectiva comparada cómo se vincula la memoria con la

sociedad y saber cuál es el uso que desde estos lugares, donde se percibe una *materialización del recuerdo en el espacio*, se le puede dar a la memoria como espacios para el acceso a la información pública y el ejercicio de una pedagogía de la Historia en el siglo XXI.

Reconozco además que existen otros memoriales destinados a la recuperación de la memoria en Argentina, pero he elegido la ex ESMA por una suerte de constructo que me permitirá proyectar un programa distinto de uso de la memoria para el siglo XXI. Ya que al igual que el Memorial del 68 en México, ambos se erigieron como Memoriales en este siglo y es posible construir desde ahora un vínculo más fuerte con la sociedad mediante la apropiación de su pasado contenido en una memoria que está viva aún en ambas sociedades.

Dicho vínculo no solamente está contenido en un anhelo de justicia para las generaciones presentes, sino en un compromiso ético de la historia para con las generaciones futuras. En este segundo aspecto es donde centro mis esfuerzos reflexivos para hacer patente que el cepillar nuestra a contra pelo es un compromiso de la pedagogía histórica con las generaciones futuras mostrado en una enseñanza de la historia distinta que es capaz de recuperar la memoria del Memorial desde un acceso pleno a su información, acceso que no puede ir disociado de una práctica educativa, lo cual representa uno de los atractivos más fuerte de esta investigación.

Este esfuerzo reflexivo por vincular el Memorial, el acceso a la información y la enseñanza de la historia hilvanados por medio de la memoria, no es en modo alguno una negación al anhelo de justicia en las generaciones presentes, por el contrario, debe ser visto como un programa futuro-presente que tiene por objeto construir un nuevo tipo de ciudadanía en ambas sociedades, por medio de la enseñanza de la memoria inmediata, por tanto, centra su atención en las jóvenes generaciones que el día de mañana serán el futuro de *Nuestra América*.

Por otra parte, debo reconocer que el presente trabajo no contiene una exhaustiva narración histórica y que el manejo de fuentes de archivo es mínimo, porque la intención no es elaborar una investigación histórica que dé

cuenta de una reinterpretación del Movimiento estudiantil de México en 1968 o de la última Dictadura en Argentina hacia 1983. Por el contrario, como lo he expresado, mi propósito es explorar la potencialidad de un proyecto pedagógico anclado en la memoria que permita contribuir en la construcción de sujetos históricos auto determinados, con una fuerte sensibilidad con su pasado, auto reflexivos con su presente y críticos de su realidad social el día de mañana, por tanto, la atención de esta investigación está pensada como una propuesta para el futuro, más que como un rescate del pasado.

Se podrá decir además que el manejo de fuentes secundarias es poco cuantioso pero el manejo y el esfuerzo reflexivo que se hace en torno a ellas es sustancial en la medida en que aporta una nueva lectura que sobre la memoria no se tiene, ya que vincula espacios que hilvanados a la memoria y al olvido han permanecido hasta ahora como inconexos desde un Memorial, este esfuerzo interpretativo es lo que permite hablar de un programa pedagógico donde la enseñanza de la Historia y de la memoria inmediata juegan un papel fundamental, que de otro modo no podrían ser revelados en un trabajo aislado, que atienda el binarismo memoria-Memorial, memoria-acceso a la información pública y memoria-enseñanza de la Historia. El lector por tanto, encontrará en estas páginas cómo la memoria actúa entre estas tres esferas y cómo se puede potenciar mediante la memoria y la pedagogía, la construcción de una sociedad distinta en el siglo XXI.

El trabajo se divide en tres apartados, el primero que lleva por título *La materialización del recuerdo en el espacio*, con una importante carga de reflexión filosófica. El segundo capítulo lleva por nombre *Acceso a la información pública, memoria y justicia social*, que mantiene una carga de reflexión dentro del marco del Derecho. Finalmente, el tercer apartado que se intitula *La memoria como pedagogía de la historia*, atiende una reflexión en torno a la Pedagogía. De tal manera que Filosofía, Derecho y Pedagogía serán desplegadas en este trabajo e hilvanadas por el tamiz de la memoria para poder desarrollar nuestros objetivos anteriormente planteados.

El primer capítulo, *La materialización del recuerdo en el espacio*, busca de entrada distinguir entre memoria y recuerdo, los cuales a pesar de ser categorías de análisis que se vinculan, en modo alguno puede considerarse como semejantes. Este apartado además analiza las potencialidades albergadas en el presente y en el pasado como objeto de estudio de la Memoria y de la Historia respectivamente.

Por otro lado, es en este apartado donde desarrollo una categoría propia, la de *materialización del recuerdo en el espacio*, para explicar cómo el uso de la memoria en las sociedades latinoamericanas, cuando menos para el caso de México y Argentina, objeto de este trabajo, explica mejor una realidad distinta a la europea, particularmente a la de los estudios franceses sobre la memoria, precursores en este enfoque y de los cuales marca una diferencia con respecto a la categoría desarrollada por Pierre Nora (2008) de *Lugares de memoria*.

Este capítulo continúa con un ejercicio de interpretación histórica comparativa, que no busca ser exhaustivo sino que simplemente aspira a contextualizar históricamente los Memoriales en México y Argentina para el siglo XXI. En ello me apoyo de tres reflexiones importantes para construir esta interpretación histórica: Pilar Calveiro, Mario Magallón y Hugo Vezzetti, para comenzar a develar algo que he denominado como *historiografía del horror*.

Por último, realizo una exposición a modo de descripción, en torno a los Memoriales del 68 y de la ex ESMA hoy "Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos," para dar a conocer cómo surgen en este siglo y qué objetivos persiguen, tanto a nivel externo, con la sociedad; como a nivel interno, con el espectador que asiste al Memorial. Este último, primer punto de anclaje para lo que vendrá en el capítulo tercero, la pedagogía de la memoria y de historia.

El segundo capítulo titulado *Acceso a la información pública, memoria y justicia social*, comienza con una reflexión en torno a la memoria, la historia y el olvido, donde retomo los trabajos de Bronislaw Baczko (1991) y de Elizabeth Jelin (2002). Este apartado me permitirá introducirme en el tema del Derecho y

la memoria por la vía del acceso a la información por parte de la ciudadanía como un Derecho internacional establecido la Convención Americana de Derechos Humanos.

La importancia de este apartado radica en la vinculación que se da al acceso a la información pública como un derecho internacional y cómo esto se vincula con el acceso a la memoria por parte de los pueblos. Por tanto es importante señalar que si el Estado resguarda información pública éste lo hace a nombre del pueblo y su contenido debe ser dado a conocer a solicitud expresa y debidamente justificada al ciudadano o ciudadanos que lo soliciten en el marco de un pleno ejercicio de transparencia y acceso a la información.

Sin embargo, este tema que al igual que los memoriales es de reciente creación en el argot de la administración pública federal tanto en México, Argentina y América Latina encuentra una asimetría en la investigación. Y es que mientras en México es bajo el gobierno de Vicente Fox Quesada cuando se comienza un proceso de institucionalización del acceso a la información pública por parte de un organismo como el Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI). En Argentina por su parte apenas es en septiembre de 2013 cuando organismos gubernamentales están dirimiendo sobre la importancia de generar instituciones que hagan garante el derecho del ciudadano para la construcción de un acceso libre y transparente a la información que resguarda el Estado.

Dicha asimetría, sin embargo, no representa impedimento para interpretar el Derecho de acceso a la información como un derecho inalienable del pueblo a conocer su presente mediante la interpretación de su pasado. Por ello es que el vínculo entre la información y el ciudadano se establece en términos de una memoria abierta y plasmada mediante soportes documentales, testimonios escritos, audiovisuales y demás elementos que permitan al ciudadano el pleno acceso a la memoria inmediata.

Este anhelo como lo veremos en el capítulo lleva tras de sí una losa muy pesada representada en las generaciones muestras que claman por justicia en el presente que se llena de una carga redentora y proyecta al futuro con el

Nunca más. Aquí es donde Mnemosine y Temis, Diosas griegas de la memoria y la justicia respectivamente se encuentran ante las puertas del acceso a la información pública pero desde el Memorial, no así desde la opacidad del Estado. Partiendo desde Memorial, entonces, es que podemos anclar nuestro segundo punto de análisis para lo que vendrá en el capítulo tercero, esta estrecha relación entre Pedagogía, memoria y Memorial.

Finalmente, el tercer capítulo de este trabajo lleva por título *La memoria como pedagogía de la historia*. En él, busco darle forma a mi propuesta en cuanto a que es posible mirar en una enseñanza de la historia que atienda el rescate de la memoria inmediata, la construcción de sujetos históricos auto determinados en la crítica y en la reflexión de sus procesos sociales. Pensando en que este programa pedagógico pueda ser especialmente útil a las nuevas generaciones en las que se alberga la esperanza de un futuro mejor.

Mi primera propuesta parte de una reconfiguración del espacio áulico, aquel donde el docente desarrolla sus clases, como un espacio social. Dicha propuesta está atisbada en el manejo que el profesor realice de los contenidos de la historia, para poder ser capaz de apropiárselos y catapultarlos a una dimensión distinta que le permita transitar del espacio áulico al extra áulico mediante el manejo de recursos didácticos que detonen la experiencia vivencial en el educando.

En una segunda instancia, retomo la hermenéutica analógica como una metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en algo que denomino *hermenéutica analógico-histórica*. Aquí, empiezo a enmarcar la potencialidad que tiene la jerarquización, la equivocidad y la univocidad en la construcción analógica de un curso de historia explicado desde una historia total. Lo anterior me permitirá potenciar en primer lugar la labor docente para transmitir otro tipo de historia en el alumno mediante el dominio pleno de los contenidos de la materia de historia.

Con estos elementos antes mencionados, se cierra la introducción metodológica a la propuesta pedagógica que intenta vincular a la memoria y a la historia en la construcción de sujetos históricos. Para ello recorro a un

programa desarrollado en la práctica educativa denominado “Modelo de investigación-acción” el cual será recuperado por medio de dos autores fundamentalmente: António Latorre (2007) y William Darós (1992).

Bajo este modelo de investigación-acción existe un programa anclado en la reflexión y en la crítica del docente en torno a su práctica educativa, donde mediante un programa pedagógico muy concreto, que no es objeto del presente trabajo abordar, se despliega un nexo reflexivo entre el docente y su espacio áulico para generar una clase distinta en dicho espacio. En este sentido, la reconfiguración de un espacio áulico en un espacio social en la enseñanza de la historia pasa por el tamiz de la hermenéutica analógico-histórica para dar origen a un modelo de investigación-acción en la práctica educativa de la memoria y de la historia, mismo que encontrará sus recursos didácticos más importantes en el Memorial, como espacio de acceso pleno a la información por parte del estudiante.

Por último, podemos afirmar que este trabajo representa una asociación entre tiempo y espacio en función de la memoria misma que permite que despleguemos un análisis de dos espacios habitables: la Ciudad de México y Buenos Aires, donde se levantará nuestra mirada cautiva frente a lo memorable. De tal suerte, la ética que se busca en este trabajo, emanará de un desprendimiento de la memoria individual en aras del fortalecimiento de una memoria colectiva, donde el recuerdo del sí mismo se encontrará con un espacio al cual modificará ejerciendo un uso y abuso de la memoria. El aquí y el ahora, como alteridad, se encuentran con el sí mismo, desdoblado y doblegado ante una hermenéutica analógica que permitirá recuperar no solamente la posición del sujeto histórico latinoamericano en el discurso historiográfico postmoderno, sino interactuar, en un espacio nuestroamericano que ahora se vuelve habitable ante la mirada cautiva y cautivada, que ahora denuncia y anuncia el repudio contra los militantes del olvido y los asesinos de la memoria (Yerushalmi, 1989).

Capítulo 1

La materialización del recuerdo en el espacio

1.1. Categorías de análisis conceptual

La memoria y el tiempo mantienen un vínculo común ahí donde la tensión entre el pasado y el presente se hacen presentes dialécticamente. Recuerdos múltiples de la vida diaria de un sujeto frente al recuerdo único de un acontecimiento pasado que marcará plenamente ya no solamente la vida individual sino colectiva de una entidad social.

Importante, por tanto, es distinguir entre memoria y recuerdo, entre objetos y cosas albergadas en el tiempo como semillas dormidas en vilo a florecer. La memoria del sujeto rememora porque objetiviza materializando lo intangible al hacerlo estallar en el espacio, tal es el caso de los memoriales. El recuerdo, en cambio, fetichiza las cosas, las captura en lo individual y las aprisiona en el tiempo: la fotografía, el guardapelo, la prenda o el dije del ausente se hace presente por el que lo evoca y con ello lo recuerda. La tensión temporal se dirime así no solamente entre lo individual y lo colectivo sino entre lo que se rememora y lo que se recuerda.

Una primera definición de memoria la podemos encontrar en Aristóteles, para quien: ¹

¹ Este tema ha sido abordado por un sin número de investigadores sin embargo quiero hacer referencia a tres textos que a mi juicio aportan valiosos argumentos claros y sencillos para el lector no especializado. Remito al lector interesado a consultar: Joël Candau (2002). *Antropología de la Memoria*. Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión. Especialmente "Memorias y amnesias colectivas," 56-86. También a Cristina Godoy (comp). *Historiografía y Memoria colectiva. Tiempos y Territorios*. Madrid. Miño y Dávila editores. 2002. Especialmente "¿El no-olvido o la redención de la memoria?" 17-45. Finalmente, véase el interesantísimo texto Yosef H. Yerushalmi et al, *Usos del olvido: Comunicaciones al Coloquio de Royaumont*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1989. En especial recomiendo el ensayo de Yerushalmi, "Reflexiones sobre el olvido", 13-26. Para leer más sobre la memoria y su transmisión existe una literatura muy basta, una inducción general al marco de los estudios memorísticos a partir de dos autores que aunado a los ya citados complementaran esta intención, lo encontramos en los trabajos de Tzvetan Todorov: (2000). *Los Abusos de la memoria*. Paidós. Barcelona. Antes de aproximarse a este texto revisar del mismo Todorov: *Los dilemas de la memoria*. Texto disponible en <http://www.icortazar.udg.mx/documentos/TODOROV.pdf> Y, finalmente, véase a Enzo Traverso: *Memoria y conflicto. Las violencias en el siglo XX*. Texto disponible para su consulta en http://www.cccb.org/rccs_gene/traverso.pdf

La memoria tiene por objeto el pasado; nadie podría pretender recordar el presente, mientras es presente... La memoria, pues, no es ni sensación ni juicio, sino un estado o afección de una de estas cosas, una vez ha transcurrido un tiempo. No puede haber memoria de algo presente ahora y en el tiempo presente, según se ha dicho, sino que la sensación se refiere al tiempo presente, la esfera o expectación a lo que es futuro y la memoria a lo que es pretérito. Toda memoria o recuerdo implica, pues, un intervalo de tiempo. (Aristóteles, 1973: 980^a-983^a).

Esta significación de lo acontecido se nos muestra como una conjuración de tiempos que se da en la memoria antes que ser testimonio de la Historia. En ella Clío encarará al pasado con la crítica testimonial; donde veracidad, objetividad y certeza en el manejo de las fuentes serán sus herramientas. La memoria, en cambio, iluminará el camino sobre el cual la Musa de la historia desplegará su arduo andar sobre algo que la historiografía francesa de Annales denominaría *histoire événementielle*. (Braudel, 1968).

El acontecimiento como parte estructural del estudio de la historia se ubica en la escala del recuerdo, no así en la rememoración, propia de la memoria. No son por ello circunstancias separadas sino momentos fundantes en tiempos distintos, una lleva a la otra. Con esto, como lo veremos a continuación, colocamos al acontecimiento histórico entre las cosas, entre los recuerdos, no así entre los objetos y la rememoración.

El acontecimiento no solamente es lo que pasa, acontece y sucede, como lo supone Paul Ricoeur, para quien *El acontecimiento es lo que simplemente acontece. Tiene lugar. Pasa y sucede. Adviene y sobreviene*. (Ricoeur, 2010: 42). Por el contrario, el acontecimiento también es la huella imborrable del tiempo transcurrido y prueba inmaterial de la terrenalidad humana. Esta huella imborrable es *la huella del otro* (Levinas, 2001) que

nos provoca y hace que nos acordemos de algo, nos hace sentir ante la lejanía como proximidad y/o nos lleva a aprenderla porque es presente vital.

Al lado del acontecimiento como presente vital, también encontramos presentes orgánicos vinculados al medio físico, por ejemplo, un atardecer, una puesta de sol o de luna. Así como vinculados al medio familiar: rostros de nuestros allegados, palabras, frases o discursos que nos llegan de la alteridad o de la lejanía que encierra un idioma o cultura distinta a la nuestra. De igual manera, su lugar merecen los encuentros memorables que acontecen en el transcurso de la vida.

En este mismo sentido, las personas y las cosas que se nos muestran ante nuestra mirada cautiva para ser recordadas mediante un proceso de repetitividad donde reaparecen una y otra vez. Eso es lo que hace que recordemos nombres, direcciones, lugares o rostros de nuestros allegados. Los encuentros memorables, en cambio, se hacen asequibles a la mirada no por su reaparición constante ni por su singularidad irrepetible, más bien por su carácter emblemático. Carácter que es finalmente el que hace que un acontecimiento deje huella en nosotros facilitando así el quehacer del recuerdo.

Esto hace que el acontecimiento sea adquirido por muy memorable que éste sea, de forma personal y con ello individual y diferenciadamente de como los otros lo están recordando. Y es que podemos rememorar lo pasado mediante el memorial, pero la apropiación de ese acontecimiento rememorado será recordado de distinta manera por cada sujeto implicado en el ejercicio de la memoria. Este estrado de apropiación de lo acontecido es una esfera subjetiva que se pulveriza en la intersubjetividad de lo social humano en el tiempo. Sin embargo, al ser apropiada por el sujeto, entra dentro de la esfera de lo que se recuerda, si se quiere de las cosas, no de los objetos, porque no se objetiviza como memorial para rememorar en lo colectivo sino que se interioriza para apropiárselo de manera individual.

La evocación viene dada del pasado, de lo transcurrido, del andar; pero su génesis está en el presente, en el recuerdo actual. Aristóteles (1973) en su

Tratado de la memoria y el recuerdo, hace una importante distinción entre dos términos *anamnésis* como rememoración y *mnémé* como recuerdo.

Es importante hacer notar hasta este punto que existe un íntimo vínculo entre la memoria y su praxis que reconfigura las prácticas sociales y culturales. Existe una transferencia de significados entre una racionalidad práctica, identificada principalmente hacia un quehacer cotidiano, frente a una razón instrumental que deviene en una ruptura de estas relaciones naturales entre el sujeto y su entorno sociocultural.

Sin embargo, es de destacar que las prácticas culturales también desembocan en prácticas discursivas y como tales, dejan huella en el tiempo. Como diría Levinas, (...) *la huella se resiste a ser signo; justamente quien trata de borrar huellas deja otras intencionadamente y son estas últimas las que nos interesan*. (Levinas, 2001: 22). Así, es como la historiografía va ocupando un lugar privilegiado en el acto testimonial al violentar la labor de aquellas huellas identificadas principalmente con el acto de rememorar, vinculado con la memoria, y con el acto de nombrar y nominar aquello que el otro pretende borrar.

Y es así como la historia se escribe, sobre tachaduras, añadiduras y enmendaduras que se le aplican a la memoria, pero la memoria, sin saber que en el discurso oral deja detrás de sí una huella imborrable para la posteridad, huella que la historiografía no podrá borrar ya que es el vínculo con un pasado cargado de historicidad que ontológicamente representa las prácticas culturales del sujeto inmerso en su comunidad.

De esta manera, podemos afirmar que las prácticas cotidianas que se despliegan en el tiempo cohabitan como pasado, presente y futuro, para poder develarnos aquél sujeto que la historiografía ha querido ocultar: (...) *la heteronomía tiene lugar a partir del rostro del otro que me interpela, exigiéndome la substitución, expiar por él hasta ser su rehén y en ese sentido*. (Levinas, 2001: 37).

Y es así como Michel de Certeau (2000), reelabora un programa antropológico de la memoria más próximo a una experiencia ética. De

Certeau desplegó las formas en como la memoria impone a la *pertenencia*. De esta manera, será necesario rescatar la importancia de las prácticas cotidianas en el estudio de la memoria, ya que esto potencializa la aproximación al estudio de la memoria desde una vertiente no historiográfica, evitando así hacer una historia de la memoria para situarla como un estudio antropológico de la memoria que nos catapulte a una ética de las prácticas, usos y operaciones de la memoria.

Esta labor tendrá que ser prioritaria si es que queremos hacerle justicia al recuerdo de aquellas víctimas de la oficialidad del discurso histórico político, aquellos que les arrebataron el derecho de hacer y escribir la historia, el derecho a sus prácticas y tradiciones culturales, el derecho a rememorar tan solo por el simple hecho de resultar vencedores en la batalla, pero que jamás pudieron arrebatar la huella del otro que alberga en la memoria del colectivo potencialmente su misma emancipación.

El Memorial del 68 en la Ciudad de México (M68) y la ex Escuela de Mecánica de la Armada en Buenos Aires (ESMA) son lo que podemos denominar, en términos muy generales y siguiendo a Nora (2008) *lugares de memoria*. Más adelante matizare esta relación entre memorial y *lugar de memoria*, pero por el momento, es importante señalar que los memoriales como lugares destinados a la preservación del recuerdo mediante lo que denomino como *materialización del recuerdo en el espacio*, cumplen una función distinta a la que el programa de estudios sobre memoria francés quiere hacernos ver con la denominación de Nora, para quien los *lugares de memoria* juegan un papel central en el desarrollo de la memoria y en la construcción de una memoria nacional.

El recuerdo, que transporta el arsenal memorioso del hombre en sociedad, tiene la misión de luchar contra el olvido y dotar de cierto sentido a las generaciones venideras en su búsqueda de identidad mediante el testimonio material que prevalece en el discurso como huella imborrable de un pasado atroz.

El memorial, significa el mundo de los vivos con escombros y cadáveres de hombres que fueron mutilados de manera extrema por el olvido. La relación entre memoria, historia y olvido se conjuran en la quimera del testimonio, desde el cual plasman la vitalidad del pasado ante la mirada cautiva y cautivada del espectador que contempla el espacio trastocado por la mano de aquellos que entre nosotros claman por justicia. Dicho anhelo es lo que entiendo por memorial en cuanto a su *materialización del recuerdo en el espacio*.

Este encuadrar el recuerdo enmarca a la comunidad en una *cronosofía* que conecta el evento con el tiempo. Aquél acontecimiento atroz solo puede ser compartido por los miembros de una comunidad, aquellos que comparten en el sufrir un anhelo de paz, aquellos que caminan en el sendero de un *perdón difícil*, Ricoeur (2010). En este sentido, Maurice Halbwachs (2004) expresa el anhelo de una memoria colectiva que vive, persiste y perdura en la comunidad. Este colectivizar lo acontecido, es un despertar hacia lo identitario, es un abrirse hacia un horizonte donde la rememoración colectiva vive y revive mediante la palabra. No es casual que tiempo, espacio y lenguaje se conjuguen en un dispositivo que activa a la memoria en su transcurrir colectivo.

Existe en el inconsciente del colectivo un anhelo de voluntad hacia el recordar para no olvidar, eso es lo que distingue a una comunidad que mira y admira en el memorial su esfinge contra los militantes del olvido. Aquí, a diferencia de la historia, no busca hacer plausible un discurso para comprender y explicar el acontecimiento sino que enfoca sus baterías en vivir de ese exquisito perfume que Clío despide en su andar.

El anhelo de la memoria entonces busca la experiencia vital, el suspiro sagaz y la inocencia intacta de aquellos que sin pecar, perecieron en la terrenalidad de sus días interrumpidos por el evento atroz que marca a sus descendientes y a su comunidad. Comunidades creadas, comunidades vitales que se hermanan mediante el recuerdo o mediante el anhelo de una justicia social al grito sollozo del "Nunca más." *Un elemento necesario para que sean lugares de memoria es la voluntad de memoria, basta que falte esta voluntad y los lugares de memoria son entonces lugares de historia.* (Nora, 2008: 34)

La instauración de los *lugares de memoria* parte desde una temporalidad coetánea, donde el presente es la estrella que irradia fugazmente al pasado, pero además, memoria y presente, o si se prefiere *presentismo* según Francois Hartog (2007), se circunscriben en torno a un horizonte de identidad nacional en donde la memoria colectiva y la historia forman una memoria nacional. Este aspecto es radicalmente importante en el procesos teórico seguido por los franceses, los cuales han estado atentos al desarrollo epistemológico y gnoseológico de la memoria social desde la segunda mitad del siglo XX. Ante lo anterior, he decidido a lo largo del trabajo emplear la denominación *materialización del recuerdo en el espacio* en vez de *lugares de memoria* porque el contexto latinoamericano exige un marco de teorización propio.

El *presentismo* como categoría funcional en el despliegue de una memoria nacional no mantiene para el caso del M68 y ESMA una relación simétrica sino asimétrica. El ejercicio de la memoria latinoamericana es más profundo porque la atrocidad del evento gesta una escisión de la memoria colectiva desdoblada en conciencia social. De esta manera, escisión y desdoblamiento no miran hacia el presente como elemento cautivo sino como un agente a cautivar, porque su intención es irradiar el futuro con el anhelo de justicia.

A diferencia del proyecto francés de la memoria, el programa latinoamericano de la memoria mediante los memoriales es mucho más rico en términos de un despliegue ontológico y fenoménico porque cronosóficamente estalla en la totalidad de un tiempo indeterminado que ahora se determina en un pasado atroz, en un presente memorioso y en un futuro que alberga la voluntad humana de una justicia social.

El M68 y la ESMA miran al siglo XXI como memoriales que muestran ante nuestros ojos el realismo desnudo de una cruda y cruel verdad de Estado: la violencia, el miedo, el terror y el autoritarismo desfilan ante nosotros como una pesada losa filosa que cae sobre nuestras cabezas para escindir nuestra memoria y desdoblarnos nuestra conciencia. El filo del recuerdo sobre el cerebro

de los vivos es incendiario en su praxis social, porque en el fondo los nuestros claman por justicia desde el presente hacia el pasado y como réquiem ese *Nunca más*, encuentra paz perpetua en la construcción de una conciencia social futura.

Pienso, por otra parte, que los *lugares de memoria* de Pierre Nora no puede aplicarse de lleno como una categoría social similar a la de espacios de memoria o Memoriales, por lo menos para el caso propio de México y Argentina, quizá un estudio diferente al que planteo aquí y que se proponga analizar los memoriales latinoamericanos dará mayor luz hacia la categoría que intenta relacionar a los *lugares de la memoria* con los Memoriales. Sin embargo, será necesario empezar a pensar nuestra realidad como propia y por ello nuestramérica merece un corpus teórico distinto al europeo para ser estudiada, interpretada, comprendida y explicada de otra manera.

El memorial de Tlatelolco y el Espacio Memoria y Derechos Humanos mantienen un proceso de profanación distinto al proyecto secular francés no solamente por la construcción de una memoria nacional, sino porque para el caso latinoamericano (M68-ESMA) la ritualización profana lo secular atravezandola de una manera horiz-óptica donde el sentido y el significado del pasado cobran una dimensionalidad inusitada que el programa francés y europeo no alcanza ya que está anclada en la creación de una memoria colectiva como una memoria nacional.

La ritualización que profana lo secular de una memoria oficial identificada por una política nacional de hacer y enseñar la historia, brinda una apertura a lo sacralizado e institucionalizado de la nación, dando oportunidad al “vulgo,” en oposición al “culto” de acceder al recuerdo materializado en el espacio. En esto, el uso de la memoria latinoamericana implica la apropiación por derecho propio del pueblo a ejercer su memoria a contracorriente de lo sacro. Así, la profanación se hace plena cuando la comunidad se vuelca a la praxis social, cuando la escisión y el desdoblamiento de memoria y conciencia se accionan en la terrenalidad de un Sur que mira al Norte a contrapelo.

De esta forma, el memorial no puede ser visto como un museo donde el valor de exhibición es su valor de uso, ni mucho menos como una galería donde su valor está en la valorización de la obra en el mercado. En este sentido el memorial M68 y ESMA mantienen un fugaz escape a la modernidad porque hacen del carácter interpretativo un evento alegórico que estalla en una praxis concreta.

La unicidad presente en el instante mismo de un sujeto indeterminado que se encuentra con el Memorial, provoca una determinación en la conciencia que se ritualiza en el espacio social con prácticas socioculturales concretas en el grupo o comunidad que alberga la llama de aquél recuerdo atroz. Recuerdo ahora evocado, ahora transformado, por una memoria *materializada en el espacio* que nos invita a pensar una discursividad interpretativa muy distinta a la que evoca en el sujeto la añoranza de un Museo o una Galería.

El memorial, construye en el tiempo un recuerdo perdurable en la transmisión del acontecer para reutilizarse como un impulso comunitario contra todos aquellos que atentan violentamente contra el recuerdo, partidarios del olvido por obligación y convicción, las víctimas siempre serán los silenciados.

(...) no tanto en el análisis de los hechos y de su memorización, sino en la huella que dejan: escrutar no tanto el acontecimiento como su construcción en el tiempo; no tanto identificar los determinantes como sus efectos: no tanto identificar una tradición sino la manera como se transmite; no analizar el desarrollo del pasado en su forma unívoca y lineal como identificar y definir las modalidades de su reutilización.
(Menjívar, 2005: 18).

El memorial M68 y ESMA representan una honda demanda histórica expresada por organizaciones, agentes e instituciones que junto a los familiares de las víctimas son la voz de los que ya no habitan entre nosotros. Marcados por lo trágico de los acontecimientos luchan ahora contra la represión universalizando un reclamo al conectarlo con el resto de la sociedad

que a la distancia se conecta con lo acontecido en la historiografía y en la *materialización del recuerdo en el espacio*.

Esto nos lleva a pensar que la configuración de una manifestación social que evoca un memorial no es semejante a otro en cuanto a lo ocurrido y a su presencia en el presente. La historia propia de cada evento marca paralelismo pero profundas diferencias que se conectan en eventos globales como aquellos que deja la huella del recuerdo materializado y aquellos que buscan un anhelo de justicia.

Así, presente y futuro se hermanan, pero en el pasado se distinguen. En M68 y en ESMA se respira aun la sangre de la inocencia arrebatada por la bala antes que por el pecado, pero mientras Tlatelolco es testigo de un espacio trípode que materializa la historia de México en todas sus etapas: desde el prehispánico hasta lo contemporáneo. La ESMA se erige como un Campo de concentración destinado a la tortura por placer y a la desaparición de hombres y mujeres que fueron perseguidos por su ideología. El balance y la perspectiva entre ambos memoriales será materia de los siguientes apartados.

1.2. México 1968 y Argentina 1976, una interpretación histórica

La primera dificultad a la que nos enfrentamos al intentar comparar dos acontecimientos históricos como son el Movimiento estudiantil de México en 1968 y los estragos del Golpe militar en Argentina de 1976 que instaura un régimen de terror en todo un país hasta 1983 es la disimetría presente en cada evento. En México son una serie de acontecimientos que detonaron en una masacre, en Argentina, son una serie de masacres que detonaron en una patología social postraumática a escala nacional producto de la instauración de un régimen de terror. No es objeto del presente trabajo adentrarme en las vicisitudes propias de cada proceso histórico, pero sí dejar constancia a modo de referencia del desarrollo social, político y cultural de estos dos eventos en los cuales la muerte y el terror fueron su común denominador.

En México, el régimen autoritario del entonces Presidente Gustavo Díaz Ordaz, buscó contener una oleada mundial de demandas que pedían la libertad social de los jóvenes a tradicionales esquemas morales para poder lograr una paulatina inserción en la vida política nacional. Francia, Checoslovaquia, Alemania, Brasil se sumaron en el año de 1968 a este tren que representaría un vuelco de siglo. Esta demanda encontró un eco favorable para el caso mexicano donde fueron los estudiantes y otros sectores de masas quienes promovieron la apertura y la libertad ante los herméticos sistemas de Estado.

Sin embargo, el camino hacia la transición nacional no sería en modo alguno fácil, México y América Latina tenían *la peor policía del mundo*. Señalaba a mediados de los sesenta el Semanario *Siempre*:

Se caracteriza por su crueldad, por su servilismo ante el poderoso y despotismo ante el débil; por su vanidad; por su ausencia de valores humanos; por el odio que sabe inspirar a los pueblos (...) la de Argentina, Barre con el individuo en defensa de un estado paramilitar. La de México, Es capaz de venderse por un plato de frijoles acedos. Tienen un común denominador: su desprecio al pueblo, al que apelan, hieren y matan cuando sienten tener; tras de sí, el aval del Estado.
(Rosales, 1964: 44)

Argentina, está marcada por una cruenta sucesión de historias de masacres que como en México 68, aquí se repitieron en un sin número de ocasiones dejando una seria secuela de terror en la sociedad quien tuvo que encontrar refugio en la memoria como terapia a la patología social de la ignominia que se vivió en aquel país del Sur con la Dictadura militar iniciada el 24 de marzo de 1976 y llevada hasta 1983 por el autodenominado *Proceso de Reorganización Nacional*.

(...) no representó una diferencia de grado con respecto a elementos preexistentes, sino una reorganización de los mismos y la incorporación de otros que dio lugar a nuevas formas de circulación del poder dentro de la sociedad. (Calveiro, 1998: 27)

A esas *nuevas formas de circulación del poder*, como lo denomina Pilar Clveiro, debemos la reproducción circular, repetitiva y sistemática del terror, la violencia y la masacre que asedió la historia de Argentina en los dos primeros tercios del siglo XX. Mientras que en México, el evento fue incendiario y rápidamente apagado por el Estado priísta, en Argentina fue una constante la desaparición, la muerte, el exilio, la apropiación de niños y el hacinamiento en Campos de concentración.

Esto se puede explicar mejor en función de la dinámica histórica y estructural propia de las categorías políticas y sociales desplegadas en el horizonte del cambio, tal como señala Mario Magallón para quien:

El cambio forma parte sustantiva de la vida política y difícilmente puede ser considerado como algo separado del fenómeno social. Una teoría del cambio político también exige una clara definición previa del concepto, o por exclusión de su contrario, como la estabilidad o la continuidad política; empero, ninguna de estas cosas tiene una definición unívoca, un mismo fenómeno puede considerarse desde distintas perspectivas de la política: como cambio o como continuidad. El cambio se gesta en la sociedad, y el político aparece como un epifenómeno de ella. Por tanto, la innovación política es muchas veces más aparente que real; si no cuenta con sólidos cimientos sociales está condenada al fracaso. (Magallón, 2008: 185).

Este parece ser el sentido social que tomó con la llegada de un supuesto cambio a Argentina, la falta de cimientos sociales condenó un proyecto

ciudadano al fracaso en manos de la política represora. El cambio que solamente podía gestarse desde las fauces mismas del pueblo solo contempló dese sus casas aterrado cómo la desaparición se hizo un común denominador de la política de terror que el Estado argentino en la década del setenta aplicó contra su pueblo.

El movimiento estudiantil de México 1968, por su parte, vio en Díaz Ordaz la figura del autoritarismo que buscó asfixiar las libertades, así lo expresó el entonces Presidente en su informe presidencial: (...) *mano dura contra todos aquellos que pretendan ampararse en la libertad para acabar con todas las libertades.* (Glockner, 2007: 129)

Y fue así como el 22 de julio de 1968 se reprimió en la Ciudad de México una batalla campal entre estudiantes de Bachillerato del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en la Plaza de la Ciudadela. El 26 de julio, en conmemoración a la Revolución Cubana, contingentes estudiantiles marcharon por las calles de la Ciudad y su marcha fue inmediatamente reprimida. Con estos eventos se da inicio a una serie de acontecimientos que tuvieron por objetivo aniquilar a una generación completa y que encontrarían en aquél *Rojo amanecer* del 3 de octubre de 1968 el despertar de una cruda realidad que enlutó a muchas familias y que desapareció en el olvido a otras más.

El Estado priísta ofreció a la sociedad mexicana, a las víctimas como agresores y las criminalizó. Esta práctica de criminalizar la protesta fue ejercida por el Estado militar en Argentina pero su estrategia de sojuzgamiento fue más cruel, porque la desaparición y el terror se implantaron en la voluntad de los sujetos que solamente aprendieron a callar para resistir producto de la inmutabilidad que provoca la muerte.

Hacia 1983, la Guerra de las Malvinas en Argentina terminó por marcar el inicio de una difícil transición hacia un sistema democrático que no podía dejar de mirar su pasado como huella de su presente y por eso decidió darle la espalda. El nuevo gobierno escuchó el llamado de “juicio y castigo a los culpables” pero fueron las propias Fuerzas Armadas quienes prepararon lo que para ellos constituyó un informe final: *El Documento Final de la Junta Militar*

*sobre la guerra contra la subversión y el terrorismo que daría pie a la “Ley de Pacificación Nacional 22.924.” Producto de esto el *Diario Clarín* publicó en su primera página el 24 de abril de 1983 (...) quienes figuren en nóminas de desaparecidos y que no se encuentran exiliados o en la clandestinidad, a los efectos jurídicos y administrativos se consideran muertos. (Diario Clarín: 24/04/1983).*

Esta versión de la historia escrita por las Fuerzas Armadas fue rechazada por diversos sectores sociales argentinos y su ley anulada en diciembre de 1983. Este ejercicio de democracia representativa que comienza con la recuperación de su historia es el mismo que abriría las puertas de una naciente transición democrática para Argentina.

Las transiciones políticas latinoamericanas se presentan una vez que un gobierno autoritario quiere reducir el precio de la participación colectiva y de permitir algunos cuestionamientos en aspectos que antes habían sido declarados fuera de discusión. Las identidades previas vuelven a surgir y otras aparecen ex novo, lo cual amplía, más allá de las expectativas de los individuos, los espacios públicos que los gobernantes habían resuelto tolerar al inicio de la transición, lo cual pone a prueba los límites del comportamiento político inicialmente por el gobierno. Esto lleva al comportamiento mutuo de los individuos por ideales, los cuales logran adquirir una significación política, precisamente porque se articulan de manera pública, después de un prolongado periodo de prohibiciones, de privaciones y de privatización de la vida cotidiana. (Magallón, 2008: 187).

Ese llevar el comportamiento social por ideales como lo menciona Magallón no es otra cosa que, para el caso de Argentina y México, el anhelo de justicia social, un anhelo que viene a ser demanda ante formas concretas de opresión y represión de libertades, antes formas concretas de apropiación del espacio y del discurso público por parte del Estado y tras ese ejercicio *prolongado de privaciones y de privatización de la vida cotidiana.*

Esto se mira mejor si lo comparamos una década después de la Dictadura militar argentina y una década después del 68 mexicano. El pueblo argentino sale a las calles a exigir un discurso histórico distinto en la década de los ochenta, diferente al que las Fuerzas Armadas intentaron promover. Pero en México, en cambio, la década posterior al 68, coincidió con un periodo donde América Latina se enfrentó a una política de endurecimiento militar por parte del Estado hacia cualquier manifestación de protesta o demanda social, donde la Guerra sucia causó sus estragos en la memoria inmediata del pueblo mexicano y latinoamericano. No ocurrió así en Argentina, donde los ochenta, representó una apertura en ese espacio público donde *identidades previas vuelven a surgir y otras aparecen ex novo*.

En México, la labor de testigos, académicos y sociedad civil ha contribuido a generar un corpus epistemológico propio para entender los sucesos que enmarcan al 2 de octubre de 1968. Esto es importante porque el ejercicio de historiar ha devenido en una serie de debates en el espacio público que re significan el pasado nacional de México.

Este proceso de reapropiación del espacio público por parte de la ciudadanía, hace que emerjan temas fundamentales para las ciencias sociales y en ello la recuperación de la memoria no es la excepción. Pero más que un tema de las disciplinas sociales me parece ser un tema vinculado a una demanda social e histórica muy concreta. Mario Magallón ha señalado que:

La década de los ochenta colocó nuevos temas en la agenda de las ciencias sociales. El cambio de la realidad política en varios países de América del Sur puso de manifiesto fenómenos que habían sido relegados en los últimos años, como aquellos sobre “los nuevos actores políticos y sociales”; “la importancia de la vida cotidiana como el espacio de convivencia”; “la revaloración de las pequeñas utopías en la vida política.” (Magallón, 2008: 179).

A este respecto me parece importante resaltar que para el caso de Argentina, la década posterior a la caída del régimen militar, dentro del llamado proceso democrático de la década de los ochenta, es la sinergia social de una ciudadanía víctima del terror la que brinda los mecanismos suficientes para poder insertar un tema como el de la memoria en el argot de los estudiosos sociales.

Esto es, que en el afán de querer consolidar una demanda de justicia hacia un régimen de represión se abre la puerta para la construcción de un tema para las ciencias sociales y no a la inversa. Así, el mismo pueblo argentino es quien emprende el camino para el estudio social de los procesos de apropiación y reapropiación social del espacio público vinculados a una recuperación de un pasado postraumático.

En México y Argentina el pasado atroz del Movimiento estudiantil y de la última Dictadura militar, respectivamente, son interpretados desde un horizonte de experiencia común que orienta una expectativa de justicia anclada en la reconstrucción de testimonios que mediante un paulatino acceso a la información puede ir decantado el anhelo del *Nunca más*.

La articulación de un contexto histórico otro para estas sociedades es así un abanico de oportunidades que conjuga la interpretación de un pasado, la experiencia postraumática del presente y la prospección de una justicia digna hacia el futuro. Este nuevo programa hermenéutico solamente es posible mediante la historización de una serie de eventos que plasmen la demanda social.

La demanda social se vincula con la praxis colectiva fundada en su objeto de análisis, el acontecimiento histórico, que al ser plenamente identificado por la historiografía nos ayuda a entender el progreso y la democracia participativa desde una apropiación del espacio revestido como un espacio de experiencia.

Las memorias de los ausentes, son rescatadas ahora por los vivos encarnando así una doble dimensionalidad del proyecto de historización que encabeza la sociedad civil. Por una parte, se habita el espacio del ausente con

la demanda social que encuentra un anclaje en lo profundo de la historia, por otro lado, al indagar sobre el pasado se gesta un sentido de pertenencia en la apropiación de un pasado colectivo y común.

En México, el andar de la evocación que suscita aquella *Noche de Tlatelolco* inicia con el Movimiento estudiantil mismo como un encuentro entre dos frentes antagónicos: el de los estudiantes con un pliego petitorio y demandas sociales justas y el del gobierno, quien bajo el autoritarismo de Díaz Ordaz reprimió violentamente los sucesos. Por su parte, el gobierno priísta se justificó señalando que eran grupos de jóvenes subversivos, vinculados a sectores comunistas y que ponían en riesgo los Juegos Olímpicos a celebrarse en 1968 en México. Ambos relatos mantuvieron eco en la sociedad hasta que la mediatización de una conspiración contra el Comité Olímpico Internacional cobró efectos en la conciencia de una sociedad que en su mayoría se dejó desinformar por Televisa y gran parte de la prensa nacional.

En la década siguiente a los sucesos del 68 mexicano, la denuncia y el anhelo de justicia fue tibio porque se opacó ante el despliegue de un accionar político cargado de violencia y desapariciones. Si bien el gobierno de Echeverría atendió la libertad de los presos políticos y derogó los artículos 145 y 145 bis que estaban presentes en los pliegos petitorios de los estudiantes del 68, en su sangre aun corría el germen de la represión y así lo mostró en la masacre del *Jueves de Corpus* el 10 de junio de 1971 y el inicio de la Guerra sucia en México.

En Argentina, por su parte, no ocurrió lo mismo, porque en la década posterior a los sucesos que terminaron con la última Dictadura militar se accionó políticamente con la memoria y esto permitió, no solamente derogar leyes como la 22.924 sino que además saldar en la última década del siglo XX una deuda que la sociedad tenía con la memoria. Este despliegue social que en los ochenta vive Argentina no se ve en México sino hasta los albores del siglo XXI.

En Argentina y en México, los silencios y los olvidos reconocen dos direcciones cuando devienen de un acontecimiento traumático. Una primera

busca pensar la responsabilidad colectiva de la sociedad mexicana y argentina ante los sucesos que vivieron. En principio, podemos señalar que al no tratarse de un fenómeno desatado mediante una ocupación extranjera en su forma de intervencionismo o invasión, el punto de análisis tiene que recaer en la sociedad misma, ya que existió un mecanismo de terror que llevaría a la sociedad a callar ante lo que sus ojos inauditos no podían creer.

Moralmente existe una carga en la comunidad con implicaciones no solamente para aquellos quienes promueven activamente la violencia y el exterminio, sino también para aquellos que siendo parte de la misma sociedad en tanto que comparten tradiciones, acciones y representaciones simbólicas y culturales comunes, no fueron capaces de evitarlo o de seguir a aquellos que en el intento perdieron la vida. Una minoría se opuso con cierta facilidad a la gran mayoría de la población civil que no deseaba que el miedo se esparciera y sin embargo el terror los hizo callar.

(...) en principio, moralmente, una sociedad debería hacerse responsable no sólo por lo que activamente promueve y apoya sino incluso por aquello que es incapaz de evitar. Y en este sentido hay que recordar que la dictadura no fue impuesta por una fuerza de ocupación extranjera ni fue completamente ajena a tradiciones, acciones y representaciones de la lucha política que estaban presentes en la sociedad. (Vezzetti, 1999).

Existe además una segunda línea de reflexión que apunta a la ética más que a la moral. En este punto encontramos el encuentro furtivo entre aquellos que obraron desde la ética de la política frente a aquellos que lo realizaron desde la ética lo político. El primero, se esgrime como institucionalización de un régimen de violencia y, el segundo, desde la profanación de dicho régimen para convertirlo en un espacio público. Así, las demandas de aquellos que desde su ética de lo político se manifestaron, se opusieron y perecieron es la ética de la apertura democrática mediante la participación de la sociedad civil en la transformación de su entorno cultural y social. Sin embargo, esas voces

se hicieron callar de una manera cruenta y despiadada por aquellos que hicieron de su ética de servicio militar una prebenda a las instituciones y no una lealtad hacia el pueblo.

La sociedad argentina y mexicana instauraron de una manera político-representativa a regímenes que albergaron el germen de la maldad. Díaz Ordaz, electo por un proceso electoral dudoso donde el Partido hegemónico insertó mecanismos de normalización electoral en los llamados "carros llenos" de la política electoral priísta, aún vigentes en nuestros días. El ascenso de Videla, por su parte, se realizó mediante el uso y abuso de la normalidad política en la Argentina de la primera mitad del siglo XX, el Golpe de Estado.

Las consecuencias de la "normalización" de ambos estrados en la sociedad gestan algo que podemos denominar como *climatización de la conciencia social*, en la medida en que la conciencia de los sujetos se mantiene en vilo, inmutable, inmóvil e incapaz de poder generar una crítica voraz que arranque de las entrañas del Leviatán el germen de maldad que hace que la sociedad se normalice. El problema de la *climatización de la conciencia social*, no implica que no se genere teoría contestataria o revolucionaria ante las crisis que atraviesa toda sociedad, sino que ésta no es capaz de romper el vilo que normaliza a los actores sociales frente al horror.

Es importante pensar y repensar la historiografía argentina y mexicana de estos sucesos no solamente desde el papel de las víctimas martirizadas, ya que si en verdad queremos hacerle justicia a nuestros muertos es importante comenzar a cepillar el pelo del cadáver a contrapelo. Esto que podemos llamar una *historiografía del horror* tiene que ser puesta en la balanza del estudioso social como un arma de doble filo, primero, porque arrebatada de los brazos del oficialismo y de los deudos el mito de una historia oficial y preferentemente hecha de bronce. Segundo, porque al cepillar los discursos como contra discursos desatamos los demonios sociales que mantienen poseída a una sociedad que también fue cómplice del horror y prefiere digerir palmo a palmo el bronce antes de cortar su cabeza con el filo de la conciencia.

1.3. El M68 y la ex ESMA. Memoriales para no olvidar.

La ex ESMA hoy "Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos" fue un predio de 17 hectáreas donde se desapareció, torturó y asesinó clandestinamente a miles de personas durante el Proceso de Reorganización Nacional que instauró un régimen de terror, privando de la vida incluso a aquellos que aún no habían nacido, ya que se registraron cientos de partos encadenados donde el producto era desaparecido o separado de su madre biológica para entregarlo a otra.

La página web de la Organización Memoria Abierta, señala esta breve historia de la creación del Espacio para la Memoria sobre los restos de la ex ESMA: ²

El predio donde se encuentra hoy el edificio de la Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA) fue cedido por el Concejo Deliberante de la Municipalidad de Buenos Aires al Ministerio de Marina por un decreto del año 1924, al sólo efecto de que fuera utilizado como centro de instrucción militar. En el mismo decreto se establecía que, ante cualquier cambio en el destino de las instalaciones, el predio debería regresar al poder de la ciudad.

El terreno fue ocupado con varios edificios: La Escuela de Mecánica, la Escuela de Guerra Naval y el Casino de Oficiales.

Durante la última dictadura militar argentina, funcionó en la ESMA un centro clandestino de detención por el que pasaron alrededor de 5000 personas. El Casino de Oficiales, utilizado por el Grupo de Tareas 3.3.2, fue el espacio central de alojamiento y tortura de los secuestrados.

² Consultado y recuperado de http://www.memoriaabierta.org.ar/camino_al_museo3.php el 4 de marzo de 2012.

Este edificio posee tres plantas. Allí los detenidos eran alojados en un sector del tercer piso denominado “capucha”, en “capuchita” y en el sótano. En este último lugar se encontraban los detenidos antes de ser “trasladados”.

En el tercer piso se encontraba, también, “La pecera”, donde funcionaban unas pequeñas oficinas, la biblioteca y el archivo y, además, se encontraba “El pañol”, que era utilizado como depósito del botín de los saqueos de las casas de las personas secuestradas.

En el sótano, en el tercer piso, y en “capuchita” existieron habitaciones destinadas a los interrogatorios y a las torturas que aplicaban los miembros de la Marina a los secuestrados.

Al finalizar la dictadura militar, en 1983, el edificio retornó a sus funciones iniciales de instrucción militar.

En 1984 la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep) realizó una inspección en el lugar. Gracias al testimonio de algunos sobrevivientes, se reconocieron estos espacios y se probó el destino siniestro que tuvo ese lugar por el que pasaron alrededor de cinco mil personas que hoy continúan desaparecidas.

Dice el informe Nunca Más: “La ESMA no sólo era un centro clandestino de detención donde se aplicaban tormentos, sino que funcionaba como el eje operativo de una compleja organización que incluso, posiblemente pretendió ocultar con el exterminio de sus víctimas los delitos que cometía.”

El 6 de enero de 1998, durante su segunda presidencia, Carlos Menem firmó un decreto que disponía el traslado de las instalaciones de la ESMA a la Base Naval Puerto Belgrano. El mismo decreto destinaba el predio a un espacio verde de uso público donde se emplazaría un “símbolo de la unión nacional”, previa demolición del edificio.

Dicho decreto motivó el repudio de los organismos de Derechos Humanos y de amplios sectores de la sociedad civil. Asimismo,

familiares de desaparecidos de la ESMA presentaron ante la justicia una acción de amparo reclamando la suspensión de los efectos del decreto 8/98. El 16 de octubre del mismo año el juez Federal Ernesto Marinelli dejó en firme la medida. Entre sus argumentos menciona la obligación del Estado argentino de resguardar el predio por ser patrimonio cultural y por tener aún valor probatorio en los desarrollos judiciales. Reafirmó que en virtud de sus obligaciones internacionales, el Estado es responsable de otorgar una respuesta sobre el destino de los desaparecidos a la sociedad y a los familiares de las víctimas. En febrero de 2001, la Corte Suprema de Justicia reafirmó la inconstitucionalidad del decreto de Menem.

En forma paralela, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, encabezado entonces por Fernando De la Rúa, inició una demanda contra el Poder Ejecutivo Nacional, reclamando el dominio del predio que ocupa la ESMA. La ciudad reclamaba la revocatoria de la cesión, en virtud de la cláusula que establecía las actividades educativas como único destino posible de las instalaciones. El Ministro de Defensa de entonces, Jorge Domínguez, rechazó las gestiones.

A partir de ese momento, se comenzó a pensar en los usos posibles para la ESMA. Varios proyectos fueron presentados por legisladores. Algunos de ellos tenían como objetivo salvaguardar el edificio para el futuro, declarándolo “monumento histórico”.

Ante la obligación inminente de devolver el lugar, los altos mandos castrenses optaron por mantener el propósito original para el cual habían recibido la propiedad. Ya en diciembre de 1999, el entonces ministro de Defensa Ricardo López Murphy adelantó la idea de instalar un “polo educativo militar” que incluyera las escuelas de guerra del Ejército y la Fuerza Aérea y la escuela naval. Durante el 2000 hizo explícita su oposición a convertir en museos o lugares de estudio y transmisión de lo ocurrido durante el terrorismo de Estado a los sitios donde funcionaron centros clandestinos de detención. Su sucesor,

Horacio Jaunarena, aunque no se pronunció sobre el uso del edificio de la ESMA, reafirmó el aval a la cúpula militar en sus intentos de olvidar el pasado.

En junio de 2000, durante la gestión de Aníbal Ibarra como Jefe de Gobierno, la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires aprobó por unanimidad la ley 392/2000. En su artículo primero dispuso revocar la cesión efectuada al entonces Ministerio de Marina, con relación al predio de la Avenida del Libertador 8151-8461. En su artículo segundo dispuso destinar los edificios donde funcionó la Escuela de Mecánica de la Armada a la instalación del denominado Museo de la Memoria.

En diciembre de 2002, la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires aprobó la ley N°961 que crea el Instituto Espacio para la Memoria, destinado “al resguardo y la transmisión de la memoria e historia de los hechos ocurridos durante el terrorismo de Estado de los años ’70 e inicios de los ’80 hasta la recuperación del estado de derecho, así como los antecedentes, etapas posteriores y consecuencias”. En su artículo décimo, la ley dice que el instituto tendrá su sede definitiva en el predio de la Esma. La ley fue reglamentada por el decreto N°835 y los organismos de derechos humanos designaron sus representantes en el año 2003. Aún no han sido designados los representantes de la Legislatura y los del Poder Ejecutivo de la ciudad.

A partir de las gestiones del presidente Kirchner se acordó, en primer término, la restitución del predio el 31 de diciembre de 2004, y en segundo término, la creación de un “Espacio para la Memoria y la Promoción y defensa de los Derechos Humanos” en el lugar. Para este fin, Aníbal Ibarra y Néstor Kirchner firmaron un convenio por el que se comprometen a trabajar conjuntamente. El convenio debe ser aún refrendado por la Legislatura porteña.

La Organización Memoria Abierta, es un ejercicio coordinado que aglomera a otras organizaciones argentinas de Derechos Humanos cuyo

objetivo principal es informar y concienciar a la sociedad sobre el terrorismo de Estado en pro de una cultura democrática.

Uno de nuestros principales objetivos es lograr que todo registro de lo ocurrido durante la última dictadura militar y sus consecuencias sea accesible y sirva a los fines de la investigación y educación de las futuras generaciones.

De esta forma, podemos ver lo importante del acceso a la información pública en aras de una conciencia social en torno a un objetivo claro y común: conocer el terrorismo de Estado nos lleva a la construcción de una cultura democrática distinta a la que hoy en día tenemos. Más adelante analizaré la vinculación específica que existe entre el acceso a la información pública, la memoria y la justicia social en la construcción de un tipo distinto de cultura democrática.

Por su parte, en México, el Memorial del 68 fue inaugurado como parte de la conmemoración del 40 aniversario de la masacre estudiantil del 2 de octubre de 1968 por el entonces Rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente y el Jefe de Gobierno Andrés Manuel López Obrador en el 2007 dentro del Centro Cultural Universitario Tlatelolco (CCUT) en las instalaciones del antiguo edificio de Relaciones Exteriores. El Memorial del 68 se erige sobre el espacio en el cual se perpetró la masacre estudiantil.

El Museo del Memorial del 68 en Tlatelolco es un espacio integrado por testimonios de personajes que vivieron los acontecimientos, quienes apoyados por una especie de performances han realizado sobre vídeos, audio y materiales alusivos como panfletos, pancartas y fanzines de la época una recuperación de los testimonios de aquellos que formaron parte activa en el Movimiento estudiantil de México 1968.

Este proyecto denominado Memorial del 68 fue posible gracias a la labor de la UNAM y del Gobierno del Distrito Federal quienes delegaron la labor a

Sergio Raúl Arroyo, al museógrafo Alejandro García, al historiador Álvaro Vázquez Mantecón y al cineasta Nicolás Echeverría, quienes a comienzos del 2006 emprendieron el programa operativo que culminaría en la creación del actual Memorial que alberga el Centro Cultural Universitario Tlatelolco (CCUT).

El proyecto se emprendió con la idea inicial de dotar al Movimiento estudiantil y a los acontecimientos ocurridos el 2 de octubre del 68 de una significación propia, al margen de un monumento a las víctimas, sino que buscó por el contrario, dotar al espectador de un sentido de vínculo entre su pasado y su presente. Este anhelo, podría realizarse mediante el tránsito entre lo meramente material de los objetos que albergan el recuerdo hacia algo más conceptual dotado de significación propia. Así, el espectador se cuestiona frente a lo que aparece ante sus ojos y eso motiva una nueva aproximación al pasado al preguntarse por cómo debería ser abordado ese 68 más allá del discurso puramente historiográfico. Lo que se buscaba entonces era su historización, el anhelo de que el testimonio perdure en el presente no como discurso sino como praxis social concreta. Según Sergio Raúl Arroyo, para lograrlo sería necesario desplegar una museografía contemporánea, para que ella se comunique más directamente con los espectadores mediante los testimonios. (Velázquez, 2010:105).

El M68 permite bajo esta fórmula conceptual de la historización, develar ante nuestros ojos un proceso histórico que no se ciñe únicamente en torno al 2 de octubre sino que contextualiza internacionalmente el proceso y además lo va hilvanando a una cronología detallada de los acontecimientos que vinieron más allá de aquella Noche de Tlatelolco. Podemos decir que en términos narrativos encontramos ante un despliegue historiográfico pleno comprendido desde el proceso y no solamente desde el acontecimiento histórico.

La incursión de recursos electrónicos y de tecnologías de la información y comunicación logran una experiencia que rebasa lo puramente material de una pieza expuesta en el Museo, aquí se incorpora la tecnología y el pasado en beneficio del presente, es un ensamble perfecto donde lo conceptual no distorsiona con lo histórico, porque lo convierte así en una pieza de valor

genuina a la cual el espectador recurre como respuesta a sus dudas mediatizadas y distorsionadas, así el Memorial cumple su objetivo, cultivar una mirada cautiva en el espectador.

Cautivar al espectador es un momento de apertura al mundo, no de interiorización, cosa que sucede muy a menudo en los Museos de arte conceptual. Aquí, la tecnología estimula la armonía de un movimiento vertiginoso que anuncia desde ya la posibilidad de otro mundo no mediatizado, el mundo de la política, la sociedad y su cultura de aquel 68 que desfila ante nuestros ojos ahora cautivados por ese juego de ritmos y luces que evoca la experiencia vivida de un memorial.

El Memorial consigue de esta manera arrebatarse a la memoria el olvido para hacerla memoria viva de una colectividad, porque permite no la interiorización de un objeto en un sujeto, sino la apropiación de un discurso histórico todo dentro de un espacio colectivo. Muchas miradas, muchos movimientos, ritmos colectivos y voces de los ausentes que a través del testimonio son aprendidos y aprehendidos por el espectador.

El trabajo de indagación sobre el cual se soporta el M68 no es un trabajo de rescate exhaustivo de piezas únicas que pueden interesar al museo o a la colección privada, más bien se apostó por una recuperación audiovisual de la memoria viva de sus sobrevivientes, en ella se fue marcando un tempo propio porque la historia oral iluminaría el pasado memorioso que estaba incinerándose en la cabeza de sus testigos, lo que constituye uno de los materiales más valiosos del Memorial.

La cámara que capta los gestos y las expresiones de los sobrevivientes es impresionante porque permite recrear una experiencia vivencial única que el testimonio documental del archivo no te da. Esto es la riqueza del trabajo de la memoria, la cual se rescata en video filmaciones que reproducen incansablemente el llanto, el dolor, el sufrimiento, la angustia y la alegría de sus narradores.

Sin embargo, si bien es cierto que el movimiento de la cámara, el montaje y la edición representa un punto de vista subjetivo que dualiza de

inmediato con el punto de vista objetivo de la cámara, esta no es en sí un punto de ruptura fatal para no conseguir cautivar al espectador. Esto es algo que indudablemente pasó por la mente de los entrevistadores y fue así que el cineasta Nicolás Echeverría operó con plena conciencia de realizar un montaje y una edición de las entrevistas en favor de lo emotivo para plasmar aquellos puntos donde (...) *los entrevistados estaban llegando a la gente, cuanto te conmueve un testimonio* (Velázquez, 2011:120).

Es por esto que se puede afirmar que el Memorial del 68 cumple una función de latencia en el espectador en la medida en que despierta en él emociones y formas concretas de un quehacer social definido como en el caso de las movilizaciones o los movimientos sociales. No es objeto del presente trabajo mostrar la efectividad de éstas, pero basta con señalar que existe un efecto en el espectador que al recibir este tipo de estímulos externos cambia su idea de mundo y su visión en torno a los acontecimientos, el Memorial busca este objetivo y revisar en qué medida lo consigue es labor de una historia de las ideas, que rebasaría por el momento las pretensiones de nuestro trabajo. Sin embargo intentaremos una aproximación al fenómeno en el siguiente capítulo, en particular en lo referente a la incorporación y la transmisión de la información en la construcción de la memoria social.

Capítulo 2

Acceso a la información pública, memoria y justicia social

2.1. Memoria, historia, olvido.

La construcción de la memoria se ha realizado por diversos actores sociales que reivindican mediante una búsqueda de la verdad, una noticia para el desaparecido, justicia y castigo para los responsables de los crímenes, la creación de espacios para intercambio de experiencias a las víctimas y los esfuerzos por ampliar el conocimiento del pasado en desarrollo de una conciencia social. Esta construcción social de la memoria es producto del accionar que mantienen lo que Elizabeth Jelin denomina como *los trabajos de la memoria*. (Jelin, 2002)

La transmisión testimonial y académica que circunscribe a la memoria ha generado que las aparentes barreras entre memoria y olvido se difuminen cada vez más al punto de reelaborar discursos sobre el pasado oficial. El ejercicio de reescribir la historia no es un espacio reservado únicamente al discurso y a la glosa, sino que la memoria muestra que también puede ser funcional a través de memoriales que plasman la inscripción como hilo conector a un pasado atroz.

Las inscripciones, monumentos, placas o estelas, entre otras, son ejemplo de que el tiempo sobre el que transcurre la memoria en el memorial es teatralizado para ser determinado en lo eterno de una idea que concientice a muchas generaciones que no vivieron el evento. Ese no olvidar y recordar impulsa desde lo hondo del sujeto un quehacer ético y pedagógico tanto en el enseñar a pensar a contrapelo, como en el ejercer la memoria como un derecho humano.

De esta manera, tendría que existir un compromiso ético donde el sujeto imprima a sus olvidos y recuerdos personales un anhelo y una búsqueda por sanar lo que se tenga que sanar. Pero además, un compromiso pedagógico, que lleve a las masas la memoria que se tiene que enseñar no como discurso

histórico, sino como recuerdo vivo de un presente que construye un futuro en la enseñanza de la historia, la cual, vista bajo esta dimensión, se revitaliza con esa memoria inmediata antes de que el tiempo cause estragos en los vivos.

Entre olvidos necesarios y forzados existe una terapéutica de la memoria que es producto de una ética del sí mismo ante su otro, ante ese otro ahora pasado y siempre presente, que busca un escape a esa otra muerte que es el olvido por des memorización o por falta de recuerdo. El sujeto, que encuentra en un acontecimiento traumático una patología social postraumática, encontrará entonces en el olvido necesario su terapia para sanar lo que se tenga que perdonar. Olvido necesario que solamente llega cuando el sujeto se siente liberado del olvido forzado que es impuesto por las estructuras seculares de un Estado preferentemente genocida.

Esto nos pone en una situación única, muy diferente a la de la historia, donde sujeto y colectividad se hermanan, se conjugan y confabulan en contra de aquellos que someten a los memoriosos haciendo del olvido forzado una acción de normalidad social. En este sentido, la labor de los memoriales, la acción del testigo y el papel de su testimonio, son tan vitales que difícilmente puede escapar a la vista del espectador. En este sentido, podemos señalar que los Memoriales cumplen una función pedagógica porque incitan procesos reflexivos sobre los cuales el sujeto se transforma.

Entre el sujeto que recuerda y construye su memoria y la colectividad, que en memoriales plasma su anhelo de justicia, hay un intersticio por el cual se filtra una voluntad de incidencia política vuelta praxis social del lado del colectivo y otra de tipo terapéutico del lado del sujeto. La política y lo político respectivamente, entablan un diálogo nutritivo para aquél que busca una respuesta a sus dudas, para aquél que al ingresar al memorial no mira en la inscripción o en la imagen un simple valor de exhibición sino de repudio y denuncia. Sobre todo de una denuncia que intenta en la política trastocar las democracias imperantes.

Lo anterior, nos invitan a pensar en una valoración y en una interpretación del pasado que puede ser descifrado desde la inscripción a la

cual se dota al memorial con una fuerza sugestiva capaz de trastocar el esfuerzo cognoscente del sujeto por apropiarse de una explicación del pasado. La inscripción, la estela, el monumento y todo aquél despliegue de memoria lanzado al espacio donde tuvieron lugar los acontecimientos atroces, son leídos y descritos con cierto grado de consenso y conflicto. Hermosa dialéctica que tensa las memorias al punto de incendiar la conciencia.

La dialéctica del conflicto en este volar memorioso no solo es palpable en el debate académico o testimonial, en la historiografía oficial o contra oficial. Lo es también en la escena de la práctica social y cultural que se entabla ante estos objetos de memoria postrados en el espacio como un fenómeno ritual. Esto, que bien podríamos denominar como *rituales del caos* (Monsiváis, 2008), son también de orden arquitectónico para con sus espectadores. Lo mismo una calle, un monumento, una estela, como la de Tlatelolco o un Campo de concentración como el ex ESMA de Buenos Aires. Esto es lo que Bronislaw Baczko (1991), denomina como una *proyección de los imaginarios sociales sobre el espacio*.

Esta dialéctica que el sujeto entabla con su pasado y su presente es un intento de luchar contra el olvido, por ello otra forma de materializar la memoria se da en el testimonio escrito, una persona plasma y transmite su memoria de manera oral o escrita por temor a olvidar y para que quede testimonio en el tiempo, esperando claro está, que este discurso, oral o escrito, se conserve en algún repositorio documental público al cual la sociedad pueda acceder libremente. De esta manera, el presente apartado tiene por objetivo mostrar que el derecho de acceso a la información pública por una sociedad contribuye a forjar, lo mismo que el Memorial, nuestra memoria en beneficio de una justicia social.

El orden del discurso es aquel tren bajo el cual se entreteje una suave y dulce trama de rieles semánticos que transportan el sentido de sus líneas, este tren hará tres paradas estacionarias antes de llegar a su destino: la primera, nos llevará al estudio de los mecanismos que posibilitaron que el acceso a la información pública fuese un derecho en nuestras sociedades

latinoamericanas. La segunda, muestra la relación y construcción entre acceso a la información y memoria social. Así, llegamos a nuestra última parada, el camino a la justicia social, donde Mnemósine, Diosa griega de la memoria, y, Temis, Diosa de la justicia, tocan las puertas del acceso a la información pública.

2.2. El acceso a la información pública como un derecho social

Reconocer el acceso a la información pública como un derecho humano no ha sido una tarea sencilla, más aún elevarla al estrado del derecho internacional y engazarla al estandarte de los derechos humanos. Es importante resaltar la enorme labor que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) ha realizado, no sin ayuda de un sin número de organismos como La Relatoría Especial para la Libertad de Expresión que en conjunto hizo posible lo que antes sólo era inimaginable.

Fue en el año 2003 cuando la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión de la CIDH, en su Informe Anual incluye un capítulo especial sobre el Derecho de Acceso a la Información Pública (DAIP en adelante). Haciendo hincapié en la necesidad de que los Estados reconozcan este derecho como parte integral del artículo 13 de la Convención Americana cuyo contenido se centra en la libertad de pensamiento y de expresión.³

La Convención Americana sobre Derechos Humanos señala en el numeral 1 de su artículo 13 que: *Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de expresión. Este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección.*

³ Consultado en <http://www.oas.org/Juridico/spanish/tratados/b-32.html> el 27 de marzo de 2013.

De igual manera enfatizó su transparencia, su máxima divulgación y la participación ciudadana bajo sistemas de control efectivos sobre la información.

4

Según el Informe, el derecho a la información en poder del Estado por parte de la sociedad tomaría tres rumbos bien definidos:

Primero, conocimiento en profundidad del contenido del DAIP como un derecho humano protegido internacionalmente. Segundo, formar y fortalecer en su caso un régimen de acceso a la información pública y, tercero, que dicho régimen se conducirá por medidas claras y transparentes. Este Informe es de mucha utilidad ya que señala, por primera vez hacia el 2003, que el acceso a la información pública es un derecho humano contenido en la libertad de pensamiento y de expresión.

En el 2004, diferentes líderes de Estado se reunieron en Nuevo León, México y suscribieron la *Declaración de Nuevo León*, misma que haría patente el compromiso de cada Estado en formar los marcos jurídicos y las estructuras necesarias para garantizarle el DAIP a la sociedad.⁵

A partir del 2006, según estudios del *Open Society Justice Initiative*,⁶ más de 65 países en el mundo han desarrollado legislaciones encaminadas a la formación de un marco jurídico que garantice el DAIP, incluso hay Estados que lo han incorporado a sus constituciones. Sin embargo este reporte señala que la incorporación en países latinoamericanos y caribeños ha sido reciente tal es el caso de Trinidad y Tobago, México, Panamá, Perú, República

⁴ Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). *Informe Anual de la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión. 2003*. Volumen III. OEA/Ser.L/V/II.118, Doc. 70 rev.2, 29 de diciembre del 2003, párr.12; ver capítulo IV. También, CIDH, *Informe Anual de la Relatoría para la Libertad de Expresión. 2001*, vol. II. OEA/Ser.L/V/II.114, Doc. 5 rev.1, 16 de abril de 2001, párr.1. Ver también el artículo 4 de la *Carta Democrática Interamericana*.

⁵ *Declaración de Nuevo León del 3 de enero del 2004*. Disponible en: http://www.oas.org/documents/SpecialSummitMexico/DeclaracionLeon_spa.pdf Consultado el 16 de noviembre de 2012.

⁶ Ver *Open Society Justice Initiative; Transparency & Silence. A Survey of Access to Information Laws and Practices in 14 Countries. Justice in Action Series*. New York, 2006. http://www.soros.org/resources/articles_publications/publications/transparency_20060928/transparency_20060928.pdf Consultado el 16 de noviembre de 2012.

Dominicana, Honduras y Ecuador. Todas ellas han tomado como base la experiencia de Chile en el desarrollo de sitios web que permiten la transparencia y el acceso a información.

Más antiguo que Chile es el sistema de “transparencia” norteamericano y el canadiense, los cuales son eficientes en materia de sistematización y automatización de bases de datos documentales subidas a la Internet. Pero han venido a perder credibilidad desde el reciente apogeo de WikiLeaks.

El fundamento sobre el cual hoy en día se ciñe la CIDH es el artículo 13 de la *Convención Americana de Derechos Humanos*, y del cual todas las personas tenemos el derecho a solicitar y recibir del Estado información y documentación resguardada en centros de documentación, archivos, fondos reservados, entre otros más que se consideren fuente pública emanada de las actividades gubernamentales.

El no-acceso a la información pública implica una violación al derecho de libertad de pensamiento, de expresión y de protección judicial. Ya que el DAIP en poder del Estado implica también que éste garantice la debida protección de la integridad física y moral del o de los solicitantes, dicha protección se enfatiza tanto en el acto de buscar como en el de recibir información.⁷

Por otra parte, en México, la adopción de un régimen de acceso a la información pública es muy reciente. En este sentido es importante la participación integral de organismos gubernamentales, no gubernamentales, organizaciones y asociaciones civiles entre otras, mismos que deberán estar atentos a las solicitudes de acceso a la información que realice la sociedad encuadrándolas siempre y en todo momento como un derecho humano al acceso, búsqueda y recepción de la información.

Desafortunadamente, son los grupos más vulnerables los que más padecen la negación a la información, pienso en el caso de los indígenas, que por mencionar sólo un ejemplo, son víctimas de discriminaciones no

⁷ Ver *Informe del Relator Especial sobre la protección y promoción del derecho a la libertad de opinión y expresión*, UN doc. E7CN.4/1999/64, 29 de enero de 1999.

denunciadas por temor, *Se les niega información sobre los proyectos de desarrollo y explotación de recursos que afectan sus tierras.*⁸

Es aquí donde Estado y sociedad tienen que coadyuvar esfuerzos en la búsqueda de soluciones enfocadas a erradicar discriminaciones y negativas de acceso a la información, ya que como lo hemos visto es un derecho individual y como tal se tiene que hacer valer.

Es prudente resaltar aquí que el derecho a la información pública no puede pasar por encima de otro derecho fundamental como lo es el derecho a la vida privada o familiar. Aquí, es necesario implementar los mecanismos adecuados para brindar protección legal tanto al solicitante como a la protección de datos personales. Dichos datos personales se tendrán que tratar de una forma leal, fundamentada a solicitud del interesado y con el conocimiento de causa de la persona u organismo del cual se está solicitando la información.

Podemos observar también que la tardía aparición de un régimen de acceso a la información en muchos países de América ha hecho que la protección de la información en manos de los Estados, tenga una apertura lenta y opaca ante los imperativos de un Estado que aun protege sus intereses por encima de los intereses comunes de la sociedad que se abre espacio para informarse y conocer.

Es importante entonces incentivar la formación de una cultura ciudadana de acceso libre a la información y promoverla como un derecho fundamental en los individuos. Así como hacer más eficientes los medios y los procesos de solicitud, recepción, búsqueda y entrega de la información solicitada.

Y es que tanto los repositorios documentales, archivos, centros de documentación, memoriales y los organismos gubernamentales, manejan información del público y de carácter público y no lo hacen a nombre de ellos mismos. Es un derecho de la sociedad saber qué están haciendo sus

⁸ Caporal, Isaac (2013). "México ante examen de derechos humanos; ¿está preparado?" en *Portal electrónico Vértigo político*. [<http://www.vertigopolitico.com/articulo/22226/Mxico-ante-examen-de-derechos-humanos-est-preparado>] Consultado el 10 de septiembre de 2013.

gobiernos en beneficio de sus pueblos, los logros, los pendientes y también los fracasos de un gobierno en materia económica, política, social y cultural, tienen que ser accesibles a la sociedad mediante un principio de máxima divulgación. Así como una obligación del Estado otorgar oportunamente la información solicitada a peticiones concretas y debidamente fundamentadas.⁹

Así mismo el acceso a la información bajo la figura de un derecho fundamental de las personas es también un derecho y una exigencia de las sociedades democráticas, tal como lo señaló la *Declaración de Lima* en noviembre del 2000, derecho de quienes lo ejercen, como derecho también de quienes lo reciben en la sociedad a través de la divulgación hecha en fuentes oficiales del gobierno y medios de comunicación.¹⁰ Yo agregaría además a las universidades que a partir de sus labores de investigación, docencia y divulgación, contribuyen día a día a fortalecer el ejercicio del acceso a la información pública como un derecho social.

De esta manera, el acceso a la información por parte de la sociedad constituye en sí mismo un derecho sobre el cual se fortalecen nuestras herramientas para el combate a la corrupción, mejorando la calidad de nuestras administraciones públicas a todos los niveles tanto municipal, estatal y federal. Así mismo, procura un mejor desenvolvimiento del régimen democrático de una nación y contribuye notablemente a la formación de una memoria social que pugna por justicia y lucha contra el olvido. Así, el acceso a la información pública, como un derecho social, se vuelve realmente útil para una sociedad.

⁹ Esto que en unas cuantas líneas he expresado es el resultado de un trabajo arduo que ha llevado poco más de 10 años y que lo encontramos trazado en sus primeras pinceladas en la Declaración Conjunta del 26 de noviembre de 1999. Disponible en: [<http://www.cidh.oas.org/relatoria/showarticle.asp?artID=141&IID=2>] De igual forma en la Declaración Conjunta del 6 de diciembre del 2004. Disponible en: [<http://www.cidh.oas.org/relatoria/showarticle.asp?artID=319&IID=2>] Y en la Declaración Conjunta del 19 de diciembre del 2006. Disponible en: [<http://www.cidh.oas.org/relatoria/showarticle.asp?artID=687&IID=2>] Resalto lo anterior en función que este proceso de desarrollo normativo y jurídico tiene un soporte en un proceso histórico concreto el cual no podemos dejar pasar de lado.

¹⁰ *Principios de Lima del 16 de noviembre del 2000.* Disponible en: [<http://www.cidh.oas.org/relatoria/showarticle.asp?artID=158&IID=2>]

2.3. La importancia de ejercer el derecho a la información pública por parte de la sociedad

En el ejercicio de acceder a la información pública entran en juego dos sujetos: uno activo y otro pasivo. El sujeto activo es el titular del derecho de acceso a la información, mientras que el sujeto pasivo es quien tiene a su cargo el deber de proporcionar la información. En este sentido entenderemos como sujeto pasivo, el organismo que resguarda a nombre de la sociedad la información, mientras que por sujeto activo entendemos los agentes que entablan una relación directa con la organización con fines de ejercer su derecho de acceso a la información.

En el caso de los países latinoamericanos el ejercicio del (DAIP) devienen directamente de dos contextos sociales muy particulares: la primera, de una exigencia democrática donde el espacio gubernamental tiene que ser un espacio completamente público, la segunda, de la exigencia civil de conocer lo que el Estado está haciendo y de su derecho a la confidencialidad de los datos personales.

En México, por ejemplo, el marco legislativo sobre el que descansa el DAIP encuentra la luz el 12 de junio del 2003 en la *Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental*, cuyo objetivo es que el ciudadano ejerza su derecho a solicitar y recibir información pública resguardada en espacios públicos, además que se conforma como un instrumento que vigila que el Estado marche conforme a la ley.

En *La Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental* contiene de manera implícita un importante número de sujetos pasivos. De tal suerte encontramos: *Las señaladas en la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*, incluidas la Presidencia de la República, los

órganos administrativos desconcentrados, así como la Procuraduría General de la República.¹¹

Por otro lado, es sustancial señalar que los organismos o el Estado mismo a quien se dirige la solicitud de información también se encuentran en su derecho de pedir la acreditación de algún interés por parte del solicitante, por ejemplo, en el caso de que la información solicitada persiga fines comerciales o privados o si ésta implica afectación al derecho de terceros. De tal suerte que la entidad a la que se hace la solicitud estará obligada a responder suministrando la información solicitada o fundamentando la negativa de entrega de información por encontrarse la misma en el marco de excepciones.

Este elemento ha sido crucial en el desarrollo de una cultura de acceso a la información porque el Estado al momento de recibir solicitudes fundadas en torno a desapariciones, asesinatos, presos políticos y demás acciones vinculadas a regímenes de terror, siempre se escudará en una política de protección de datos por daños a terceros. La cual lo que en verdad promueve es un vacío y ausencia de la información para opacar la justicia.

Es por eso que la sociedad civil recurre a sus mejores armas en la memoria evocada para hacer justicia a las atrocidades y/o vejaciones de las cuales fueron víctimas sus allegados. Incluso hay que decir que esto se ha vuelto en muchos casos motivo de persecución del solicitante de información, dejando el acceso a la información en un asunto privado cuando tendría que ser público.

Ahora bien, si la información que resguardan las instituciones públicas es de carácter público el Estado y las organizaciones están comprometidas a respetar el derecho a la información por parte de la sociedad. Es el Estado mismo quien debe generar el marco legal donde se verterán el respeto, reconocimiento y aplicación del derecho a la información. Obligación aparte es la de promover una cultura de transparencia entre sus distintas dependencias y

¹¹ *Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Última Reforma DOF 06-06-2006. Consultado en: <http://www.ifai.org.mx/transparencia/LFTAIPG.pdf>

entre la ciudadanía en vías de fortalecer una actitud cívico democrática entre los individuos. La conducta de funcionarios que se manifieste contraria a este derecho vulnera el derecho mismo del ciudadano y como tal tendrá que ser sancionado. Ya que esto solamente incentivará una cultura de silencio en una sociedad en perjuicio de la consecución de una memoria y una justicia social.¹²

En cuanto al objeto del derecho de acceso a la información pública dentro de la esfera jurídica encontramos que éste se identifica al relacionar lo que se protege en el derecho de acceso a la información, frente al derecho mismo que tiene el sujeto activo a informarse, relación entre el derecho a la protección de datos personales y el derecho a la información entre ambos sujetos.

De cara a esta ambivalencia encontramos que la salvaguarda de la identidad es algo fundamental en las legislaciones vigentes latinoamericanas para la transparencia y acceso a la información pública. Ya que es la parte pasiva de la relación intersubjetiva entre solicitante y solicitado donde se teje una suave trama sobre la cual se protegen datos personales. Así mismo, entre el sujeto activo, encontramos no sólo el derecho de las personas a mejorar su calidad de vida sino su derecho a recuperar, preservar y mantener viva la memoria y su derecho a buscar la justicia social a través de un Estado de derecho.

Cuando el acceso a la información pública mira a la justicia social, nos encontramos frente a la posibilidad inmejorable de superar los errores del pasado en cuanto a acceder a aquello que por una causa u otra se nos tenía vedado en el marco del Estado nacional, la justicia. Anteriormente era

¹² CIDH, *Informe sobre Terrorismo y Derechos Humanos*, párr. 282 y ss; *Principios de Lima*, Principio 4 “Obligación de las autoridades”; Declaración de SOCIUS Perú 2003. *Seminario sobre Acceso a la Información*. British Council. Disponible en: http://www.britishcouncil.org/es/declaracion_socius_peru_2003.pdf Ver además *Informe del Relator Especial sobre la protección y promoción del derecho a la libertad de opinión y expresión*, UN doc. E7CN.4/1999/64, 29 de enero de 1999, párr. 44 y ss. Citado en Organización de los Estados Americanos-Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Estudio especial sobre el Derecho de Acceso a la Información*. Relatoría Especial para la Libertad de expresión. Washington, 2007. Disponible en: <http://www.cidh.org/Relatoria/section/Estudio%20Especial%20sobre%20el%20derecho%20de%20Acceso%20a%20la%20Informacion.pdf>

inimaginable poder conocer lo que la administración pública gubernamental hacia y es que por parte del sujeto pasivo imperó el atesoramiento frente al poder. Atesoramiento porque en el caso de que la información no sea compartida para fines de justicia social en tribunales ésta se atesora, en el mejor de los casos, o se pierde, extravía o incinera ¿cuántos casos no conocemos en la historia de la humanidad donde archivos han sido quemados a propósito para desaparecer las pruebas documentales o materiales que inculpan a la organización o a sus agentes? Ya que la información en sí misma representa poder y conocimiento, ambos son sacralizados en aras de la preservación de un *status quo* que tiene como finalidad sostener a esa misma organización con sus agentes, a pesar de los errores cometidos por éstos.

Por esto es importantísimo entender que el ejercicio de acceder a la información pública es un derecho de todos en la búsqueda de la preservación de la memoria, perdonar pero no olvidar para llegar a la justicia social. Y aun cuando la legislación sobre acceso a la información pública es reciente en México y muchos otros países del Continente, no por ello deja de ser fundamental su fortalecimiento como mecanismo para buscar la justicia en un marco de derecho constitucional, aquí radica, a mi parecer, la importancia de acceder a la información pública como elemento dador de recuerdos que fortalece una memoria social.

En Argentina, en cambio, la situación es complicada, y es que a diferencia de México donde el acceso a la información pública cuenta con un marco organizacional, institucional y regulatorio, en el país del Cono Sur es en el mes de septiembre de 2013 cuando:

La Dirección de Anticorrupción y Transparencia del Sector Público del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos organizó la “Primera jornada de intercambio con autoridades de aplicación de sistemas de acceso a la información pública de la República Argentina”, con el objetivo de exponer y compartir las experiencias de cada organismo y evaluar la

construcción de una Red Nacional de autoridades de aplicación de los sistemas de acceso a la información pública.

“La actividad posibilitó la difusión e intercambio en torno a las experiencias de implementación de los sistemas de acceso a la información pública en los ámbitos al que pertenecen y se desempeñan dichos organismos. Al mismo tiempo se advirtió la escasez de organismos que se desenvuelvan como autoridades de aplicación, lo que constituye una de las principales causas del bajo nivel de implementación de los sistemas de acceso a la información en el país”, señalaron desde la Dirección Provincial de Anticorrupción y Transparencia del Sector Público de Santa Fe. ¹³

Como nos podemos percatar el acceso a la información pública es un tema que ha estado en la agenda del gobierno argentino y que en fechas muy recientes se está discutiendo por distintas organizaciones gubernamentales. En un par de años quizás, Argentina puede hilvanar un sistema de acceso a la información que lo vincule a otro tipo de recuperación de su pasado y aspirar a procesos documentales que favorezcan la búsqueda de una justicia social.

Sin embargo, para aterrizar un poco esto que en teoría suena agradable, hay que consolidar no solo un marco normativo sobre acceso a la información pública sino consolidar organismos que operen bajo esquemas de transparencia total. En sociedades modernas el proceso democrático de elección de sus representantes implica la transparencia, sustancial en las buenas relaciones entre Estado y sociedad.

La transparencia contribuye a que la sociedad conozca los elementos, mecanismos, sistemas y procesos sobre los cuales sus representados en el gobierno actúan en beneficio o en perjuicio de la nación, favoreciendo la eficacia y eficiencia del proceso de administración pública, además que

¹³ “Discutieron políticas de acceso a la información pública.” Autor: It10digital.com.ar | Fuente: Gobierno de Santa Fe. Consultado en [\[http://www.lt10digital.com.ar/noticia/idnot/185668/discutieronpoliticadeaccesoalainformacionpublica.html\]](http://www.lt10digital.com.ar/noticia/idnot/185668/discutieronpoliticadeaccesoalainformacionpublica.html) El 2 de septiembre de 2013.

permitiría identificar las áreas que son susceptibles de corregir en la planeación organizacional del gobierno y detectar las áreas, agentes y organizaciones que operan al margen de la legalidad o en un estado de corrupción.

La transparencia y la apertura en la información implican que la sociedad conocerá las cosas públicas y hará de esto su regla general, mientras que la información reservada será día a día la excepción en la medida en que más organismos de la administración pública tengan transparencia y apertura total a la información. A este nivel, México y Argentina aún tienen mucho que aprender en la segunda década del siglo XXI.

2.4. Acceso a la información pública y memoria social: relaciones y construcciones

En este punto me daré a la tarea de responder a dos interrogantes. La primera, la de saber cómo se relaciona la memoria con el acceso a la información y si se relacionan de algún modo qué relación guardan. La segunda pregunta, cómo podría contribuir en un momento dado el acceso a la información pública en la construcción de nuestra memoria social. Este apartado tiene como finalidad responder a estas dos interrogantes.

¿Cómo se relaciona la memoria con el acceso a la información pública?

Antes que nada, al hablar de memoria estamos entendiendo la capacidad humana que tenemos para recordar, la memoria se construye de recuerdos fragmentarios que al darles algún tipo de significación se vuelven emblemáticos o representativos en nuestras vidas, la interrelación entre estos recuerdos configura la memoria, en este sentido es reconstrucción de la inmediatez de un pasado. Hablar de memoria es hablar también de olvidos, es evocar silencios y gestos que se transmiten en la otredad del discurso.

La memoria aparece aquí como concepto inserto en modelos de teoría social, teoría de la historia o antropología cultural y como categoría social en la que el recuerdo trabaja como parte integral de los agentes sociales que configuran el proceso histórico. Sin embargo, no podemos dejar de lado el hecho de que la memoria como categoría social se encuadra en las tradiciones, valores, saberes y conocimientos que acumula una sociedad y que transmite de generación en generación por medio de un discurso oral y/o escrito.

Esta transmisibilidad nace de una necesidad de compartir e interrelacionar lo individual con lo social y viceversa. Así, nos encontramos con que la memoria se forma de recuerdos, éstos se configuran y reconfiguran para transmitirse a través de códigos de lenguaje que emanan desde las organizaciones, los agentes sociales y sus espacios donde se desenvuelven.

Por tanto, la memoria transmitida, aunque no toda, tendrá que ser resguardada en repositorios *ex profeso* para activarse una vez que se reviste de una significación específica estas evocaciones son las que nos llegan del pasado en forma de recuerdos documentales, videos o fotografías, entre otros. ¿En dónde se resguarda la memoria? ¿Qué reviste de una significación específica a esas evocaciones que nos llegan del pasado?

Primeramente, hay que entender que estas evocaciones del pasado se resguardan en archivos documentales, archivos fotográficos, videotecas, fonotecas y para el caso que nos ocupa en Memoriales y en Centros de documentación y archivos. La información contenida en estos repositorios esta en reposo y reviste una significación específica en la medida en que el sujeto la activa, y, logra su activación en la medida en que accede a la información.

Esta información es de carácter público y se resguarda en acervos públicos ya que sus implicaciones no son privadas sino sociales, el ejercicio de acceso a la información pública es un ejercicio de re significación de las evocaciones pasadas, con lo que se da vida a los repositorios documentales donde se resguarda la memoria histórica. Así, acceder a la información pública es acceder a nuestros recuerdos y con esto acceder a nuestra memoria social.

¿Cómo contribuye el acceso a la información pública en la construcción de la memoria social?

Las personas temen a morir de la manera más extrema, en el olvido, temen que su historia no sea contada, que no puedan transmitir lo que vivieron a las otras generaciones. Hoy en día los sobrevivientes del Campo de concentración de la ESMA o los sobrevivientes de la Matanza del 2 de octubre del 68 en Tlatelolco, representan archivos de recuerdos incinerándose en vida, rescatarlos es responsabilidad de todos, tanto de la sociedad como del Estado. Asimismo la labor de facilitarles los medios para recordar, por ello el acceso a la información juega un papel crucial en este proceso de transmisibilidad de la memoria en un discurso oral y/o narrativo.

Hoy en día el DAIP es un aliciente para insertar a los sujetos en la esfera pública, para recuperar el diálogo en el ágora y con esto en la política, sólo así se fortalece la democratización de los Estados, éste es el sentido clásico que nos hereda la Grecia de Platón y Aristóteles. Por esto, la transmisión de saberes y sentidos de carácter generacional, social y aquellos pretéritos que son presentes en la medida en que se rememoran, se hacen y se re-elaboran en el espacio público, abierto y plural que reclaman los nuevos Estados nacionales de cara al siglo XXI. En la construcción de este anhelo es donde los memoriales M68 y ESMA, los centros de documentación y los archivos, jugarán su papel más crucial en su búsqueda incesante de justicia social.

Desde luego, es fundamental que la sociedad civil organizada ejerza presión sobre el Estado para que los sistemas de gobierno incentiven el libre acceso a la información pública como un derecho de todos los que vivimos en el territorio a su jurisdicción, bajo estándares de transparencia total y encaminados al fortalecimiento de la memoria social dando pie a una identidad nacional no endeble.

Es importante contribuir a la elaboración de un debate en torno a la transmisibilidad de los recuerdos, lo que se recuerda, lo que se transmite y las formas como se está transmitiendo la memoria. En este punto el DAIP permitirá

aproximaciones entre los que vivieron las experiencias y los acontecimientos y los que no los vivieron, bien por un cohorte generacional, aún no nacían, bien porque aunque estaban en el lugar de los acontecimientos no lo percibieron por su ubicación etaria, social o espacial pero la experimentaron de otra manera.

El acceso a la información apoya la construcción de la transmisibilidad y el fortalecimiento de los recuerdos que detonan la memoria social. Impedir el acceso a la información es impedir el derecho a nuestra memoria y al conocimiento que en torno a los sucesos deberían y no tienen las nuevas generaciones. La misma falta de información acentúa el olvido y tiende a acrecentar los silencios.

La memoria permite la construcción de generaciones, les da identidad y los hombres las dotan de significados. En México hablamos de una generación posrevolucionaria, de una generación de tras terrados españoles, de una generación del 68 y de una generación del internet, entre muchas más. Esto es lo que sucede cuando incorporamos el estudio de la memoria como una categoría de análisis social, experiencia enmarcada en la temporalidad y la espacialidad concreta de cada acontecimiento.

Si como lo señala Jelin, la transmisibilidad de la memoria encuentra tres caminos:

(...) como procesos de transmisión de tradiciones y saberes acumulados, como acción estratégica de emprendedores de la memoria que desarrollan políticas activas de construcción de sentidos del pasado, y los procesos de transmisión entre generaciones. (Jelin, 2002:125)

Entonces el ejercicio de hacer valer nuestro libre y voluntario derecho a conocer a través del acceso que tenemos a la información pública se inscribe en esas “acciones estratégicas” que se están emprendiendo para darle no sólo sentido al pasado sino para transmitirlo.

Si el derecho público de acceder a la información y por ende al conocimiento es parte de una “acción estratégica de emprendedores de la memoria” entonces el DAIP fortalece la reproducción social y cultural de lo que se aprehende del pasado. De esta manera, la materialización del derecho de acceder a la información, que encontramos en un marco institucional y después en uno organizacional,¹⁴ tiene el papel de socializador de la memoria activa de los sujetos como agentes que resguardan la información traducida como un saber o un conocimiento.

Tarea de los estudiosos del pasado es no contentarse con la simple reproducción de ese pasado sino dotarlo de *significación aureática*¹⁵ que construya socialmente a sujetos reflexivos, con capacidad para organizar a la vida orgánica de las instituciones y organizaciones del Estado, tarea en la que el DAIP debe contribuir para que el sujeto social tome parte en un espacio público, en su construcción y en su transformación, por ello es vital que se le dote de la información suficiente para la preservación y transmisión de su memoria

En la estructura ideológica de una sociedad, una institución que al nivel del Estado mismo incorpora en su gobierno la transparencia y el acceso total a la información pública está incorporando también un cambio en la conducta de los agentes que se insertan en la organización. Así, se asocia el acceso a la información con la conducta al entender que un conocimiento, saber o tradición no son atesorables sino compartidos, lo que representa un cambio de prácticas y en consecuencia cambios de actitudes, “(...) *estrategias orientadas a transmitir información y saberes.*”(Jelin, 2002:126). Lo cual, sin lugar a dudas, tendrá que ser uno de los objetivos de los distintos programas y legislaciones,

¹⁴ Cuando hablo de un marco institucional lo aplico en los términos como lo realizó Douglass North, premio Nóbel de Economía, en su Teoría de las instituciones. Véase North, Douglass (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México. Fondo de Cultura Económica. Trad. Agustín Bárcena.

¹⁵ Como significación aureática entiendo el carácter significativo de los discursos que se transmite y se asimila por las generaciones presentes y que nos llega del pasado, el carácter de aureático lo retomo del concepto de aura en Walter Benjamin.

encaminadas al desarrollo de mecanismos más eficientes de transparencia y acceso a la información pública en un futuro inmediato.

2.5. La incorporación y la transmisión de la información en la construcción de la memoria social.

El mecanismo de incorporación y transmisión de la información dentro de la memoria social se establece dentro de un espacio geográfico en común ya que es allí donde sus efectos sociales repercuten. Por ejemplo, los procesos de militarización en el régimen totalitario encabezado por el Proceso de Reorganización Nacional en la Argentina de Videla tendrán un mayor impacto en la sociedad argentina que en la mexicana, de igual manera los efectos del 2 de octubre del 68 en Tlatelolco poco o nada tendrán que ver con la construcción de la memoria social en la Argentina democrática. Y es que transmitimos desde nuestra comunidad y para nuestra comunidad, dotando de significación a nuestros herederos sobre su pasado memorioso o histórico.

Ahora bien, si el acceso a la información como ya hemos visto contribuye a la construcción de la memoria social, es fundamental mirar los mecanismos a través de los cuales transmitimos o divulgamos esta información incorporado nuestros recuerdos colectivos a nuestra memoria social. Para esto he llamado *espacios discursivos* a los vínculos materiales que nos permiten incorporar un recuerdo a nuestra memoria, incorporación que se realiza de forma ínter subjetiva y que de esta manera contribuye significativamente a la transmisibilidad de la memoria. He distinguido tres tipos de espacios: *espacios discursivos duros*, *espacios discursivos blandos* y *espacios discursivos geohistóricos*, en este último debo el concepto de geohistoria a Braudel.

En primer lugar, encontramos los *espacios discursivos duros*, documentos, fotografías, audios y videos resguardados en archivos, bibliotecas, centros de información documental y demás repositorios de carácter audiovisual que nos ayudan a recordar. Aquí existe la importancia activa de ejercer nuestro derecho a la información. Por otra parte, también lo

hacemos mediante *espacios discursivos blandos*, aquí hablamos de manifestaciones artísticas tales como pinturas, esculturas, el cine, el teatro, la danza, la música, entre otros y que nos permite recordar e incorporar a la memoria social el acontecimiento a transmitir.

Y, finalmente, *espacios discursivos geohistóricos*, son aquellos espacios del orden natural o artificial (construidos por el hombre), que nos permiten recordar y en donde se monumentaliza la memoria. En México, por ejemplo, La Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco, donde hoy en día se erige el Centro Cultural Universitario Tlatelolco de la UNAM y que es repositorio de un valiosísimo acervo documental sobre los sucesos que giraron en torno al 2 de octubre del 68. En Argentina, el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos construido sobre el espíritu macabro de lo que un día fue un Campo de concentración. En Chile, Villa Grimaldi, en Europa, el museo de Auschwitz erigido en el antiguo campo de concentración o el espacio que ocuparon las llamadas “Torres gemelas” en Nueva York, erigidos hoy en día como puntos de recuerdos y memorias por las tragedias del holocausto y de aquel 11 de septiembre del 2001, respectivamente.

Y es así como a partir de estos tres *espacios discursivos* nos apoyamos para reforzar el recuerdo que se incorporará a la memoria y a su transmisibilidad como *significación auréatica* en las generaciones presentes. El derecho de acceso a la información ocupa un plano muy especial en la construcción de los *espacios discursivos duros* como lo acabamos de ver. La negación a este *espacio discursivo* puede dislocar severamente lo que se transmite a las generaciones futuras, dislocando su comprensión del pasado histórico en perjuicio de una identidad nacional y una memoria histórica. Coartar el libre acceso a la información pública es, además, romper el camino a la consecución de una justicia social plena, de rememorar y vindicar a las víctimas y de la intencionalidad educativa que implica la transmisión y aprendizaje de saberes hacia el futuro. Tema este último, del siguiente capítulo de nuestra investigación.

2.6. Mnemósine y Temis a las puertas del acceso a la información pública.

Hemos visto la forma como incorporamos la información pública en nuestra memoria y cómo la transmisibilidad de la misma se da a través del *espacio discursivo*, transmitiendo a las generaciones presentes la *significación aureática* de su pasado; o mejor dicho, de sus “pasados-presentes.”¹⁶ Ahora pasará a hacer su vinculación con la justicia social y es que si el buen uso de la memoria es aquel que sirve a una causa justa, como lo señala Todorov (*Op. cit.*) en ese sentido el acceso a la información tendrá mucho que aportarnos al respecto.

Vincular el acceso a la información pública en la construcción de las memorias sociales implicará de esta manera materializarla en su estrado jurídico, postrarla en el pleno de la justicia al interior de un Estado de derecho pleno, con lo cual además de favorecer la democratización nacional procura la justicia de Estado a las víctimas de los acontecimientos.

Y esto resulta especialmente cierto cuando analizamos la estructura administrativa de cualquier organismo dependiente del gobierno del Estado, donde la asignación de responsabilidades es una constante de la administración pública gubernamental. En esa misma línea de asignación de responsabilidades gira la justicia en cualquier Estado de derecho y es a esa asignación de responsabilidades donde la memoria en la transmisión de su *significación aureática* y con ayuda del acceso a la información pública, caminan sobre el horizonte de la justicia social.

La función política del Estado en este sentido debe ceñirse a una cultura de apertura y transparencia en el acceso a la información, cultura plena que

¹⁶ Sobre este tema de la temporalidad, la historia y la memoria en el cual no ahondaré ya que rebasaría la delimitación del presente trabajo, remito al lector interesado a Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Paidós. Andreas Huissen retomará inteligentemente el concepto propuesto por Koselleck de “futuros pasados” en sus reflexiones sobre la memoria y el tiempo véase: *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México. Fondo de Cultura Económica-Goethe Institut. 2002. Especialmente “Pretéritos presentes: medios, política, amnesia.” 13-40. Y *En busca del tiempo futuro*. El texto está disponible para su consulta en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Huyssen.pdf>

permita el libre desarrollo social de sus ciudadanos en la búsqueda y preservación de una memoria y una justicia social, no podríamos entender la construcción moderna de las naciones del siglo XXI sin transparencia, sin justicia, sin memoria y sin identidad, ya que todas estas vertientes están orientadas al fortalecimiento de la democracia plena de un país.

Es inconcebible una transición plena en el ejercicio democrático si ésta a su vez no se centra en la justicia social y a su vez no podremos avanzar en justicia social en la medida en que no se reconozca la preeminencia del espacio público sobre el privado, en la medida en que no se transparente y se acceda de manera pública a la información y al conocimiento. Un estado democrático que reconozca como su eje rector de sus políticas públicas la justicia social estará transitando en el respeto y preservación de los derechos humanos. Transito que va mediado por la preservación de la memoria sobre el olvido.

El acceso a la justicia social mediante el ejercicio del DAIP aumenta la comprensión ciudadana de la deuda social vigente, los temas pendientes y los que faltan por hacer para conseguir sociedades plurales, verdaderamente democráticas y con una sólida memoria social, esto actuará aminorando la injusticia social y fomentando la identidad nacional.

Hablamos de horizontes plausibles donde una nación aspira en conjunto a tener sociedades más igualitarias y comunidades con un alto sentido de identidad. Porque son transparentes en sus administraciones públicas gubernamentales, en su manejo de la información y en su acceso a la misma; además de ser justas porque ejercen la ley dentro de un Estado de derecho pleno. Pero también, por otra parte, se aspira a la construcción de sociedades donde la re-construcción de la memoria social signifique y re-signifique un edificar identidades comunes como identidades nacionales y plurinacionales.

El Estado de derecho donde la justicia social se practica en plenitud es el producto de un constitucionalismo amplio que extiende sus redes a la ciudadanía en un presente que es el resultado de un pasado donde memoria y justicia sólo serán los fuegos fatuos que danzan sobre los silencios forzosos.

Aquí, la denuncia se erige como un bastión para romper silencios, donde omitir, coartar o impedir el acceso a la información y con él al conocimiento, tendrá una carga moral y ética muy severa en el presente, será la violación a la obligación, se aspira a hacernos responsables de nuestras propias injusticias, para que de esta manera la justicia sea el antónimo de la memoria y no el olvido o el silencio.

Si accedemos a la información y por ende al conocimiento, tendremos pruebas para hacer justicia y de esta manera darle sustento a las denuncias sociales. La construcción de la memoria social estará implícita ya en su ascenso a la justicia social mediada en el estrado de los tribunales para evitar sus excesos.

No por ello significa que la información que emanó del ejercicio del DAIP no sirva, sino simplemente que no fue incorporada al proceso penal correspondiente a consideración de los abogados, jueces y tribunales, sin embargo, sí puede ser incorporada al análisis social y al estudio de la memoria, es información que nutre la interpretación académica sobre el fenómeno, la cual pasará por otro filtro selectivo que incorporará a la investigación social lo que necesita el investigador y el resto lo dejará en su repositorio documental respectivo, este proceso metodológico de selección de la información es inherente a las ciencias sociales, por tanto, aun cuando hay olvidos de información en la transmisión y divulgación de la investigación, estos olvidos se excusan y es lo que llamo *olvidos metodológicos* justificables en aras de una metodología científica rigurosa.

De esta manera, el acceso a la información pública y su vinculación a la memoria y a la justicia social, garantizan un orden democrático, no imponen el peso del pasado sobre el presente sino legitiman los *espacios discursivos* sobre los que se construye la memoria social, pero además limitan sus excesos al ponerse en la balanza de la justicia. Así, seguramente el ideal de la democracia griega se escenificó en las puertas del templo de Mnemósine por la mismísima Temis como protagonista.

Partiendo de este enfoque el Estado estaría obligado a garantizar a la sociedad la obtención de estos derechos, a no retroceder y no minimizar recursos humanos, materiales, técnicos o económicos en su cumplimiento. La voluntad política y el compromiso real del gobierno se tendrán que empezar a demostrar con marcos paulatinos de transparencia y acceso total a la información pública que resguardan y no atesoran a nombre de la sociedad.

2.7. Certezas frente a incertidumbres.

A lo largo de este capítulo he intentado mostrar cómo se constituye la memoria y cómo se puede construir un acceso pleno a la información como un derecho de la sociedad tanto en México como en Argentina, cómo memoria y acceso a la información se relacionan y cómo juntos pueden aspirar a la justicia social, todo en el marco del desarrollo de la democracia, aspirando de esta manera a la consecución de sociedades más justas e igualitarias, con gobiernos que transparenten sus políticas públicas a partir de un acceso total a la información.

No podemos escatimar esfuerzos al respecto, juntos, sociedad y gobierno, tienen en sus manos la posibilidad de consolidar un verdadero tránsito a la democracia, de hacer realidad el ideal de la Grecia clásica de Platón y Aristóteles del ágora como espacio público y político. Hoy que las certidumbres sociales se desmoronan desde la esfera de la familia hasta los valores éticos o religiosos, pasando por la crisis de certidumbres políticas y económicas es necesario mantener puesta la esperanza en un porvenir.

El temor más grande de las sociedades contemporáneas no radica solamente en olvidar lo que se recuerda o en lo que no se puede transmitir a las generaciones futuras. El temor más grande hoy en día radica en la incertidumbre que se tiene ante un porvenir incierto, las certezas de este presente que nos heredó la modernidad ilustrada se desvanecen en su falta de solidez.

Ante esta situación el acceso a la justicia social y su re-configuración en el siglo XXI frente a la memoria y al acceso a la información pública, se presentan como un baluarte de esperanza, como una posibilidad de certidumbre y como un sortilegio a la razón. Por esto es importante mantenernos despiertos, trabajar desde lo que hay y construir sociedades más plurales, incluyentes, abiertas y transparentes dentro de lo que tenemos que es un marco de democracia representativo que bien puede pensarse desde ya como un programa democrático participativo.

Si lo que tenemos hoy en día son cuadros nacionales medianamente democratizados al interior de un capitalismo voraz, por más que los economistas ortodoxos se empeñen en decir lo contrario. Invito a pensarnos y reconfigurarnos desde esto que tenemos hoy en día, a transitar a la acción de ser capaces de construir espacios públicos sólidos y no a idealizar sociedades hechas por sortilegios mesiánicos de un proletariado sin cabeza, sin memoria y sin conciencia.

Si la emancipación de los trabajadores debe ser obra de los mismos trabajadores, me parece que hoy en día ya no podemos seguir manteniendo esta fe ciega en un porvenir incierto, suerte maldita de mesianismo proletario y utopía social que tendrá desde hoy que considerar el papel de los agentes en cada organización para organizar a la clase trabajadora. Y es que la conciencia de clase no es fortuita ni espontánea, ni automática en el largo camino de la emancipación del proletariado, pero los trabajos de construcción de la memoria social dan valiosas pistas para llegar a este objetivo.

He mencionado así mismo la importancia del acceso a la información pública y cómo mediante esta herramienta podemos construir memorias sociales en naciones que claman, aún hoy en día, por justicia social en el desierto del silencio y la injusticia. Seamos receptivos de estas voces, sensibles y humildes para escuchar su canto y encaucemos juntos el caudal de sus necesidades.

La enseñanza de la historia en este sentido nos puede permitir una aproximación al educando desde el espacio áulico y extra áulico, mismos que

vienen a configurar, para el caso de una enseñanza del pasado, el estímulo de una zona de desarrollo próximo, con lo cual podremos constituir a sujetos históricos plenos, auto determinados y con una capacidad reflexiva y crítica sólida sobre su entorno histórico-social. Este será el tema de nuestro siguiente capítulo.

Capítulo 3

La memoria como pedagogía de la historia

3.1. La reconfiguración del espacio áulico como un espacio social

El profesor como facilitador de conocimientos es un dador de vida, porque dota al estudiante de herramientas para la crítica. El docente tiene que construir conocimiento, no solamente ser el medio para transmitirlo, mucho menos para reproducirlo de los libros acríticamente. El esfuerzo hermenéutico por comprender la realidad va de la mano de la generación de discursos transformadores de la realidad y además de su desmontaje teórico a través de ejemplos que den cuenta de lo que un programa didáctico pretende y la realidad actual aclama.

La didáctica y el presente son elementos que van de la mano en la generación de un aprendizaje reflexivo que aspire a ser transformador de la sociedad y no solamente de mí y de mi ego, ya que el narcisismo no emancipará a más de uno y la crisis en que vivimos es de miles de millones vertidos en comunidades que en muchos casos ni acceso a la educación tienen porque las condiciones de marginación a las que los ha condenado un capitalismo cínico los obligo a marchar rumbo a la fábrica a soportar condiciones de súper explotación. De esta manera se está dejando las armas de la crítica para una clase privilegiada que asiste a la escuela. Por ello nuestro compromiso es fundamental en el logro de la emancipación social y no solamente en la emancipación de unos cuantos. Ante este desafío no solamente tendremos que ser capaces de enunciar la realidad, podremos aspirar a ser capaces de anunciar su derrumbe desde una pedagogía liberadora.

En este sentido, el presente apartado tiene por objetivo anunciar la puesta en marcha de un programa pedagógico que permita aterrizar la teoría expuesta en los apartados anteriores a un grado más plausible, donde la educación y la enseñanza de la Historia jueguen un papel vital en la construcción de sociedades futuras.

Mi propuesta centra su atención en el desarrollo de un programa pedagógico anclado en lo que llamo hermenéutica analógico-histórica, el cual, permite la vinculación del Memorial y el acceso a la información como dos formas a las que la sociedad apela en el uso de la memoria. Ambas serán rescatadas desde un horizonte educativo que desde el aula permita potenciar la construcción de sujetos históricos capaces de auto determinarse en la realidad y de auto determinar a otros mediante un proceso reflexivo y crítico que atisbe en el estímulo inmediato de sus zonas de desarrollo próximo.

Pienso que el espacio áulico tiene que ser transformado entonces a partir de dos elementos, el análisis de la sociedad siempre cambiante por su dinámica interna y a partir de la función pedagógica para con los estudiantes. Los cuales se encuentran cada día más abandonados en el ensimismamiento anclado en la desesperanza por un futuro incierto. Ya que el presente atroz se mira con desdén y con poco aliento ante un futuro que hoy en día no son capaces de transformar y los docentes de afrontar.

La escuela, entonces, es una institución que condiciona notablemente la posibilidad de acabar con la desigualdad, porque dota de muy diferente capital educativo a los niños que provienen de diversos niveles socioeconómicos. Sólo la mitad de los que ingresan a primaria terminan el ciclo, y quienes lo logran tienen un rendimiento promedio muy inferior al de sus pares de los países industrializados. Aunque haya plazas disponibles para todos, hay una alta tasa de repetición y una fuerte deserción. De los nueve millones de niños que ingresan anualmente a la educación, alrededor de cuatro millones fracasan en el primer año. Se calcula que el costo adicional de enseñar a los repetidores llega a 4 mil 200 millones de dólares anuales.

Desde el punto de vista societal, los recursos humanos sin capacitación pueden definirse como “el potencial de crecimiento en la dotación de capital humano, que no se concreta como consecuencia de los déficit educativos existentes...” Por consiguiente, si bien las reformas

educativas que procuran reducir la repetición y la deserción y mejorar la calidad de la educación son de gran importancia, no resultan suficientes por sí solas para superar la falta de equidad. Los factores extraescolares tienen un peso considerable en el rendimiento educativo. Ello exige compensar las diferencias ligadas al hogar de origen de los alumnos, como única manera de evitar que el sistema educativo funcione como un mecanismo de reproducción de disparidades preexistentes. (Cohen, 1996: 14-15).

Históricamente, la modernidad capitalista presenta una falla estructural en la distribución de la riqueza, del ingreso y de la renta. Dicho panorama genera exclusión, marginalidad y pobreza, las cuales desde el 2009 han tomado rumbos verdaderamente catastróficos a escala planetaria. Esta catástrofe planetaria irradia todas las esferas de la vida civilizatoria, lo mismo en la economía que en la política, la sociedad o la cultura. Donde la educación no ha sido la excepción y también se ha visto afectada.

El factor educativo sirve para explicar las fallas estructurales en la distribución de la renta, ya que es la educación la que condiciona la ubicación de los futuros profesionistas en el mercado y es gracias a su participación que las familias de éstos se ven insertas en la dinámica capitalista global.

La importancia de mirar a esta realidad no como una esfera disociada del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como parte integral de éste es fundamental si queremos empezar a enseñar a pensar críticamente a otros y a su vez aspirar a la posibilidad de que ellos construyan otro tipo de realidades, lo que nos permite trascender como sujetos históricos en plenitud de sus relaciones y potencialidades sociales. Comprender esto es comprender que la educación se vincula más estrechamente con un entorno social que con un entorno puramente áulico, ya que el alumno mantiene a flor de piel sus sentimientos, sus afectividades, sus idiosincrasias, sus patrones de apropiación de conocimiento y de transformación del mismo, con sus dualidades y con sus profundos matices histórico-sociales, los cuales empiezan como un proceso de

aprensión del espacio exterior, para ser recordado y reproducido por la memoria.

El docente puesto en marcha bajo un proyecto de construcción de sujetos históricos es un docente capaz de revolucionar y reformular su entorno áulico como un espacio de “Combate por la vida”, aludiendo a los Combats pour l’histoire evocados en 1953 por Lucien Febvre, porque entiende que en cada banca vacía que en el sector público no puede llenar el Estado, es un espacio donde la muerte de la conciencia está latente. El verdadero maestro transformador es aquél que afirma la vida, que afirma la comunidad y que vive pensando en su constante transformación.

La reflexión es un modo de pensar que consiste en el hecho de volver sobre las cuestiones considerándolas con seriedad y secuencialmente. Al reflexionar, el hombre no corre con su mente (no discurre) en forma incontrolada, ni automática; sino que al reflexionar el hombre se impone una secuencia y consecuencia en sus ideas y acciones. (Daros, 1992: 36).

La realidad palpable y observable, por ejemplo la pobreza, es una realidad histórica palpable y en la que todos sentimos sus efectos. Bajo esta dimensionalidad de lo observable real, o real social, contraponemos el desafío de generar didácticas que lleven a nuestros estudiantes a pensar la realidad históricamente desde el presente con atisbo en sus programas concretos de estudio.

En otras palabras, la importancia de enseñar en los espacios áulicos la historia del presente, la memoria inmediata, los acontecimientos que marcan una sociedad como la argentina o la mexicana, tiene que hacerse plausible al margen de los programas de estudio imperantes y voraces que abusan de la memoria y prostituyen a Clío en aras de la politiquería, mutilando y enajenando el recuerdo de la sociedad.

Se trata entonces de la defensa de la libertad de cátedra en la trinchera del aula, como un mecanismo de combate contra el olvido sistemático que la Educación oficial quiere imponer a las nuevas generaciones sobre los acontecimientos inmediatos, sobre las mutilaciones a la historia y sobre la amputación a los programas de estudio.

La exigencia sería que lo que el docente estaría facilitando serán los microscopios o binoculares para observar la realidad desde su materia o área de aprendizaje concreta, siempre en relación con el presente en que el alumno está inmerso como primera categoría de análisis para la generación de alumnos críticos y sujetos plenamente sociales. Sujetos que tendrán que ser mostrados por el docente ante sus estudiantes desde su complejidad, desde todas y cada una de las facetas del hecho histórico, para que la percepción y la asimilación en los estudiantes se vea favorecida.

Existe aquí, además, un ejercicio de clasificación, el cual deviene de un espacio de jerarquización de lo social, por ejemplo, qué será más relevante para el mundo actual, que los jóvenes entiendan la importancia de las tecnologías aplicadas a su vida diaria o que recuperen la sensibilidad perdida ante lo común y lo cotidiano. Ante lo simple y a su vez ante la imaginación. Qué será más importante, que el alumno sea un mejor consumidor o que entienda que la satisfacción plena de necesidades no está en la voluntad del mercado, en la dialéctica del consumo y en su circulación capitalista.

En este mismo tenor, podemos clasificar la importancia y el imperativo que tiene el derecho de acceso a una memoria plena por parte de la sociedad, pero específicamente por parte de esas nuevas generaciones a las que debemos apostar una pedagogía distinta de la Historia que enseñe no solamente a pensar históricamente sino a transformar su presente con base en ese aprendizaje histórico inmediato que dota la memoria.

Estos ejemplos de clasificación deberán dilucidarse concienzudamente al momento de exponer una clase a los alumnos donde se pretenda llevarlos a reflexionar sobre la clasificación y jerarquización de objetivos de análisis

críticos, aquí, el docente tenderá en cada momento a mostrar los caminos y no a imponerlos, evitando el dogmatismo y las prácticas ideologizantes.

Enseñar la historia en México, Argentina y Latinoamérica tienen que ser un compromiso social, no puede pasar por la pasividad del docente en el aula que narra historias verdaderas, sino que tiene que vincular la experiencia vivencial concreta del educando a un pasado inmediato del cual sus padres o sus abuelos fueron testigos. La enseñanza de la historia tiene entonces que considerar la memoria. En ello, los Memoriales y el acceso a la información pública serán las herramientas didácticas mediante las cuales podremos aspirar a hacer de la enseñanza de Clío una experiencia vivencial.

3.2. Hacia una hermenéutica analógico-histórica

La Hermenéutica en sí misma está constituida por tres elementos que interactúan entre sí para producir el acto hermenéutico, nos referimos a la coagulación del texto, el autor y el lector. El primero es el texto, el cual deberá ser entendido en el presente contexto como aquél referente de significación histórica, no solamente el discurso sino también la realidad susceptible de ser interpretada desde un horizonte particular. El segundo es el autor, el cual transmite sus ideas por medio del texto para que el lector las interprete. Finalmente tenemos el lector, el cual va a ser el encargado de interpretar la idea del autor y contextualizar así el texto, para extraer de esto que conocemos como acto hermenéutico la tan codiciada comprensión.

Para fines prácticos y con el objetivo de tener aproximaciones a la Historia, a su interpretación, comprensión y explicación a través de nuestro estudio. Partiremos de entender además que el texto es el proceso histórico compuesto de múltiples hechos históricos, caso concreto la última Dictadura en Argentina o el Movimiento estudiantil de 1968. Lo anterior es posible gracias a que el historiador se acerca al estudio de la Historia y del hecho histórico a través del documento histórico, fuentes que adquiere bien de los Memoriales creados ex profeso o bien de los centros de documentación o archivos a los

que accede como un derecho social de acceso a la información pública, tal como lo vimos en el capítulo anterior. Ahora bien, el historiador, el estudioso social o bien la sociedad misma se ayudan de la hermenéutica y del acto hermenéutico para comprenderse a sí mismos en un pasado y para comprender a los otros en su presente.

Finalmente, es necesario caminar un paso más allá en nuestra aproximación a la hermenéutica analógica. Si por texto no sólo entendemos los escritos sino toda manifestación de lenguaje y comunicación propia del ser humano; esto en virtud de la hermenéutica. Y si en la Historia empleamos necesariamente el texto escrito, en este caso el documento histórico, pues resulta, de tal suerte, completamente viable su comparación con el hecho histórico y a su vez con el proceso. Ya que el hecho histórico solamente existe como interpretación más no como un actor social.

Ahora bien, si la analogía de proporcionalidad dentro del acto hermenéutico ejerce la función de estabilizador. La estabilización que buscamos se logrará en y desde el lector, en este caso el intérprete, el historiador, el docente que imparte clases de Historia o la misma sociedad que accede a su memoria mediante la información que le llega del pasado, ya que éste es y será siempre el elemento activo o dinámico dentro del proceso que realiza el acto hermenéutico. El acto hermenéutico por así decirlo, es el camino más directo a la comprensión.

Hablaré en adelante de la figura del historiador-docente como esa conjugación entre el quehacer interpretativo y su explicación en el aula. No solamente circunscribiéndome al investigador consagrado sino a todo aquél que tiene la enorme labor de educar para la vida dentro y fuera del aula. Proyecto que involucra no solamente al docente sino a las instituciones, a los padres de familia y a los distintos actores sociales involucrados en el proceso y rescate de la memoria inmediata.

El intérprete es la pieza indispensable en la elaboración de toda hermenéutica analógico-histórica, ya que es él quien busca la comprensión y explicación, elementos inseparables en este acto, y será el agente que

dinamice toda hermenéutica en su exterior. El darle prioridad al intérprete no significa en ningún momento una ausencia del autor y mucho menos del texto, con lo cual estoy diciendo que no habrá predominio de una interpretación subjetivista sino una adecuada analogía proporcional que emana en y desde el docente al preparar sus clases, al planeas sus secuencias didácticas, al enriquecer sus programas de estudio, todas estas generadas dinámicamente en el exterior de todo acto hermenéutico.

La génesis del acto hermenéutico, nos muestra elementos aislados en esferas diferentes, nos muestra a un autor, a un texto y a un lector lejos de conectarse para realizar el acto hermenéutico, porque de la misma forma como el pan se es Pan hasta que no comamos de él, pues el texto no es Texto mientras no sea leído y el lector no es Lector mientras no lea el texto; el único que está conectado interna y externamente en el proceso hermenéutico es el autor, quien elaborado el texto lo va a transmitir a un cierto lector, ya que creado el texto el autor se es Autor.

El historiador-docente antes de interpretar pasa por una etapa, donde la intención del documento histórico, del autor y en especial la del hermeneuta se activan en y desde el mismo sujeto, el cual se concientiza de respetar la intención del documento y del autor, al igual que la suya, para hacer de la hermenéutica analógico-histórica, un evento analógico de proporcionalidad propia, el cual con el uso puede llegar a convertirse en un hábito de aplicación.

Ya el propio Mauricio Beuchot, en el Tratado de Hermenéutica analógica, señalaba la importancia de hacer de todo acto hermenéutico un evento analógico, pero más aún, resalta la importancia que este puede tener al convertirse en un hábito de aplicación. Con la Hermenéutica analógico-histórica, se pretende precisamente adquirir dicho hábito. Habito que concientiza y respeta la intencionalidad del acto hermenéutico, donde el autor, el texto y el historiador-docente, toman su justo valor al ser intencionalizados por el intérprete. Beuchot señala que:

Ya los medievales hablaban de una intentio auctoris y de la intentio lectoris, y Umberto Eco habla de la intentio textus. Nosotros hablaríamos, más de intención del texto, de la conjugación o encuentro de la intención del autor y la intención del lector. (Beuchot, 1997: 42).

Con esto quiero decir que toda hermenéutica analógico-histórica pasa por puertas, por mundos, por espacios a los que llamamos dimensiones del saber; nadie me podría decir que el acto hermenéutico surge así porque sí, porque pasa por un proceso de desarrollo, proceso que nos lleva a comprender y explicar los distintos hechos y fenómenos históricos que hermenéutizamos y que en esa búsqueda conocemos, descubrimos y nos abrimos como intérpretes, pero sobre todo nos abrimos a nuestro interior, nos descubrimos y nos conocemos a nosotros mismo, para comprendernos y explicarnos como lo que somos de forma personal.

Esa personalización empieza por nuestra individualización para que la colectivemos en forma de conciencia histórica, conciencia que no será jamás estática o pasiva sino que es activa porque produce y genera los grandes cambios que necesita la sociedad. Este es el efecto real al que aspira la memoria que se transmite mediante los Memoriales de Tlatelolco o de Buenos Aires, la cual alberga y resguarda información en distintos formatos que cumplen con la función de ser el vehículo en sus intérpretes de un pasado y de un presente por medio de un ejercicio de acceso a la información que es pública. Esta importantísima tarea no puede estar dissociada de las prácticas educativas ya que la visita a museos como una estrategia pedagógica y didáctica es lo que permite la aproximación del alumno a su experiencia vivencial.

Dejar que las cosas...hechos y acontecimientos nos-sean signos, entenderlos en su ser-signos, no significa anular cosas...hechos o acontecimientos, sino saber aceptar que su realidad está, justamente, en aquel explicarse como mensajes...Significa un abrirse como intérpretes

y encarnar parcialmente un horizonte proferente. Apertura y encarnación son una emergencia y, como toda emergencia, un evento: experiencia histórica. (Velázquez Mejía, 2002: 164).

Como hemos observado toda interpretación nos lleva a la comprensión y a la explicación, ambas se jerarquizan porque mientras la comprensión es obra del intelecto, la explicación, en cambio es obra de la razón y al unirse forman lo que conocemos como sabiduría.

Sin duda el camino es largo y la solución está en la adecuada aplicación que le demos a la hermenéutica analógico-histórica, pero no olvidemos que este proceso tiene su origen en el historiador-docente. El cual debe de ser capaz de trascender todas estas dimensiones del saber, para aceptar que él es el generador del cambio.

El historiador-docente no deberá olvidar jamás que en él está la aplicación de la analogía de proporcionalidad propia, que en él está el decidir y aceptar que al interior del acto hermenéutico ira implícita su intención de historiador, pero también estará siempre y en todo momento, como una sombra a nuestra espalda, la intención del autor, el lado objetivo de nuestro acto hermenéutico y la intención del documento histórico.

Dicho ejercicio hermenéutico por parte del historiador-docente, nos coloca en posición de ejecutar un cambio, una transformación crítica de nuestro entorno. Un cambio que además deviene en el presente como un compromiso ético con el pasado que en palabras de Marx expresa: la tradición de las generaciones muertas oprimiendo el cerebro de los vivos.

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. Y cuando

éstos aparentan dedicarse precisamente a transformarse y a transformar las cosas, a crear algo nunca visto, en estas épocas de crisis revolucionaria es precisamente cuando conjuran temerosos en su exilio los espíritus del pasado, toman prestados sus nombres, sus consignas de guerra, su ropaje, para, con este disfraz de vejez venerable y este lenguaje prestado, representar la nueva escena de la historia universal. (Marx, 1978a: 9).

Recordemos aquí la propuesta de solución hermenéutica que estoy brindando, la cual no podrá ir dissociada de las estructuras materiales de la sociedad, el hombre y su transcurrir en el tiempo. El materialismo histórico, necesariamente ejerce la interpretación para sus aproximaciones al pasado y en ese tenor es donde la hermenéutica analógica beneficia el engranaje que ella puede tener con la propuesta de Marx de historia total.

De hecho, Marx también fue consiente de la necesidad del educador de ser educado y que éste a su vez tienda a manifestar un ejercicio reflexivo y autocrítico de su andar. Así lo muestra en su Tesis tres sobre Feuerbach.

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. (Marx, 1978b: 24)

Así, donde el hombre se enfrenta con sus circunstancias histórico concretas también se enfrenta a una necesidad profunda de ser re educado por la realidad. Una manera de mantener este vínculo es mediante la conciencia histórica, pero para atisbarlo mejor en la propuesta hermenéutica que se está desarrollando, opto por remitirme a los trabajos de Gadamer que a los trabajos

del propio Marx o de Lukács, quienes aterrizan la ontología en lo material-humano, sin duda un elemento de análisis valioso. Pero me interesa ceñirme por el lado de Gadamer, en razón a que la propuesta hermenéutica que pretendo desde una analogía-histórica tendrá que marcarle límites al relativismo interpretativo que se vive en el aula, relativismo que es producto de un desconocimiento por parte del estudiante de su pasado. Y es que en este punto es donde encuentra especialmente interesante el uso de la analogía para mediar ante el grupo que la postura concreta materialista, que sin demeritarla, tiene que pensarse más seriamente en su forma de aplicación didáctica a contextos escolares.

Volviendo a la estructura de conciencia histórica, muy distinta a una conciencia de clase, no solamente por el enfoque que quiero darle al ejercicio de una didáctica histórica sino que además me permitirá algo vital, aproximar la inquietud del estudiante a mirar la realidad de forma más sensible, es una conciencia histórica que nos lleva a pensar históricamente ya que está anclada en el rescate de su memoria y de su historia inmediata como reflejo de una estrategia didáctica que aproxima al estudiante al estímulo de una zona de desarrollo próximo que parte de la experiencia vivencial con su historia en la visita a los Memoriales o a los Centros de documentación que estos repositorios albergan. Esto lo lograremos con una conciencia tomada en y desde el acto de la hermenéutica, dicho acto se facilita en el encuentro del alumno con un pasado narrado mediante una estrategia pedagógica concreta, la cual está vertida en los Memoriales, tal como lo hemos visto a lo largo del capítulo 1 del presente trabajo. Por eso dice Gadamer que:

(...) la intención auténtica de la comprensión es ésta: al leer un texto, al querer comprenderlo, siempre esperamos que nos enseñe algo. Una conciencia formada por una actitud verdaderamente hermenéutica será receptiva en los orígenes y caracteres enteramente extraños de aquello que le viene de fuera. (Gadamer, 2001: 104).

La intención del documento histórico, la apertura como intérpretes y la comprensión, permiten al historiador capturar la esencia del hecho histórico, la esencia del autor y de forma análoga fusionarlas proporcionalmente con su(s) aporte(s). De esa fusión analógica proporcional propia florecerá la Historia, porque retro-alimentamos y retro-proyectamos una comprensión y una explicación hacia un horizonte superior, transformando y generando conciencia histórica en una dimensión del saber ulterior la cual se amplía de manera horizontal.

Todo esto sucede en virtud de que (...) el ser humano es un Ser que se proyecta siempre hacia el futuro, en virtud de que su Ser no se agota en el momento presente. El ser humano es lo que es, pero siempre puede ser lo que le falta ser. (Reding, 1998: 103).

Así, se realiza una verdadera transformación, tanto del historiador-docente como del hecho histórico, sin que esto quiera decir anular al autor, ya que tanto el historiador como el hecho al ser retro-proyectados por el corazón mismo del acto hermenéutico se tienen que transformar para llegar a la ulterioridad.

Primeramente la transformación del historiador que tuvo una apertura como interprete, que extrajo comprensión y da explicación del hecho histórico, se necesita comprender y explicarse a sí mismo, se necesita concienciar de lo que es y lo que hace en su presente, por lo que él necesita comprenderse y explicarse a sí mismo en la conciencia histórica.

En segundo lugar el hecho histórico, se transformará en un doble elemento el cual, por una parte, es descifrado en su parte sustancial y con ayuda de la semiótica, toma otra dimensión, ya que para ejercer la función para la cual fue hecho nuestro documento histórico, se manipuló, se interrogó y gracias a la semiótica se transformó en un texto descifrado.

Esa re-proyección de Historia y conciencia se conjugan en lo que llamamos conciencia histórica, la cual la retomamos de forma integral. Pero a todo esto, ¿qué es la conciencia histórica? Gadamer nos dice que: Entendemos por conciencia histórica el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones. (Gadamer, 2001: 41). Razón por la cual es inseparable e indispensable su búsqueda y adquisición en cada historiador-docente.

Con esta relación trascendemos a través del tiempo convirtiéndose en Historia por medio de la palabra, la cual perdura y aporta al conocimiento, generando una transición coyuntural que pone en crisis a la modernidad gestando un posible cambio estructural generado en la colectivización de la conciencia histórica.

De esta forma producimos la dialéctica del conocimiento, que no será jamás cíclica ni lineal sino en espiral ascendente, del cual con nuestra labor seremos arquitectos del diseño de una pequeña parte del gran espiral aún en construcción y constitución.

Y una vez que el testigo de aquél Estado de terror argentino o aquél estudiante sobreviviente del 68 en México, ahora convertidos en autores, dieron su testimonio en el Memorial de manera oral o escrita y podemos acceder a esa información pública desde la enseñanza de una historia distinta, conjugaremos, en términos hermenéuticos, lo finito con lo infinito para trascender y aportar al conocimiento, que no será jamás atesorable sino compartido en virtud de que la vida orgánica es finita pero la palabra escrita es infinita, como eterno es su transmisión, por eso no solamente se educa históricamente para la vida sino se enseña Historia para la eternidad.

3.3. Hermenéutica analógica como metodología para la enseñanza de otro tipo de Historia.

En la sección precedente se precisó una problemática concreta a través de la cual partiremos en esta segunda sección para brindar respuesta y mostrar una propuesta metodológica encaminada al fortalecimiento de la enseñanza aprendizaje de la Historia vinculada al uso de la memoria. La aproximación que realizaré centra su atención en el enfoque psicopedagógico que utilizo en la enseñanza de la Historia, centrada en el pensamiento, construcción y transmisión del proceso histórico. Ante tal empresa me apegaré a la perspectiva del constructivismo como herramienta que me permitirá fortalecer el terreno de la enseñanza histórica.

Desde esta perspectiva de la psicología constructivista me interesa aproximarme a estrategias reflexivas de la práctica docente que me permitirán abordar problemáticas tales como: el tipo de conocimiento histórico que se busca promover en los estudiantes, su estructura, sus elementos, mecanismos, así como, las estrategias didácticas para provocar la asimilación del pasado histórico inmediato en el estudiante.

De manera específica la investigación enfocará sus pretensiones en la estrategia reflexiva del docente como factor de cambio en la enseñanza aprendizaje de la historia, adentrándome mediante la intersubjetividad y la introspección a las formas de pensamiento didáctico de la historia. Así como a la enseñanza de los contenidos históricos desde la perspectiva historiográfica francesa de los Annales.

Es de resaltar hasta este punto que en la actualidad no existe una propuesta de formación docente que coadyuve a la generación de un saber psicopedagógico que sitúe al profesor, en perspectiva de un agente crítico, reflexivo e innovador de su práctica docente.

Ante esta situación, la pregunta que saltará a la vista será saber qué tipo de representación se hace de los postulados educativos tradicionales frente a la enseñanza de la Historia y en qué forma las concepciones

psicopedagógicas, específicamente el constructivismo y el modelo de investigación-acción guiarán una práctica docente distinta que permita el anhelo de transformar el espacio áulico en un espacio social.

Para resolver esta problemática que subyace a la práctica docente de la Historia, propongo la intervención y uso de la hermenéutica analógica para la mejora del accionar como docente frente al aula. Lo que pretendo hacer es enfocar dicha metodología en dos vertientes: desde el papel del docente y desde el papel del alumno. En el primero, parte del conocimiento y dominio que el docente tiene de su materia, siendo capaz de comprender e integrar de forma analógica las diversas esferas de la realidad histórica, las Políticas, las Sociales, las Culturales y las Económicas (PESC) en la clase, a través de la proyección de mejores explicaciones a los alumnos.

Mientras que en una segunda vertiente se buscan dos objetivos, el primero, será el desarrollo de ciertas habilidades y sensibilidades en el alumno, relacionadas con su capacidad para percibir la realidad social en términos de (PESC) y, por otra parte, acercar al sujeto a la historia, acercar al alumno a la historia, para hacerlo sentir parte del devenir social en que vivimos. Ello, sin lugar a dudas, representa una de las funciones más importantes de la disciplina histórica en el siglo XXI. Ante lo cual propongo las aproximaciones a los Memoriales como estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de una historia inmediata en el estudiante.

Para realizar mis objetivos, aplicaré la hermenéutica analógica propuesta por Mauricio Beuchot, como una metodología en la enseñanza de la Historia y como un modelo de investigación-acción en la práctica docente de la Historia; propuesta que cubre nuestras necesidades planteadas y nos brinda hoy en día un margen más amplio de aplicación en distintas áreas del conocimiento.

¿Cuál será el papel que desempeñe el docente en este proceso de hermenéutica analógica aplicado a la investigación-acción en la docencia de la Historia?

Ante esta pregunta apelo al diseño de un programa de intervención educativa para la formación docente que pase por las siguientes etapas: primero, una etapa de autorreflexión y autoevaluación, seguido de una primera secuencia didáctica, posteriormente, un esquema de evaluaciones para corroborar el nivel de los objetivos conseguidos y, finalmente, la consolidación de un diseño e impartición de un programa de formación docente basado en la experiencia de la hermenéutica analógica y el modelo de investigación-acción.

El concepto de investigación-acción que usaré a lo largo del trabajo es el que desarrolla Antonio Latorre cuando sitúa el papel del profesor reflexivo como un agente autónomo que cuestiona sus prácticas educativas, toma decisiones e implementa nuevas acciones educativas con la finalidad de mejorar su práctica docente. Lo que le permite transitar desde una perspectiva disciplinar a una pedagógico-didáctica.

Para nosotros la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. (Latorre, 2007:24).

La reflexión docente entonces, será vista como una actividad accidentada en la que el hombre posibilita la construcción de modelos hermenéuticos y pedagógicos que terminan por constituir a un ser que conoce, siente y quiere su entorno. A esto aspira en un primer momento nuestra propuesta.

La reflexión es una actividad accidental del hombre, el cual previamente existe y posee la capacidad para conocer y de hecho conoce ya diversos objetos irreflexiva o directamente. Mas la reflexión es una actividad que posibilita desarrollar lo que el hombre (un ser que siente, conoce y quiere). Al reflexionar, en efecto, podemos volver sobre lo que sentimos

o conocemos ya, dirigiendo la atención (la posibilidad de conocer) según algún querer o propósito natural o libremente perseguido. (Daros, 1992: 41).

Lo anterior detonará las siguientes áreas de oportunidad en la transformación de la práctica docente de la Historia: una primera de descripción, en la cual se reflexiona sobre la pregunta ¿qué hago como docente? Posteriormente, se atenderá el área referente a la información, ¿qué significa mi práctica docente? En seguida se aborda una etapa de confrontación, donde el punto de encuentro lo encontraremos en la pregunta ¿cómo he llegado a ser el tipo de docente que ahora soy? Finalmente, la etapa de reconstrucción de la práctica docente, donde se atenderá a la cuestión ¿cómo hacer mi práctica docente diferente?

Con el desarrollo del anterior modelo de investigación-acción se pretende buscar una adecuada comprensión de los distintos fenómenos históricos expuestos en clase y un dominio de la materia expuesta. Ello se logrará a través de la integración de las distintas esferas de la realidad social al hecho histórico estudiado.

Esto es, si sobre nuestro hecho estudiado en clase, interactúan distintos fenómenos (PESC), el docente tiene que ser capaz de integrar esa diversidad o equivocidad de fenómenos en un hecho en particular. Lo anterior remite a capturar esa equivocidad de fenómenos que interactúan en el hecho histórico estudiado en clase, para ser captados en el sentido único o unívoco que toma dicho hecho histórico.

Esto precisamente es lo que llamamos hermenéutica analógica. Hermenéutica que interpretará las distintas esferas de la realidad social a través de la comprensión del interprete, en este caso el docente, pero por otra parte analógica, ya que llevará nuestras interpretaciones de lo equívoco a lo unívoco para ser capturadas en el núcleo del proceso histórico, el hecho histórico; pero para dar prioridad a la diversidad en la medida en que el docente lo crea conveniente, tan cerca como él lo deseé pero sin llegar a tocarla.

Ahora bien, ¿con qué finalidad tendría que aplicar la hermenéutica analógica en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia?

Por principio de cuentas, es necesario comprender que en la medida en que el docente conozca mejor la materia de Historia podrá explicarla mejor, ello le remite directamente a tener una constante preparación y actualización sobre los temas que expondrá a lo largo del curso.

Pero es precisamente en esa dimensión donde la hermenéutica analógica le ayudará en una mejor comprensión de la materia, para proyectar mejores explicaciones a los alumnos en clase. Porque la hermenéutica analógica tiene una característica que la distingue de otras hermenéuticas, su capacidad de integrar lo único con lo diverso de forma analógica. Esto nos permite comprender de forma global las diversas interpretaciones que se dan a la Historia y al comprenderlo explicamos una mejor historia al alumno. Lo anterior se posibilita gracias al círculo de interpretación dado al interior de la hermenéutica, donde la interpretación posibilita a la comprensión y ésta a la explicación; de tal suerte interpretación, comprensión y explicación no son separables sino analizables y posibles a través de la hermenéutica.

Insistiendo en ello, la aplicación de la hermenéutica analógica a la enseñanza de la Historia, superaría notablemente las deficiencias de una pedagogía por objetivos, la cual corre el riesgo de dislocar el conocimiento integral del alumno. Ya que dentro de la pedagogía por objetivos el contenido del curso se desglosa en diversas facetas que el alumno va cumpliendo día a día. Sin embargo, qué pasa cuando el alumno en su travesía tropieza en la superación de dichos objetivos. Esto ocasionaría graves problemas en la enseñanza del alumno y más aún en la enseñanza de la Historia, lo anterior se debe en gran medida a la necesidad de cubrir, cuando no el total sí la mayor parte de los objetivos del curso. Pero en la historia un error de tales dimensiones condiciona gravemente la comprensión histórica del sujeto, lo cual

lleva a la explicación de diversos acontecimientos pero no a la percepción de la totalidad histórica.

Y es que si el alumno entiende a la Historia como un proceso de avances y retrocesos, de coyunturas y continuidades, pero en general como una historia total; sabrá pues, que la esfera económica explica a la social, que ésta repercute en lo político y a todo ello se le pueden agregar las explicaciones que aporta el espacio geográfico, pero que indudablemente cada esfera entreteje una red muy amplia de contenido histórico-social en el tiempo.

Con todo esto se pretende, por una parte, que el alumno supere los rezagos interpretativos de una enseñanza parcial y fragmentada de la Historia. Pero por otra parte, que sea capaz de poder integrar por él mismo diversas esferas de la realidad social y, explicarse mejor las causas y los distintos efectos que motivan tal o cual rebelión, tal o cual política económica o incluso el hecho de entender de forma nítida las grandes coyunturas por las que ha atravesado la historia de la humanidad.

Y es que realmente esa es una actitud formada en un soporte crítico, global, integrador y sintético de lo que es la historia y su conjunción en un hecho histórico en particular. La hermenéutica analógica nos facilita en este sentido el camino, ya que permite le permitirá al docente comprender esa equivocidad de interpretaciones y conjugarlas en la univocidad de un estudio de caso, pero para dar preferencia a las diferentes interpretaciones, a la equivocidad; y así jerarquizarlas de acuerdo a un criterio de posible realidad del hecho histórico estudiado en clase. Esto es, una jerarquización de interpretaciones según aproximación a la realidad del hecho estudiado, mismos que serán constatados a través de los textos históricos a los que se accede cuando el alumno entra a los Memoriales.

¿Cuál será el papel que desempeñe el alumno en este proceso de Hermenéutica analógica aplicado en la enseñanza-aprendizaje de la Historia?

El papel del alumno es indispensable en este proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que con su participación va construyendo el conocimiento en torno al tema estudiado. Lo anterior de entrada nos muestra una dificultad ¿cómo hacer participar al alumno? Dificultad que en teoría es fácil de resolver pero que en la práctica no siempre da buenos resultados. Uno de los métodos tradicionales es fomentar la participación del alumno a condición de obtener cierto porcentaje en la escala estimativa. Esto sin lugar a dudas, sólo genera la polarización entre alumnos en la clase por la participación, ya que en el peor de los casos incentiva la participación de los alumnos que participan despreciando la de los alumnos que nunca o casi nunca participan.

Con la hermenéutica analógica se busca superar dicho rezago a través de la construcción de un conocimiento integral y global en el alumno, ello es posible si el docente hace de la Hermenéutica analógica un hábito en su estudio y constante preparación. Porque si el docente comprende la realidad histórico-social de forma integral y global, podrá proyectar una explicación histórica del hecho estudiado en una dimensión total.

Ello atacará las distintas percepciones y sensibilidades que el alumno tenga hacia tal o cual fenómeno social. Esto es, desarrollar la habilidad específica de cada alumno para percibir el hecho histórico en su forma económica, política, social, cultural, religiosa, demográfica entre muchas más. Lo que motiva la participación de todos los alumnos, por eso la didáctica del trabajo colaborativo o en equipo, en la Planeación y en la Secuencia didáctica, son vitales para el desarrollo de las habilidades cognitivas del estudiante y el estímulo de un tipo de razonamiento histórico concreto, algo que ya la Escuela de los Annales denominó, como el pensar históricamente. (Vilar, 2004; Bloch, 2001).

Ahora, ¿por qué buscar el desarrollo de dicha capacidad para percibir la realidad social en el alumno? De entrada sabemos que el alumno muestra cierta afinidad hacia alguna esfera de la realidad social para que con base en ella se explique mejor su realidad, así lo muestra el estímulo de habilidades visuales, auditivas y quinesísticas. De tal suerte, al buscar el desarrollo de

estas capacidades se busca precisamente capturar la comprensión del alumno para que a partir de allí pueda explicarse mejor su pasado y, desde luego, su presente vivido.

Pero ello se posibilita en la medida en que el docente sea capaz de integrar de forma global las diversas esferas de la realidad social, a la usanza de la denominada historia total. En ese sentido es donde la reflexión docente ocupa un lugar importante en el proyecto de investigación e interiorización de la práctica profesional.

La reflexión expresa y hace referencia a lo específicamente humano porque implica tanto el conocimiento como la voluntad y, con frecuencia, también la conciencia de sí y de los fines... buscar el ser de la reflexión más allá de las primeras apariencias que lo dejan en la imprecisión, en la vaguedad y, en consecuencia, en la inutilidad respecto de sus posibles aplicaciones y de su valor. (Daros, 1992: 35).

Pero no basta con el docente lo entienda o incluso lo comprenda, es necesario que lo aplique al estudio del hecho histórico visto en clase, es necesario entonces, que lo explique y lo refleje en una mejor calidad de la clase, esto es, llevar la teoría a la aplicación. Porque si el docente logra realizarlo, de la misma forma podrá explicarlo. Al explicarlo permitirá atacar diversos puntos de la realidad social en un mismo hecho histórico expuesto en la clase y con ello, despertar la inquietud o sensibilidad hacia fenómenos sociales específicos en los alumnos.

Por ejemplo, se ha demostrado que el estímulo de las capacidades auditivas, quínestésicas y visuales desarrolla en los alumnos un mayor grado de sensibilidad hacia fenómenos diversos de su realidad. Lo importante es hacer comprender en el alumno que todos estos fenómenos sociales explican en conjunto el hecho histórico estudiado en clase. Ello permite que el sector de cinco, diez o quince alumnos que tengan una sensibilidad política comprenda el hecho histórico a plenitud, así como estimular su participación y enriquecer con

esto la clase. De igual forma los otros diez, quince o veinte alumnos que trabajen el aspecto económico, con el resto del grupo que comprende mejor los fenómenos culturales y sociales de la historia argentina y mexicana en la segunda mitad del siglo XX. .

Todos ellos forman una enorme diversidad de interpretaciones, un gran equivocismo capturado en el univocismo integral y sintético de la globalidad del hecho histórico estudiado, capturado en y desde el docente. Ello remite a lo que en la hermenéutica analógica se conoce como jerarquización interpretativa, jerarquización que entablará niveles de explicación en el interior de la equivocidad, proyectada desde los alumnos y que se confrontará con la explicación única o unívoca del profesor. Visto en estos términos, esto es lo que se hace en el aula cuando se ejecuta una lluvia de ideas en el pizarrón.

Esta confrontación de la equivocidad con la univocidad que será analógicamente medida, cordial y no destructiva sino constructiva. Pero siguiendo en esto los principios de la hermenéutica analógica, dando prioridad a la equivocidad y retomándola en la univocidad. En otras palabras tomar la interpretación por ambos extremos para unirlos de manera analógica, lo único con lo diverso.

En este caso el darle prioridad a la equivocidad interpretativa, es priorizar la participación del alumno, para retomarla en la univocidad plasmada en el docente, mismo que jerarquizará la diversidad de interpretaciones del estudiante según criterio de aproximación al hecho histórico estudiado. Todo lo anterior nos lleva, sin lugar a dudas, a la construcción de un conocimiento histórico global en el alumno, el cual con su participación y orientación del docente, hace del proceso enseñanza aprendizaje en la Historia algo dinámico y enriquecedor para ambas partes.

Queda claro pues, que la aplicación de cualquier método de enseñanza en la Historia, llámese Hermenéutica analógica, Historias de vida o Constructivismo, deberá tomar en cuenta el momento histórico vivido. Ello dará una mayor oportunidad al docente de contextualizar la enseñanza en el alumno, e hilar con mayor claridad y precisión los múltiples pasados con el

presente vivido. Porque la enseñanza de la Historia en el siglo XXI, tiene que empezar a pensarse en y desde la memoria misma y, de esta forma, ser revestida por una pedagogía adecuada no a la clase, no al maestro sino al alumno mismo. Porque sólo el pensarnos históricamente permitirá pensar la enseñanza de la Historia de manera verdaderamente historizante, ello sin olvidarnos de la pedagogía que dará cuerpo y sustento sólido a la enseñanza realizada por el docente, el cual, consiente de su historicidad proyectará mejores explicaciones en el alumno. En ello la hermenéutica analógica se nos presenta como una herramienta indispensable para la Historia.

Así, en la medida en que el docente logre integrar analógicamente las interpretaciones de los alumnos y las conjugue con las de él, en esa medida podrá relacionar el pasado con el presente y viceversa, para que de esa forma el alumno sea un elemento activo en la enseñanza de la Historia. Aquí es donde radica la función sublime del proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia, en un encuentro analógico entre el sujeto y la historia, logrado a partir de un curso bien explicado de Historia configurando así un presente cargado de historicidad.

Porque el acercarse al sujeto, en este caso el alumno, a la historia misma, es revestir de manera excelsa el sentido y el oficio de historiar; sentido en parte constituido, ya dado, pero por otra parte, por construirse, por darse y por hacerse. Muestra de lo anterior lo encontramos en los Planes de estudio, un programa con contenidos ya dados que merecen ser construidos por el docente desde su libertad de cátedra, lo que significa la apropiación positiva del programa de estudios por el profesor.

De tal suerte, hay un acercamiento analógico entre historia y sujeto dinamizado en el docente, pero plasmado de forma brillante en la praxis del concepto de civilización, para proyectarse en forma pragmática en este proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia. Lo anterior no sólo conjuga analógicamente al sujeto o estudiante con la historia misma, a través de la Hermenéutica analógica como metodología en la enseñanza de la Historia, sino que concientiza históricamente al alumno de su pasado pero también de su

presente. Es una ontología histórica anclada en un sujeto indeterminado que está por determinarse y en ello el profesor juega un papel verdaderamente crucial.

El hombre es inteligente (no consciente) desde su concepción; desde que como sujeto esta sustancialmente relacionado con el ser universal intuyéndolo. La conciencia es un acto accidental del hombre que acontece mucho tiempo después de ser inteligente e implica que el hombre domina la atención (o tensión e intención) de la inteligencia sobre sí mismo (por lo que surge la conciencia de sí) y sobre sus actos (actos conscientes). (Daros, 1992: 38)

Conciencia histórica en el alumno que al no ser pasiva se torna activa, pero al ser activa se dinamiza en la generación de los grandes cambios que necesita nuestra sociedad Latinoamericana. Cambios producidos en la concientización del alumno de toda historicidad vivida; esto, sin lugar a dudas, es uno de los retos más importantes de la docencia histórica en el siglo XXI, el poder proyectar a través de la exposición en clase, una conciencia que sea capaz de mover la propia historia.

3.4. La hermenéutica analógico-histórica como modelo de investigación-acción en la práctica educativa de la memoria y de la historia.

Con todo lo que hemos visto, podemos señalar que el aprendizaje y la enseñanza que se buscan parten de premisas metodologías no ancladas en un proceso tradicional educativo como lo puede ser el constructivismo, que aunque sirve para propósitos didácticos muy concretos resulta insuficiente a la luz del programa social anclado en la hermenéutica como modelo de investigación-acción crítica. Así lo entiende Latorre:

La investigación-acción crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad. (Latorre, 2007:31).

Por tanto, es que al buscar romper con la linealidad sobre la cual se desplaza la enseñanza donde el docente es el gestor del conocimiento, aquí se busca que el alumno cuestione lo que ya ha adquirido, que despierte su habilidad inquisitiva y por eso es que se recurre a metodologías analógicas que ponen de manifiesto la necesidad real del sujeto de auto determinarse históricamente.

Es así como la relación entre los marcos interpretativos, las formas del conocimiento y la investigación-acción no serán elementos aislados en esta propuesta, ya que permiten construir un saber concreto sobre una realidad concreta, así lo entiende Latorre y Darós, para quienes la enseñanza debe potenciar una transformación real en el alumno:

Como proceso de cambio, la investigación-acción pretende construir y formular alternativas de acción. La comprensión de la realidad educativa se orienta a mejorar las prácticas. No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas: la investigación está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas. (Latorre, 2007: 31).

Conocer no se confunde con sentir. Pero, además, la reflexión no se confunde con la sensación o acto de sentir, ni con el simple conocer. La reflexión sobre algo supone que ya se conoce algo con anterioridad y ella consiste en volver sobre lo conocido generando diversos órdenes o niveles de conocimiento. La reflexión no es un conocimiento directo,

perceptivo; sino un conocimiento vuelto sobre lo ya conocido para advertir relaciones existentes o poner relaciones antes no conocidas.
(Daros, 1992: 40).

Pensar en un modelo de investigación-acción basado en la hermenéutica analógico-histórica que propongo no puede quedar exento de una reflexión más profunda en el marco de la práctica educativa. Por eso, hay que interrogarnos por el papel que juega nuestro aprendizaje reflexivo en tanto se interactúa ante el grupo. Esto es, durante el proceso semántico que se entabla entre la investigación y la acción dentro del Memorial, donde se conjuga una serie de elementos externos que el docente no puede controlar, pero sí puede canalizar y orientar. Tales elementos son por ejemplo: la emoción, la metacognición, la autorregulación y la transferencia, como procesos básicos e indispensables en la formación de todo aprendizaje vivencial que vincule los acontecimientos presentes con los pasados en el aprendizaje del discente y que además estimule cierta sensibilidad histórica que les permita forjar su entendimiento en la hoguera de la conciencia.

Aquí, el manejo de un discurso emocional en los procesos de enseñanza aprendizaje resulta de vital importancia en razón que nos permite la consecución de elementos tales como una consulta, un seguimiento y una valoración de las formas de construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. La consulta es el conector subjetivo y empírico entre las emociones de inseguridad y de preocupación. Entre el testimonio de las víctimas y el alumno, donde el manejo emocional por parte del docente en la transmisión de conocimiento aparece asociado fundamentalmente a la disipación de dudas con relación a los temas vistos en clase. Mientras que el seguimiento permitirá orientar y encausar de mejor forma las potencialidades y habilidades de los educandos. Seguimiento que se puede dar antes, durante y después de la visita a los Memoriales.

Debemos agregar además que existen dos procesos que trabajan en paralelo frente a la adquisición de conocimientos y aprendizajes diversos a

nivel de la consecución de una experiencia vivencial que relacione el presente del alumno con su pasado analizado en el Memorial: la metacognición y la autorregulación. En este sentido la metacognición coadyuva esfuerzos con el aprendizaje en la adquisición de nuevos conocimientos ya que permite organizar, jerarquizar e incorporar los datos nuevos en nuestro cerebro. Mientras que la autorregulación, permite controlar y moderar los flujos constantes de información adquiridos ante la presencia de acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados, producto del estímulo que se recibe en el acceso a la información por parte del estudiante.

Por otro lado, la transferencia aplicada al aprendizaje dentro de los Memoriales puede darse desde cuatro vertientes, una positiva, una negativa, otra cercana y finalmente una lejana. Para el caso de la transferencia positiva encontramos que es la que mejor facilita el aprendizaje de nuevos contenidos del docente al alumno. La segunda, infiere en la adquisición de nuevos conocimientos, sin embargo, no debemos olvidar que la transferencia negativa a pesar de que no es un elemento potencialmente deseable, sí está presente en el quehacer áulico cotidiano.

De esta manera, una transferencia que se realiza de manera cercana o lejana, mantiene un parámetro estándar donde los conocimientos adquiridos son conceptualmente disímiles, pero perceptivamente similares entre más cerca nos encontremos de la zona de desarrollo próximo del alumno. Mientras que en la transferencia lejana del aprendizaje se da de manera perceptivamente diferente, por ejemplo, esto es lo que ocurre entre una sesión presencial y otra virtual de clase. Entre contar el Movimiento estudiantil del 68 desde el salón de clases y explicarlo en el Memorial donde el acceso a la información es pleno.

Para finalizar, quiero señalar que ninguno de estos elementos: la emoción, la metacognición, la autorregulación y la transferencia, como procesos básicos e indispensables en la formación de los alumnos autónomos, estratégicos y auto determinados, deberán pensarse aislados del modelo de investigación-acción y del uso y manejo de la hermenéutica analógico-histórica.

Y es que no podríamos concebir a un sujeto histórico que no viviera pleno en su comunidad, de lo contrario, simplemente se asemejaría más a un autómatas que a un sujeto comprometido con la transformación del entorno. Esto no podrá ir disociado de las reflexiones docentes.

La importancia de enseñar a pensar y de enseñar a aprender adquieren bajo este crisol enunciado un capital feroz para la formación de procesos emancipadores tales como: la metacognición, la autorregulación del conocimiento y la propuesta alternativa de respuestas críticas ante la realidad actual, tal como lo es la hermenéutica analógico-histórica como modelo de investigación-acción en la práctica educativa. Estos tres elementos son detonantes y ejemplo de la construcción de sujetos autónomos y comprometidos con la transformación de su comunidad, programa al que toda pedagogía debe transitar más allá del nivel áulico.

Un alumno formado en hondos procesos de metacognición, autorregulación, autonomía y crítica reflexiva es un sujeto que no atiende a una mirada universal, sino que cuestiona el universalismo para pregonar el pluriversalismo y desde ahí enuncia referentes cognitivos “otros.” Abre caminos y abre brechas porque su formación lo compromete en la revolución de las estructuras mentales, sociales, ideológicas y políticas de un establishment político que se resiste a cambiar. Por ello el docente tendrá que empezar a pensar en el cambio desde una práctica reflexiva educativa y no solamente como fin último, sino como principio y motor consiente de transformaciones sociales futuras que romperán con la libertad vertical para convertirla en una libertad horizontal.

De tal suerte, podemos señalar además que existe una relación entre el profesor y el alumno en la medida en que existe una interacción para el diálogo. El diálogo que es pensado en términos de un diálogo reflexivo como herramienta de posibilidad de un aprendizaje críticamente reflexivo favorece el proceso hermenéutico. Es importante, por lo tanto, reconocer desde el principio dicha relación fundada en el diálogo para poder ver fluir un proceso dialógico.

La hermenéutica que mantiene en su centro el diálogo puede ser interna si se trata de introspecciones subjetivas, pero también es externa en la medida en que el alumno dialoga y comparte con otros alumnos sus conocimientos. Así, ante el uso y manejo de un diálogo de este tipo nos encontramos con dos maneras de desplegarlo, desde la oposición, donde el debate es el ejemplo por excelencia, y el diálogo didáctico, en el que la autoridad del docente se ejerce desde el momento en que imparte una asignatura para la cual es especialista en el tema.

Con estas estrategias, la función del docente será la de contribuir a elaborar un contexto que favorezca que el alumno se apoye en un aprendizaje reflexivo, el cual le permita sensibilizar un pensar históricamente. Es importante, además, mencionar que a este tipo de diálogo reflexivo, que fundamenta la enseñanza desde la hermenéutica analógico-histórica, alberga una potencialidad transformadora de la realidad en su interior.

Para que el docente pueda crear un aprendizaje verdaderamente reflexivo y crítico en sus estudiantes tendrá que estar constantemente modelando cada elemento, cada mecanismo y cada sistema que le permita estimular el aprendizaje. Esto también implicará un importante reto para el profesor, ya que tendría que romper con viejos paradigmas en la enseñanza parametral, ya que ahora la práctica reflexiva se empieza desde el procedimiento y no desde la implantación de una estrategia didáctica pre configurada.

Esto es lo que a mí juicio sucede cuando nos casamos con una postura y pretendemos expandirla al resto del proceso enseñanza aprendizaje, pensando que cada generación mantiene los mismos intereses por los temas o se sorprende de la misma forma con algún tipo de enseñanza didáctica.

En este sentido podemos pensar que la hermenéutica que buscamos al estar dada en función al equivocismo interpretativo del alumno, no se contentará fácilmente con una postura didáctica definida, por el contrario, buscará en la diversidad interpretativa de cada generación de estudiantes un replantearse siempre y en todo momento hacia didácticas diversas y diferentes.

Sin embargo, no por eso pensemos que la novedad siempre será la mejor didáctica, por el contrario, es fundamental que el docente mantenga un constante diálogo entre los distintos actores que participan o se involucran de cierta forma en la formación de un estudiantado crítico y reflexivo. Un diálogo reflexivo pensado en estos términos es también un diálogo analógico entre el pensar, el hacer y el yo interno que enfatice además en la práctica áulica y proyecte más allá de los muros institucionales del colegio. Que nos estaría mostrando el en sí, el para sí y su síntesis como camino dialéctico en la formación de conciencias críticas que alberguen el potencial transformador necesario para revolucionar el entorno social.

Lo anterior no está en lo absoluto dissociado de un ejercicio de investigación-acción crítico emancipador, ya anunciado por el mismo Antónío Latorre en los siguientes términos:

La investigación-acción crítica emancipatoria, incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. (Latorre, 2007: 30-31).

Pensar los diálogos reflexivos como diálogos hermenéuticos. Realidades y contradicciones de la práctica reflexiva en cada espacio de desarrollo profesional docente, aun es uno de los retos que se nos muestran en el siglo XXI. Ante ello surge la siguiente pregunta: ¿Dónde situar un enseñar a pensar crítico desde la experiencia de una hermenéutica analógico-histórica?

La enseñanza del pensar no puede comprenderse si ésta no parte de una profunda necesidad histórica. Enseñar a pensar es enseñar a comprender el momento histórico, entender a qué necesidad obedece mi educación, cómo leo desde mi experiencia vivencial lo que el docente me transmite y como docente cómo transmito al alumno cierta experiencia histórica que me permite

conocer y comprender el papel que juego como sujeto histórico en este presente. Se enseña desde lo que acontece, se enseña desde la construcción didáctica, pedagógica y social desde un presente cotidiano. No construimos una educación desde un pasado, mucho menos desde un futuro. Por eso la importancia de vincular el Memorial a estrategias didácticas que permitan hacer del alumno un sujeto reflexivo, sensible y crítico de su entorno.

Aprendemos a aprender en la práctica y en el transcurso de este presente, en el tránsito de nuestra vida que lanza interrogantes hacia la alteridad, cuya explicación remite a un contexto histórico, así como de la necesidad de aprender para transformar la realidad y refuncionarla desde lo social. ¿Bastará acaso con sostener que aprender a aprender es un programa sólido de aprendizaje que nos puede llevar a construir sujetos críticos y reflexivos?

Por el contrario, no basta únicamente con aprender si no atisbamos nuestra inquietud en un querer aprender. Aprendemos a querer lo que nuestras necesidades biológicas piden y aprendemos a aprender desde nuestras necesidades cognitivas, pero no hemos aprendido a querer aprender desde nuestras necesidades sociales, porque tememos a transformarlas desde la pedagogía crítica, porque tememos a formar sujetos sociales capaces de pensar de manera distinta a nosotros, tememos y nos aterra ser cuestionados.

Pregonamos la emancipación del conocimiento y la diversidad de estrategias de enseñanza aprendizaje que forman a alumnos competentes bajo el constructivismo y la enseñanza basada en competencias, pero nos aterra pensar que nuestra pedagogía se vea desafiada, vivimos en nuestro interior bajo el tradicionalismo.

La importancia de asumir un compromiso educativo emancipador es un reclamo histórico de muchas generaciones que antes de nosotros lucharon y dieron su vida por las libertades que hoy tenemos. Enseñar a pensar es una exigencia histórica y su enseñanza a aprenderla y a aprehenderla. El programa educativo es un proyecto social muy profundo que no solamente puede circunscribirse a transitar desde la transformación de un docente “irreflexivo” a

uno “reflexivo” desde su práctica docente bajo una enseñanza de intervención acción.

El docente encamina un hábito de formación reflexiva y autocrítica de su práctica y con su transformación pone las herramientas para la crítica en sus alumnos. La construcción de sujetos críticos implicará entonces poner en marcha un programa social que dé cuenta de la crisis moderna capitalista por la que atraviesa la civilización humana en su totalidad.

Será necesario que tras este crisol la enseñanza atienda a relacionar alternativas desde las distintas áreas del saber a la crisis que se vive y desde ahí forjar con el rigor de la reflexión y el análisis interpretativo una crítica en los estudiantes. El docente y el alumno reformulan el aprender a aprender desde la realidad inmediata, desde el presente que ahora nos dice cómo quieren ser estudiados y analizados, basta con ser sensibles a sus demandas.

Reflexiones finales

Reflexiones finales

Como hemos podido observar a lo largo del presente trabajo el uso de la memoria anclado a los memoriales permite potenciar y construir la autodeterminación de los estudiantes en sujetos históricos plenos porque pueden ser capaces de reconocerse como agentes auto reflexivos y críticos con su realidad social. Hemos visto además cómo la labor docente en la construcción de una pedagogía de la memoria es vital para coadyuvar en este proyecto.

Es importante rescatar el hecho de que la propuesta que he presentado es un esfuerzo por descender un nivel más la teoría y hacer plausible la experiencia vivencial de la memoria en la sociedad. Más allá de propuestas fenomenológicas, ontológicas o metafísicas que alejan de la sociedad las alternativas reales para la construcción de América más libre, democrática y consciente de su realidad histórico-social.

El potencial pedagógico que la memoria encuentra en el Memorial no se debe dejar de lado porque inaugura en el siglo XXI una nueva forma de experiencia educativa, un uso distinto de la memoria y un encuentro más inmediato de las generaciones presentes con su pasado. Y es que como hemos visto la memoria que se plasma mediante testimonios en el Memorial es una memoria recuperada como información que configura una interpretación de la historia en la que la metacognición y el aprender a aprender juegan desde ahora un papel fundamental.

El Memorial, mantiene albergado el anhelo que Temosine y Temis plasman a las puertas del acceso a la información, un anhelo de construcción de un pasado distinto que le arrebató a la oficialidad la historia prostituida donde Clío solamente es un títere de la politequería. Este deseo se expresa en una recuperación plena de la memoria. Pero por otra parte, nos encontramos con ese anhelo de justicia social en el presente, el cual es producto también del uso de la memoria.

Por otra parte, hay que mencionar que con este trabajo se ha podido poner en tela de juicio el binarismo memoria-Memorial, memoria-acceso a la información pública y memoria-enseñanza de la Historia, en favor de un esfuerzo teórico que vincula a los tres más allá de una meta narración, ya que al centrar el objeto de análisis en el uso de la memoria, lo que se hizo fue enfocar el fenómeno de la memoria como un fenómeno total anclado a la experiencia humana de recrear interpretativamente su pasado con la esperanza de construir un mejor presente desde la educación.

En el capítulo 1, por su parte, expongo dos categorías de análisis que quizá no desarrollo plenamente en el trabajo pero que las dejo como un esfuerzo teórico por conceptual una realidad propia como lo es la latinoamericana. Me refiero a los conceptos de *materialización del recuerdo en el espacio* y el de *historiografía del horror*. Con el primero he mostrado cómo la realidad latinoamericana merece una explicación distinta a la realidad europea, de la cual en muchas ocasiones traemos conceptos y categorías de análisis acríticamente, para implantarlos a una realidad histórica y social inserta a la modernidad epistemológica europea. Con la segunda categoría conceptual, por su parte, he podido acercarme a la explicación parcial que se ha dado en el manejo de la información sobre el Movimientos del 68 y la Dictadura de Argentina, donde en muchos casos se cuenta con la versión de los dos frentes en conflicto, los victimarios y las víctimas, apostando por una *historiografía del horror* que deleve el papel de la misma población en un proceso de *climatización de la conciencia*, otra categoría que propongo para entender cómo la sociedad en México y Argentina prefiere callar ante lo que sus ojos inauditos no pueden creer. Todas estas categorías de análisis social para la realidad nuestro americana deben ser desarrolladas a profundidad y aplicadas. Desafortunadamente eso rebasa las pretensiones de este trabajo y será objeto de estudio de otras investigaciones posteriores.

En el capítulo 2, vinculé el Derecho internacional con dos realidades sociales muy concretas como lo son México y Argentina, mediante las políticas de acceso a la información pública. Este es un tema de debate actual en Argentina (septiembre de 2013), mientras que en México ya se tiene un camino

breve en la materia. En ambos casos a pesar de la opacidad existente por parte del Estado en el resguardo de la información y en su política oculta de no transparentar las fuentes a la sociedad, hemos visto cómo el Memorial cumple esa función, cuando menos para el caso particular del acontecimiento traumático que están ejemplificando, Estados de terror vinculados a acciones paramilitares o militares que atentan en dos momentos contra la ciudadanía.

Y el Memorial cumple esta función porque abre su información al público en aras de forjar una conciencia de la memoria histórica. Sin embargo, aún estamos en una etapa muy temprana como para hablar de un libre acceso a la información pública como forjadora de memoria histórica, será la labor de la ciudadanía organizada la que reclame ese estrado ante el Estado que por derecho le pertenece al pueblo. La lucha por estos espacios públicos es una labor social no política y en ese sentido es que nos puede permitir una mayor interacción con formas de expresión más plurales que se reconozcan en su historia y no en la inmediatez del fenómeno.

El último capítulo, quizá en apariencia el más polémico del trabajo, muestra una solución que no está representada en lo abstracto sino en lo concreto, muestra una alternativa plausible que puede contribuir a formar sujetos históricos plenos, conscientes de su pasado y capaces de auto determinarse por medio de la enseñanza de la Historia.

Aquí debo señalar que los planteamientos sobre los que ciñe una enseñanza de la historia están fundado en dos posturas que nunca han sido puestas a dialogar y de las cuales no se tiene precedente en otros investigadores, me refiero al diálogo que se entabla entre la hermenéutica analógica con el método de investigación-acción aplicados a la enseñanza de la historia. Quizá ello se me critique al respecto y nadie más que yo seré responsable de eso, sin embargo, es posible aspirar, como lo he mostrado, a la construcción de un tipo concreto de discente en la medida en que se utilicen los recursos didácticos y pedagógicos necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si mi propuesta es osada o audaz debe ser vista como un modelo que busca espacios de diálogo y reflexión ante las adversidades que se presentan hoy en día como producto de los efectos perversos de la modernidad y del capitalismo.

Fuentes consultadas

Fuentes consultadas

Bibliografía

Aristóteles (1973). *Obras completas*. Madrid, Aguilar. Traducción del griego, estudio preliminar, preámbulos y notas por Francisco de Samaranch.

Baczko, Bronislaw (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Beuchot, Mauricio (1997). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM-ITACA.

Bloch, Marc (2001). *Apología por la historia o el oficio de historiar*. Edición anotada por Étinne Bloch. Prefacio de Jacques Le Goff. México, Fondo de Cultura Económica. Trad. María Jiménez, Danielle Zaslavsky y María A. Neira.

Braudel, Fernand (1968). *Historia y Ciencias sociales*. Madrid, Alianza editorial. Trad. Josefina Gómez.

Calveiro, Pilar (1998). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires, Colihue.

Candau, Joël (2002). *Antropología de la Memoria*. Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión.

Certeau, Michel de (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana. Trad. Alejandro Pescador.

Cohen, Ernesto y Rolando Franco (2006). "Inclusión social: esferas y políticas sociales para combatir la exclusión." En *Exclusión social y políticas sociales en América Latina*, San Salvador, FLACSO.

Daros, William (1992). *Teoría del Aprendizaje reflexivo*. Argentina, UNR-CONICET.

Gadamer, Hans-Georg (2001). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid, Tecnos. Trad. Agustín Domingo Moratalla.

Glockner, Fritz (2007). *Memoria roja. Historia de la guerrilla en México (1943-1968)*. México, Ediciones B-Grupo Zeta.

Godoy, Cristina (comp) (2002). *Historiografía y Memoria colectiva. Tiempos y Territorios*. Madrid. Miño y Dávila editores.

Halbwachs, Maurice (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza. Trad. Inés Sancho.

____ (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona, Anthropos. Trad. Manuel A. Baeza y Michel Mujica.

Hartog, Francois (2007). *Regímenes e historicidad: presentismo y experiencias del tiempo*. México, Universidad Iberoamericana. Trad. Norma Durán y Pablo Avilés.

Huissen, Andreas (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México. Fondo de Cultura Económica-Goethe Institut. Trad. Silvia Fehrmann.

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

Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Paidós. Norberto Smilg.

Latorre, António (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.

Levinas, Emanuel (2001). *La huella del otro*. México, Taurus. Trad. Esther Cohen, Silvana Rabinovich y Marico Montero.

Magallón Anaya, Mario (2008). *La democracia en América Latina*. México, CIALC-UNAM.

Marx, Karl (1978a). *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. República Popular China, Ediciones en lenguas extranjeras. Trad. Wages, Price y Profit.

____ (1978b). "Tesis sobre Feuerbach." En *Obras escogidas* (3 vols.). Moscú, Progreso. Pág. 24-26.

____ (1932). *La sagrada familia*. México, Grijalbo. Trad. Wenceslao Roses.

Menjívar, Mauricio (2005). "Los estudios sobre la memoria y los usos del pasado: perspectivas teóricas y metodológicas." En *Historia y memoria:*

perspectivas teóricas y metodológicas. Cuaderno de Ciencias Sociales 135, Costa Rica, FLACSO.

Monsiváis, Carlos (2008). *Los rituales del caos*. México, ERA.

Nora, Pierre (2008). *Los lugares de la memoria*. Montevideo, Trilce. Trad. Laura Masello.

North, Douglass (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México. Fondo de Cultura Económica. Trad. Agustín Bárcena.

Ocaña, José A. (2010). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. Alicante, Editorial Club Universitario.

Reding, Sofía (1998). "Analogía y Teoría de la Historia". En Sanabria, José Rubén (comp.) *Diálogos con Mauricio Beuchot sobre la analogía*. México, Universidad Iberoamericana.

Ricoeur, Paul (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid, Editorial Trotta. Trad. Agustín Neira.

Todorov, Tzvetan (2000). *Los Abusos de la memoria*. Paidós. Barcelona. Miguel Salazar.

Vezzetti, Hugo (1999). "Construcción y transmisión de la memoria social". Ponencia presentada en el *IV Encuentro Nacional de Historia Oral: Conflictos y Experiencias del Siglo XX*, Buenos Aires.

Vilar, Pierre (2004). *Pensar históricamente*. Barcelona, Crítica. Trad. Rosa Congost.

Villanueva, Ernesto (coord) (2007). *Derecho de la información, culturas y sistemas jurídicos comparados*. México. IIJ-UNAM.

Villanueva, Ernesto (coord) (2009). *El ejercicio del acceso a la información pública en México: una investigación empírica*. 2 Vols. México. IIJ-UNAM.

Velázquez Mejía, Manuel (2002). *Hermenéutica, Filosofía, Genealogía*. México, CICSyH-UAEMex.

Willinham, Daniel T. (2011) *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? La respuesta de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula*. Barcelona, Graó. Trad. Bergoña Jiménez.

Yerushalmi, Yosef H. (et. al) (1989). *Usos del olvido: Comunicaciones al Coloquio de Royaumont*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Hemerografía

Rosales, José Natividad (1964). "La policía mexicana." *Revista Siempre*. No. 564, 15 de abril de 1964.

Diario Clarín 24 de abril de 1983.

Tesis

Velázquez, C. (2010). "Musealizar el pasado reciente ¿Un futuro para la historia? Los museos memoriales y el Memorial del 68". Tesis para obtener el grado de Maestría en Museología. INAH-ENCRyM.

Mesografía

El Documento Final de la Junta Militar sobre la guerra contra la subversión y el terrorismo. Recuperado en www.infoleg.mecon.gov.ar el 13 de abril de 2013.

Ley de Pacificación Nacional 22.924. Recuperado en www.infoleg.mecon.gov.ar el 13 de abril de 2013.

Diario Clarín de abril de 1983. Recuperado en www.nuncamas.org/Biblioteca/ el 12 de febrero de 2013.

Convención Americana sobre Derechos Humanos suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José). San José, Costa Rica, 1969. Disponible en <http://www.oas.org/Juridico/spanish/tratados/b-32.html> recuperado el 22 de febrero de 2012.

Informe del Relator Especial sobre la protección y promoción del derecho a la libertad de opinión y expresión, UN doc. E7CN.4/1999/64, 29 de enero de 1999. Disponible en

<http://www.cidh.org/Relatoria/showarticle.asp?artID=267&IID=2> recuperado el 22 de febrero de 2012.

Declaración Conjunta del 26 de noviembre de 1999. Disponible en: <http://www.cidh.oas.org/relatoria/showarticle.asp?artID=141&IID> recuperado el 2 de mayo de 2013.

Principios de Lima del 16 de noviembre del 2000. Disponible en: <http://www.cidh.oas.org/relatoria/showarticle.asp?artID=158&IID=2> recuperado el 17 de mayo de 2013.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Informe Anual de la Relatoría para la Libertad de Expresión. 2001. Volumen II. Disponible en <https://www.cidh.oas.org/annualrep/2001sp/cap.4a.htm> recuperado el 14 de noviembre de 2012.

Carta Democrática Interamericana. Lima, Perú. 11 de septiembre del 2001. Disponible en http://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm recuperado el 18 de abril de 2013.

CIDH, Informe sobre Terrorismo y Derechos Humanos. OEA/Ser.L/V/II.116 Doc. 5 rev. 1 corr. 22 octubre 2002. Disponible en <http://www.cidh.org/Terrorism/Spain/indice.htm> recuperado el 20 de marzo de 2013.

Adendo a la Declaración de SOCIUS Perú 2003. Disponible en http://www.cartercenter.org/resources/pdfs/peace/americas/regional_socius_adendum_spanish.pdf recuperado el 20 de marzo de 2013.

Seminario sobre Acceso a la Información. British Council. Disponible en: http://www.britishcouncil.org/es/declaracion_socius_peru_2003.pdf recuperado el 14 de julio de 2013.

Principios de Lima. Disponible en <http://biografias.bcn.cl/alegislativo/pdf/cat/nint/3773-06/75.pdf> recuperado el 22 de julio de 2013.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Informe Anual de la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión. 2003. Volumen III. Disponible en

<https://www.cidh.oas.org/annualrep/2003sp/indice.htm> recuperado el 3 de julio de 2013.

Declaración de Nuevo León del 3 de enero del 2004. Disponible en: http://www.oas.org/documents/SpecialSummitMexico/DeclaracionLeon_spa.pdf recuperado el 4 de junio de 2013.

Declaración Conjunta del 6 de diciembre del 2004. Disponible en: <http://www.cidh.oas.org/relatoria/showarticle.asp?artID=319&IID=2> recuperado el 13 de mayo de 2013.

Acceso a la Información Pública: fortalecimiento de la democracia. AG/RES. 2121 (XXXV-O/05) http://www.oas.org/DIL/ESP/AG-RES_2121_XXXV-O-05_esp.pdf recuperado el 15 de mayo de 2013.

Open Society Justice Initiative; Transparency & Silence. A Survey of Access to Information Laws and Practices in 14 Countries. Justice in Action Series. New York, 2006. http://www.soros.org/resources/articles_publications/publications/transparency_20060928/transparency_20060928.pdf recuperado el 1 de junio de 2013.

Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Última Reforma DOF 06-06-2006. Disponible en: <http://www.ifai.org.mx/transparencia/LFTAIPG.pdf> recuperado el 29 de noviembre de 2012.

Declaración Conjunta del 19 de diciembre del 2006. Disponible en: <http://www.cidh.oas.org/relatoria/showarticle.asp?artID=687&IID=2> recuperado el 15 de marzo de 2013.

Organización de los Estados Americanos-Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Estudio especial sobre el Derecho de Acceso a la Información. Relatoría Especial para la Libertad de expresión. Washington, 2007. Disponible en: <http://www.cidh.org/Relatoria/section/Estudio%20Especial%20sobre%20el%20>

[derecho%20de%20Acceso%20a%20la%20Informacion.pdf](#) recuperado el 14 de junio de 2013.

HUISSEN, Andreas. *En busca del tiempo futuro*. El texto está disponible para su consulta en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Huysen.pdf>

TODOROV, Tzvetan. *Los dilemas de la memoria*. Texto disponible en <http://www.jcortazar.udg.mx/documentos/TODOROV.pdf>

TRAVERSO, Enzo. *Memoria y conflicto. Las violencias en el siglo XX*. Texto disponible para su consulta en http://www.cccb.org/rcs_gene/traverso.pdf

Páginas web consultadas

Portal de noticias electrónico

- www.lt10digital.com.ar

Portal de noticias electrónico

- www.vertigopolitico.com

Organization of American States.

- <http://www.oas.org>

Inter-American Commission on Human Rights.

- <http://www.cidh.oas.org>

The Carter Center.

- <http://www.cartercenter.org>

British Council.

- <http://www.britishcouncil.org>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- <http://biografias.bnc.cl>

Open Society Institute and Soros Foundations Network

- <http://soros.org>

Cholonautas: sitio web para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- <http://www.cholonautas.edu.pe>

Cátedra Latinoamericana Julio Cortazar.

- <http://www.jcortazar.udg.mx>

Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

- <http://www.cccb.org>

Memoria abierta, Argentina

<http://www.memoriaabierta.org.ar/index.php>