

**Memoria
que es
vida abierta**



40
años

Huelga general

Memoria que es vida abierta

Diálogo de saberes a 40 años
de la Huelga General

Compiladores:
Verónica García Goyos,
Marcelo Pérez Sánchez
& Gabriela Rak Marcos



Diagramación y diseño: Sebastián Hernández
Corrección: por Índice Grupo Editorial, Martha Borges
Foto de tapa: integrantes del taller "Artes del fuego" IENBA

CES-ANEP
Rincón 690, Montevideo, Uruguay
Tel: (598) 2916.35.23

Extensión Libros.

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM)
Brandzen 1956, apto 201
11200 Montevideo, Uruguay
tel. (598) 24090286 y 24025427
fax. (598) 24083122
editorial@extension.edu.uy
www.extension.edu.uy

ISBN: 978-9974-0-1208-0

1ª edición, Montevideo 2015

Copyleft

 Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

 **Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor/a, editorial, año).

 **No comercial:** se permite la utilización de esta obra con fines no comerciales.

 **Mantener estas condiciones para obras derivadas:** sólo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan para la obra resultante.

*Dedicamos este trabajo a sus protagonistas:
Los queridos “veteranos” que compartiendo sus recuerdos
regalaron parte de nuestra propia historia;
los “chiquilines” del Benedetti,
que con su frescura y compromiso
van cosntruyendo futuro.*

Agradecemos a todas las personas y organizaciones que colaboraron con este proyecto: a los protagonistas de la huelga general de 1973, a vecinos del Municipio F, a la Cooperativa de Vivienda “Juana de América”, a los familiares y compañeros de las personas homenajeadas (en especial, a Alicia Jaime y a toda la familia Peré), a las organizaciones de derechos humanos (en particular, Madres y Familiares Uruguayos de Detenidos Desaparecidos), al PIT- CNT, a la Asociación de Docentes de la Universidad de la República/ Extensión, a la Asociación de Docentes de Enseñanza Secundaria, a la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, a la Asociación de Empleados Bancarios del Uruguay, a la Unión de Obreros, Empleados y Supervisores de FUNSA, a la Unión Nacional de Trabajadores del Metal y Ramas Afines, a la Unión Nacional de Obreros y Trabajadores del Transporte, a la Asociación de Estudiantes de Veterinaria/ Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay, a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, al Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, a la Facultad de Información y Comunicación, a la UNI-Radio, al Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, al Proyecto “Grupos Sonantes” de UDELAR, al Municipio F y su Alcalde, a la Intendencia de Montevideo, al SODRE, al Prof. Dr. Álvaro Rico, a Mauricio Ubal y su banda, a Diego Kuropatwa, a Octeto Vocal, al Centro Cultural Mercadito “Bella Italia”, a la Revista barrial “La Torta Frita” y en especial a todo el equipo del Programa Integral Metropolitano y a la comunidad educativa del liceo “Mario Benedetti”.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
PRÓLOGO	17
<i>Álvaro Rico</i>	
EL PROCESO HISTÓRICO. CAMINO A LA HUELGA GENERAL DE 1973	27
<i>Verónica García</i>	
NO SON SOLO MEMORIA.....	37
<i>Verónica García, Carola Godoy y Gabriela Rak</i> (las entrevistas fueron realizadas por los estudiantes de 4° año del Liceo Mario Benedetti, generación 2013).	
Un Barrio que supo ser obrero	39
La importancia del Movimiento Sindical.....	43
“Los militares tomaron las armas, y los trabajadores ocupamos las fábricas”	45
La huelga es cosa del barrio	48
Cosas que pasan.....	56
La represión.....	60
Las ideas no se matan.....	65
Esto no se terminó acá.....	71
La Huelga General 40 años después.....	76
Agradecimientos.....	77
Bibliografía	80
LA VOZ DE LOS PROTAGONISTAS.....	81
<i>Esteban Núñez y Gabriela Rak</i>	
A DOS VOCES: REFLEXIONES COMPARTIDAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES.....	89
<i>Verónica García, Carola Godoy y Gabriela Rak</i> (Junto a un grupo de estudiantes de 4° año del Liceo Mario Benedetti, generación 2013)	
Introducción.....	91
El Proyecto; desde sus primeros esbozos a la apropiación.....	91
Aprendiendo Historia	98
El Barrio.....	103
Los vínculos intergeneracionales	110

Experiencias	120
Bibliografía	125
CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA	127
<i>Carola Godoy y Gabriela Rak</i>	
Relación con el saber.....	130
Entre Historia, historias y memoria.....	131
El diálogo entre generaciones, un encuentro entre subjetividades.....	132
Bibliografía	135
DIÁLOGO DE SABERES ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ENSEÑANZA MEDIA: búsqueda y fundamentos de un espacio de formación integral.....	137
<i>Agustín Cano, Pablo Martinis, Anabela Paleso.</i>	
Antecedentes y formación del EFI	139
Sujetos, saberes, aprendizajes y experiencias	141
Reflexiones finales. Memoria y Educación, entre el legado y la invención	149
Bibliografía	152
EL LENGUAJE AUDIOVISUAL EN LA INTEGRALIDAD: reflexiones sobre la experiencia junto al liceo 58	155
<i>Federico Pritsch</i>	
El lenguaje audiovisual en procesos participativos.....	158
La construcción del vínculo	159
Incertidumbres y satisfacciones del “aprender haciendo”	162
Aprender en la integralidad	164
LA EXPERIENCIA DE BELLAS ARTES. A 40 AÑOS DE LA HUELGA GENERAL: PASADO, PRESENTE Y FUTURO	167
<i>Martín Iribarren.</i>	
Derrotero de nuestra participación.....	171
Instalación e imágenes cerámicas, herramientas de expresión	172
Referentes individuales que contribuyeron al colectivo social.....	173
Temas y lugares de intervención	176
Reflexiones del Proyecto.....	181
Bibliografía	184
PROYECTO “MEMORIA QUE ES VIDA ABIERTA”: una mirada desde la perspectiva etnográfica.....	195
<i>Julio Balmelli, Stefania Conde, Lucía Falero, Jorge Vezoli.</i>	
Introducción.....	197

Memoria e identidad; “...son caminos que empiezan y que nos llaman” (Julio Balmelli).....	198
“Memoria que es vida abierta”: un proyecto educativo con múltiples sentidos. Aproximaciones analíticas desde la noción de justicia (Stefanía Conde)	201
Una historia de resistencia contra la opresión (Lucía Falero)	204
La alteración de la gramática escolar como acto de creación y resistencia (Jorge Vezoli)	207
EL DESAFÍO: DE UN “YO MÁS ELLOS” A UN “NOSOTROS”.	213
<i>Mariana Segovia y Marcelo Pérez.</i>	
Derribando muros.....	215
El PIM y el Benedetti: claves para un verdadero encuentro	216
¡Qué vivan los estudiantes!.....	219

INTRODUCCIÓN

El proyecto “Memoria que es vida abierta” surgió de la confluencia de voluntades individuales e institucionales. La conmemoración de los 40 años de la Huelga General del '73 fue el marco temático ideal para que diferentes propuestas se encontraran, comenzando a entretejer esta aventura compartida.

La recuperación de la historia reciente desde el testimonio de los protagonistas fue la propuesta común de trabajo y, a partir de allí se marcaron pautas, objetivos y actividades. Los “núcleos duros” desde donde se desarrollaron las actividades fueron cuatro: estudiantes y docentes del Liceo N°58 “Mario Benedetti”; la UDELAR desde la coordinación del PIM y EXTENSIÓN, con la participación de varios centros de estudio (Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación¹, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación); organizaciones sociales, sindicales y gubernamentales que prestaron su apoyo y, por último, las personas que compartieron sus historias de vida y a los que llamamos cariñosamente “los veteranos”.

Llegamos desde diferentes lugares y con distintas expectativas pero con objetivos comunes. A 40 años del Golpe de Estado todos coincidimos en reivindicar la resistencia de los obreros organizados en las zonas industriales de la Curva de Maroñas hasta Villa García, sobre todo de aquellos protagonistas anónimos que “camuflados” en los olvidos del pasado reciente, guardan aún en su memoria pedacitos de una historia de lucha contra la opresión. Rescatarlos, homenajearlos y compartir esos testimonios fue nuestra prioridad.

A pesar de las convergencias los desafíos fueron muchos, probablemente el más complejo fue la coordinación interinstitucional y el trabajo multidisciplinario ya que para lograrlo más allá del papel, hubo que romper pre-conceptos, estructuras burocráticas y hábitos institucionales y profesionales que tienden inevitablemente al “ostracismo”.

1 Hoy es el Instituto de Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación

En este libro no pretendemos hacer un estudio pormenorizado de la Huelga General del '73 sino compartir los aportes que el proyecto "Memoria que es vida abierta" supuso para los múltiples actores participantes. No decimos con esto que la Huelga General fue solo una excusa de trabajo, fue el eje temático, el hilo conductor que permitió la confluencia y el aprendizaje de todos los que formamos parte del mismo. El libro quiere ser un aporte analítico y multidisciplinar, tratando de incentivar el desarrollo de nuevas propuestas que continúen enriqueciendo el aprendizaje y el trabajo colectivo e inclusivo.

Para facilitar las lecturas y los intereses diversos, el libro se divide en tres partes: la primera, formada por el prólogo y los dos primeros capítulos, sitúan histórica e historiográficamente la Huelga General del '73, analizando los hechos a partir del aporte bibliográfico existente y los testimonios recogidos por los estudiantes de cuarto año del liceo "Mario Benedetti"; en la segunda parte -los siguientes seis capítulos-, los diferentes actores reflexionan sobre el proyecto desde distintas perspectivas; y los últimos dos capítulos lo analizan en su totalidad aportando dos enfoques: uno "interno" (realizado por algunos protagonistas) y el otro "externo" realizado por los estudiantes de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades.

Casi al unísono los participantes hemos hecho balance positivo de los resultados, concluyendo que el proceso ha significado un gran aprendizaje para todos. Solo haciendo el recuento de las actividades más importantes que se realizaron durante un año de trabajo encontramos:

- Varios talleres informativos y técnicos;
- 4 homenajes;
- 4 cortos documentales;
- 6 recorridos por las fábricas de la zona con la guía de los protagonistas;
- 8 instalaciones artísticas realizadas por Bellas Artes, que se establecieron en puntos estratégicos de la zona como recuerdo y homenaje;
- más de 70 entrevistas a protagonistas de los hechos;
- una muestra patrimonial con documentos, fotografías y objetos;
- un libro que recopila y analiza el trabajo realizado.

Si a este repaso "numérico" de actividades le sumamos los logros a nivel de coordinación institucional, creación de conocimientos, y crecimiento individual y colectivo, este libro será sin duda una invitación a creer y a crear nuevas formas de aprendizaje compartido y construcción de identidad colectiva.

PRÓLOGO

Dr. Álvaro Rico

El Golpe de Estado en el Uruguay fue consumado el 27 de junio de 1973 y ejecutado por el entonces Presidente de la República, Juan María Bordaberry, quien disolvió mediante decreto el Parlamento Nacional y, en ese mismo acto, se convirtió en dictador. A partir de ese momento y hasta marzo de 1985, se instaló en el país una dictadura de naturaleza cívico-militar, en el contexto de una sucesión de golpes y dictaduras militares llamadas de “nuevo tipo”, impuestas en la región del Cono Sur de América Latina (Brasil: 1964; Chile: 1973; Argentina: 1976).

Durante los casi 12 años que transcurrieron desde junio de 1973 a marzo de 1985, cerca de 116 uruguayos murieron o fueron asesinados en enfrentamientos, a causa de las torturas recibidas o por enfermedades no tratadas en situación carcelaria; 5925 presos políticos varones estuvieron recluidos por años en el Establecimiento Militar de Reclusión N° 1 -Penal de Libertad- y 739 mujeres (registro hasta el año 1979) en el Establecimiento Militar de Reclusión N° 2 -Punta de Rieles-, así como 186 presas políticas permanecieron detenidas en el interior del país -cárcel de Paso de los Toros-. Asimismo, miles de uruguayos debieron exiliarse por razones políticas, muchos de ellos expulsados del territorio nacional (Rico, 2009).

Con relación al movimiento sindical -objeto central del libro que prologamos-, su unificación a mediados de los años '60 en una sola Central- la Convención Nacional de Trabajadores (CNT) y sus alianzas con un amplio espectro de fuerzas sociales y políticas- le permitió consolidar su protagonismo activo desde el año 1968, en el marco del estallido de la crisis social en el país, hasta el golpe de Estado del 27 de junio de 1973. A través de movilizaciones callejeras, huelgas e iniciativas parlamentarias de ley, así como a través de la resistencia a las decisiones gubernamentales de congelación

de precios y salarios, implantación de medidas prontas de seguridad y suspensión de derechos individuales, la clase obrera organizada se convirtió en protagonista del quehacer político nacional. Por eso mismo, en la década de los años '60 varios dirigentes y militantes fueron detenidos, distintas acciones callejeras fueron reprimidas así como locales sindicales allanados (con el objetivo de incautar documentos o bienes o por sospechas de que se estaban realizando reuniones, tras la búsqueda de dirigentes, etc.) y, en algunos casos, incluso, las sedes quedaron en manos de las fuerzas represivas, como el caso del Sindicato Único de la Construcción (SUNCA).

Luego del golpe de Estado en Brasil, en 1964, la CNT expresó su voluntad de responder a intentos similares que se produjeran en nuestro país con la huelga general y la ocupación de los lugares de trabajo. Precisamente, casi una década después, en la madrugada del 27 de junio de 1973, miles de trabajadores se dirigieron a ocupar sus fábricas, oficinas y lugares de trabajo en señal de resistencia a la dictadura implantada en el Uruguay. Durante quince días, en todo el territorio nacional- con el apoyo activo de los estudiantes y la ocupación de varias Facultades en la Universidad de la República- se intentó doblegar la acción golpista de militares y civiles que buscaban revertir de esa manera, por la vía autoritaria, los avances de la resistencia popular y los efectos de la crisis del capitalismo. Algo más de dos meses después, las Fuerzas Armadas de Chile bajo el mando del Gral. Augusto Pinochet, derrocaban el gobierno de la Unidad Popular presidido por el socialista, Dr. Salvador Allende.

La represión estatal a la huelga general asumió un carácter gradual, y tuvo sus puntos culminantes en la ilegalización de la CNT y la requisitoria de sus dirigentes, la aprobación del decreto que autorizaba la expulsión del trabajo a quienes continuaran la huelga, el asesinato de dos estudiantes (Ramón Peré y Walter Medina), el desalojo compulsivo de cientos de trabajadores, la represión masiva a la gran jornada de resistencia popular organizada por el centro de la capital, el 9 de julio.

En estas condiciones- con las dificultades adicionales de resolver el problema de la alimentación de miles de huelguistas y el cobro de los salarios- con el paso de los días, sobre todo en algunas capitales y localidades del interior del país con alta concentración fabril y obrera, el movimiento huelguista contra la dictadura fue disminuyendo sus fuerzas iniciales. Finalmente, el 11 de julio de 1973, la CNT, en una decisión dividida de su dirección, resolvió el levantamiento de la huelga general. A pesar de ello y de que los objetivos no fueron alcanzados, la huelga y el protagonismo de la clase obrera represen-

taron un ejemplo único en la región y marcaron las características del movimiento social, la metodología ‘pacífica’ y la amplitud de las alianzas opositoras a una dictadura cívico-militar que se prolongó durante casi doce años en el Uruguay, con su capacidad de destrucción y secuela de víctimas.

Las víctimas por desaparición forzada o asesinato de militantes vinculados al movimiento sindical, ascienden a 19 en Uruguay² y en Argentina.³ Resulta muy complejo poder cuantificar la cantidad de militantes sindicales que fueron detenidos en esos años, ya que la mayoría de ellos estaban integrados también a grupos o partidos de izquierda, tanto legal como armada, que fueron objeto de los diversos ciclos represivos que se registraron durante el período. Igualmente, en la “*Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay*”, se identifican los nombres de 891 militantes sindicales, con su organización de pertenencia, lugar y fecha de detención y liberación. (Rico, 2008: 267-285)

En estas últimas décadas en el Uruguay, desde el final del régimen dictatorial y la recuperación de la democracia hasta el presente (1985-2011), las reelaboraciones sobre ese pasado reciente han transitado por distintos caminos y formatos de la memoria (relatos testimoniales, discursos políticos, obras literarias, artículos periodísticos, producciones artísticas, documentales, homenajes y recordaciones). Y esos múltiples caminos transitados formaron parte de las llamadas *luchas memoriales*, un campo de disputas políticas e históricas.

Desde la recuperación de la democracia en el Uruguay, en el año 1985, y hasta entrados los primeros años del siglo XXI, la reproducción de las memorias en el ámbito público asumió parte de los rasgos del mismo proceso de transición a la democracia: su carácter político, el fuerte componente ins-

2 Nos referimos a Gilberto Coghlan, Nuble Yic, Carlos María Argenta, Julio Correa, Bonifacio Oliveira, Julián Basilio López, Horacio Gelós Bonilla, Ivo Fernández Nieves, Ubagesner Chavez Sosa, Julio Escudero Mattos, Humberto Pascaretta, Luis Eduardo Arigón Castel, Óscar Baliñas, Óscar Tassino, Ricardo Blanco Valiente, Gerardo Cuesta, Félix Sebastián Ortiz, Omar Paitta y Miguel Ángel Mato Fagián. (Rico, 2008: 235-236)

3 Nos referimos a Manuel Liberoff, Gerardo Gatti, Hugo Méndez, León Duarte, Walner Bentancour Garín, Adalberto Soba, Alberto Mechoso, Carlos Rodríguez Mercader, José Pedro Callaba Piriz, Mary Luppi Mazzone, José Enrique Michelena, Alfredo Bosco, Gustavo Goycochea, Ataliva Castillo, Eduardo Gallo, Gustavo Arce, Raúl Gámbaro, Ary Severo, y Félix Maidana Bentín. (Rico, 2008: 237-238)

titucional y partidocrático de sus emisores y la incorporación de la “*teoría de los dos demonios*” contenida en el discurso estatal dominante en el periodo.

En el marco de ese proceso general, por un lado se institucionalizó una *memoria dominante* (desde 1985 a 2005) en torno a los argumentos de “superar el pasado”, “dar vuelta la página”, “mirar al futuro” y la “reconciliación entre uruguayos” por medio del olvido de aquello que décadas atrás “nos dividió”, “nos enfrentó”.

Por otro lado, los sujetos desplazados de ese relato dominante y estigmatizados como “violentistas”, sostuvieron la necesidad de una *memoria resistente* caracterizada por las demandas de recordar, investigar, penalizar y discutir públicamente los acontecimientos del pasado reciente y sus efectos en la democracia recuperada, particularmente, la represión estatal y las graves violaciones a los derechos humanos cometidas bajo la dictadura.

Otro factor que transversalizó las “batallas por la memoria” en el Uruguay post dictadura, fue la *tensión entre memoria y olvido*. La negación de las memorias resistentes por las memorias estatales y políticas en la democracia recuperada, no adoptó la forma de una “prohibición-ilegalización” sino de una exclusión o marginación simbólica de los relatos de la resistencia y sus sujetos (presos, clandestinos, exiliados). Se trató de colocarlos “fuera” del sentido común a través de una prédica política y discursiva que los deslegitimó como relatos “sinsentido” y estigmatizó a sus sujetos portadores como “revanchistas” o “decimonónicos”.

La dictadura impuesta en 1973 representó un acto de fractura simbólica del imaginario colectivo de “*como el Uruguay no hay*”, en la medida que el terror y la desvalorización de la vida que caracterizó al régimen autoritario en sus prácticas represivas, revirtió ese largo proceso de socialización y de valores compartidos en torno a los mitos constitutivos de la identidad nacional y formas de autopercepción social como “Suiza de América” o “Tacita de plata”.

De allí también que, en los primeros años de la apertura democrática, los relatos institucionales -en particular los contenidos del discurso del Estado- promovieran el “olvido activo” del pasado autoritario como mecanismo de preservación de ese imaginario colectivo de la “excepcionalidad”.

Una vez iniciada la recuperación de la democracia, podríamos hablar de un *primer ciclo de la(s) memoria(s) entre 1985-1989*, donde las luchas por la interpretación y reconstrucción del pasado más cercano comenzaron a hacerse más visibles, ocupando buena parte del escenario público (discursos

políticos, artículos de prensa, testimonios de víctimas, comisiones investigadoras parlamentarias, denuncias ante la justicia, libros, etc.).

La cercanía en el tiempo del régimen dictatorial y sus secuelas así como la forma pactada entre militares y políticos dotaron al proceso de transición en el Uruguay de un fuerte *componente restaurador*. El discurso del Estado, principalmente a través de la palabra del Presidente electo, Dr. Julio María Sanguinetti, resultaba contundente respecto a que el camino de la consolidación institucional de la democracia debía realizarse por medio de “la paz y la reconciliación” entre los uruguayos, apelando para ello a una de las consignas históricas utilizadas para la superación de la etapa de guerras civiles en el país, en el siglo XIX: “ni vencidos ni vencedores”. Olvidar el pasado reciente parecía ser la clave para que los cambios pudieran avanzar. La democracia necesitaba que los uruguayos miraran “hacia el futuro” y no tuvieran los “ojos en la nuca”.

Los episodios traumáticos vividos por la sociedad uruguaya durante la dictadura comenzaron a emerger en el espacio público como “memorias del horror”, formando parte de un doble proceso de cambios políticos y culturales a largo plazo: a) la utilización política de la historia y el pasado dictatorial para generar “efectos” políticos en el presente democrático; b) la definitiva incorporación del tema de los derechos humanos a la cultura política democrática. En este sentido, las denuncias acerca de las violaciones de los derechos humanos cumplieron un rol central en esa doble transformación política y cultural, y también en el propio proceso de recuperación de las memorias de la dictadura, contribuyendo a fijar una representación pública del pasado reciente basada no en la reivindicación estatal de la “guerra anti-subversiva” contra el “enemigo interno” sino en las experiencias traumáticas que vivieron las víctimas y sus familiares y el ¡*Nunca más!* al Terrorismo de Estado, por la necesidad de Verdad y Justicia.

La promulgación de la Ley N° 15.848 de Caducidad del Ejercicio de la Pretensión Punitiva del Estado, votada por el Parlamento el 22 de diciembre de 1986, resultó un acontecimiento decisivo en ese proceso, ya que dicha ley establecía en su artículo 4° la posibilidad de la investigación judicial, pero siempre y cuando el Poder Ejecutivo autorizara la misma. De esta manera, la justicia quedó subordinada a la voluntad política del Gobierno. Una vez aprobada la Ley de Caducidad, una gran cantidad de denuncias y juicios penales en curso (alrededor de 700), fueron suspendidos. Y no solamente la Justicia se resintió al perder total autonomía como poder estatal frente al Poder Ejecutivo sino que también la *Verdad* se postergó por años, a través de

la clausura de las investigaciones y, sobre todo, por la decisión de las autoridades gubernamentales de negar el acceso a los archivos y a la documentación oficial sobre el período o no reconocer su existencia.

Ante esa situación compleja, las organizaciones de derechos humanos, el Frente Amplio, sectores del Partido Nacional y en menor medida del Partido Colorado, junto a organizaciones de la sociedad civil y de derechos humanos, iniciaron un vasto movimiento de convocatoria transversal en contra de la Ley de Caducidad, impulsando la organización de la Comisión Nacional pro Referéndum, de integración pluralista, y presidida por tres mujeres familiares de víctimas. La Comisión impulsó la realización de dicho recurso constitucional de consulta directa a la ciudadanía para derogar la ley, tras alcanzar recolectar 600 mil firmas para habilitarlo. Finalmente, más de dos años después de que fuera aprobada en el Parlamento la Ley de Caducidad, el 16 de abril de 1989, tuvo lugar dicho referéndum. El resultado fue negativo para su derogación y el llamado “Voto Verde”: el 56.1% contra el 43.9% de los votantes terminó ratificando la ley, transformándola así en una piedra angular de la institucionalidad de la democracia recuperada (“ley de leyes”), al resultar doblemente legitimada: por la vía parlamentaria y por la vía plebiscitaria.

El año 1989 marcó un punto de inflexión en el Uruguay post dictadura, el fin del primer ciclo en el que se configuró la memoria del Estado y se dio la emergencia y explosión de las memorias militantes sobre el pasado reciente. Se trató del inicio de un *segundo ciclo de las luchas memoriales (1989-1995)*, caracterizado por la derrota y repliegue silencioso de la esfera pública de las memorias sobre el horror de la dictadura y el triunfo de la memoria estatal de la “impunidad”. La ratificación de la ley por la ciudadanía en el mes de abril de 1989 modificó el escenario configurado anteriormente por el avance de las luchas memoriales, instaló la cultura de la impunidad en democracia y alejó momentáneamente de la agenda pública los problemas concernientes a las investigaciones y el juzgamiento de la violación de los derechos humanos bajo la dictadura cívico-militar.

Un *tercer ciclo se inició hacia 1995 y se consolidó al año siguiente, en 1996, y podríamos extenderlo hasta el año 2003*. El mismo se podría caracterizar, en términos generales, como el “retorno del pasado en el presente”. Efectivamente, a comienzos de 1995, el país asistió a una serie de hechos que empezaron a remover el clima de derrota y silenciamiento anterior. La clave del período, estuvo en la importante iniciativa de la asociación de “Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos” de convocar la primera “Marcha del Silencio” por verdad y justicia el 20 de mayo de 1996 y el surgi-

miento de la organización “HIJOS” -al año siguiente-, buscando dar visibilidad y expresión pública a los hijos de los detenidos desaparecidos y asesinados por razones políticas.

Sobre la base de estos cambios, después de transcurridos cuatro años, una decisión presidencial adoptada en el año 2000 marcó un punto de inflexión en el trayecto de las memorias del Estado respecto del pasado reciente y, en particular, sobre las investigaciones del fenómeno de la desaparición forzada de personas. La asunción del Dr. Jorge Batlle como Presidente de la República, el 1º de marzo del año 2000, marcará el primer cambio de actitud del poder político desde la recuperación de la democracia con relación a su discurso y decisiones sobre la responsabilidad del Estado por las violaciones a los derechos humanos bajo la dictadura. A los pocos meses de iniciado su mandato, el 9 de agosto, el Poder Ejecutivo aprobó la creación de la Comisión para la Paz (COPAZ), que estuvo conformada por representantes de distintos sectores políticos y sociales del país, y que, luego de sucesivas prórrogas en sus labores, entregó al Poder Ejecutivo su Informe Final, el 10 de abril de 2003. A partir de allí comenzó a reconstruirse lentamente otra visión oficial del pasado reciente donde el Estado no sólo reconoce en su Informe los abusos cometidos durante la dictadura, sino que presenta una crítica a dichos actos: “*nadie está habilitado o autorizado, en ninguna circunstancia, a violar o desconocer los derechos humanos fundados en la propia existencia y dignidad de la persona*”. (RICO, 2007, Tomo IV: 34)

Los cambios operados a nivel político en el país en los años iniciales del siglo XXI con el acceso del Frente Amplio a la Presidencia de la República, permitieron inaugurar un *cuarto ciclo a partir del año 2005 y un verdadero “giro memorial”*, con efectos a mediano y largo plazo en la configuración de un campo historiográfico académico sobre la historia reciente del Uruguay. La estrecha relación entre política y memoria quedó así nuevamente de manifiesto.

En este sentido, el Poder Ejecutivo habilitó la intervención de la justicia penal a efectos de investigar y procesar a los responsables de los delitos de lesa humanidad en una serie de “casos emblemáticos” que quedaron fuera de la Ley, y que luego se fueron ampliando en cantidad con el paso del tiempo. También debemos mencionar que, en el mes de agosto del año 2005, los tres Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas entregaron al Presidente de la República- Dr. Tabaré Vázquez- por primera vez desde el retorno de la democracia, los informes que les fueron solicitados conteniendo los resultados de las investigaciones internas realizadas en/ por las fuerzas armadas sobre los detenidos desaparecidos.

Asimismo, en el mes de mayo de 2005, en el marco de un convenio sobre derechos humanos con la Universidad de la República, fue convocado un equipo universitario de arqueólogos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, coordinado en ese entonces por el Prof. José López Mazz, para que llevara a cabo las investigaciones en predios militares tras la búsqueda de restos de personas detenidas desaparecidas. En el mes de setiembre del mismo año, se constituyó otro equipo universitario a través de la convocatoria a los historiadores José Pedro Barrán, Gerardo Caetano y Álvaro Rico, con el objetivo de investigar en los archivos estatales la documentación oficial sobre el fenómeno de la represión y la desaparición forzada en el Uruguay.

A partir del año 2009, se inaugura un *quinto ciclo de las memorias en el Uruguay*, cuyo hecho central fue la segunda reafirmación realizada por la ciudadanía a la Ley de Caducidad. Efectivamente, consultada a través de un plebiscito realizado el 25 de octubre, sólo el 47.36% de la ciudadanía (escrutinio primario) apoyó la papeleta rosada y estuvo de acuerdo con habilitar el proyecto de reforma constitucional para anular y declarar inexistentes los artículos de la Ley 15.848 (Caducidad).

En el año 2011, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos condenó al estado uruguayo por su responsabilidad en el “caso Gelman”; el Poder Ejecutivo excluyó casos de la Ley de Caducidad vigente para ser investigados por la justicia; la Suprema Corte de Justicia dictó sentencias de inconstitucionalidad de la Ley de Caducidad en varios casos denunciados y, a nivel parlamentario, en el mes de octubre se aprobó, finalmente, una Ley interpretativa (N° 18.831) que restituía la pretensión punitiva del Estado y la imprescriptibilidad de los delitos de lesa humanidad, aunque la misma fue luego (en el año 2013) declarada inconstitucional por la SCJ en diversos casos, en sus artículos 2° y 3°. El 1° de noviembre, se cumplió el plazo de 26 años y 8 meses desde el 1° de marzo de 1985, para la prescripción de los delitos cometidos bajo el terrorismo de Estado. Estos diferentes hechos fueron configurando un nuevo escenario contradictorio, de avances y retrocesos en materia de derechos humanos del pasado reciente, pero también de confianza, principalmente en el papel de la justicia, para resolver los temas pendientes de la dictadura. Al mismo tiempo, los diversos -aunque escasos- procesamientos de militares y policías así como de civiles comprometidos con la dictadura confirmaron las expectativas de las víctimas respecto de la posibilidad de condenar a los culpables.

Un rasgo distintivo de la nueva situación es la denuncia sobre nuevos tipos de delitos de lesa humanidad cometidos bajo la dictadura, que anteriormente no fueron denunciados o quedaron invisibilizados, como la tortura (característica de la dictadura en nuestro país, de la prisión masiva y prolongada) y la violencia sexual. De esta manera, también se revalorizó el papel del testimonio oral, tanto individual como grupal.

Ya desde fines del año 2012, y a instancias de la Comisión de Fundadores de la CNT y del Instituto Cuesta Duarte, comenzó a reunirse en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación un primer grupo de coordinación para intercambiar ideas sobre las diversas actividades a realizarse por el 40 aniversario del golpe de Estado en nuestro país. El objetivo principal de dicha coordinación consistía, por un lado, en incorporar las actividades a realizarse entre mayo y diciembre 2013, con el objetivo de tomar conocimiento de las mismas, difundirlas, no superponer eventos e invitar a participar; en segundo lugar, la organización de una actividad central por parte de la Universidad de la República con el apoyo de la Intendencia Municipal de Montevideo y el Ministerio de Educación y Cultura, y la participación de las organizaciones sociales y de derechos humanos; por último, la organización de una página web por parte del Instituto Cuesta Duarte como marco unificador de la información y referencia de las iniciativas sobre los 40 años del golpe de Estado (se puede consultar: www.40aniversario.uy).

Desde la Universidad, si bien al comienzo estuvo participando únicamente la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, luego se integraron el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, la Facultad de Ciencias Sociales, la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio -fundamentalmente a través del Programa Integral Metropolitano-, la Unidad de Comunicación y, a nivel gremial, la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay. Dichas reuniones de coordinación -que tuvieron lugar en la sede de la Central sindical-, se ampliaron a otras organizaciones: PIT-CNT, Serpaj, Crysol, Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos-Desaparecidos, Mesa Permanente contra la Impunidad, Plenaria Memoria y Justicia, Proyecto “Desde Adentro”: testimonios desde el interior del país (Iguales y Punto), Memoria de la Resistencia (1973-1985), y la Asociación de Amigas y Amigos del Museo de la Memoria. A este espacio de coordinación, se sumó el apoyo institucional de las Intendencias de Montevideo y Canelones, y del Ministerio de Educación y Cultura.

De ese espacio conjunto, a partir de la propuesta de la Universidad de la República, surgieron varias actividades, entre ellas la realización de un Seminario Académico que, en la misma semana del aniversario de los hechos ocurridos el 27 de junio de 1973, se centrara en discutir y difundir las diversas líneas de investigación referidas no sólo a la dictadura sino también a las causas que desembocaron en el golpe de Estado y sus consecuencias en el presente democrático. Así, la semana del 24 al 28 de junio se realizó en la Sala de Conferencias de la Intendencia Municipal de Montevideo, el Seminario “A 40 años del golpe de Estado y la dictadura ¡Nunca Más! Derechos Humanos, Justicia, Verdad y Memoria en Uruguay”.

La actividad consistió en la realización de 32 mesas simultáneas de discusión en las que se invitó a especialistas nacionales y extranjeros (de Argentina, Chile, Brasil e Inglaterra), protagonistas sociales y políticos (llegando a contar con cerca de 150 panelistas), y público en general, para reflexionar en torno a diversas temáticas sobre lo ocurrido y sus efectos en el presente, así como también, recuperar la memoria y las voces de la resistencia a la dictadura y sus sujetos populares. En este marco, también se realizaron las actividades de trabajo barrial, entrevistas, talleres, etc., que dieron origen a este trabajo. Partiendo de esta idea de rememoración, el libro que aquí se desarrolla tiene dos virtudes.

Por un lado, la importancia de rescatar historias de militantes sindicales y barriales y, por tanto, de un conjunto de “historias” colectivas que alimentan los grandes relatos de lo sucedido durante la resistencia a la dictadura cívico-militar.

Por otro lado, el trabajo con jóvenes, que no solo aportará conocimiento de lo sucedido en el período histórico sino de donde surgirán relatos/historias familiares para la transmisión misma de esos hechos. Las tensiones, los silencios, lo inacabado de la elaboración del pasado y las diferentes interpretaciones, despiertan la motivación y terminan siempre conformando un nuevo relato. Las preguntas de los jóvenes provocan un trabajo colectivo sobre la memoria, expresado en la creación de espacios de habla y escucha antes acallados, a la vez que inscriben la micro historia y la historia local en la historia nacional. Y esto es mejor aún, si está contenida en el marco de una institución educativa y con el apoyo de los docentes de la misma. Se trata, entonces, de sumar a las nuevas generaciones a la elaboración de este pasado común que es parte fundamental de la construcción democrática, de nuestra identidad colectiva y del futuro del país.



**El proceso histórico,
camino a la Huelga General de 1973**

Verónica García

Chimenea de una antigua curtiembre abandonada, ubicada en la calle Osvaldo Cruz” foto realizada por estudiantes del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes.

En el año 2013 se recordaron los 40 años del Golpe de Estado que disolvió el Parlamento y estableció en nuestro país una dictadura cívico-militar; pero también hace 40 años, miles de trabajadores de todos los sectores en varios puntos del país marcaron su oposición y resistencia a la tiranía durante quince días de Huelga General. Comprender este hecho extraordinario y re-significarlo en el presente hace necesario un estudio de los procesos históricos previos.

En Uruguay, la modernización e industrialización tienen sus raíces en las últimas décadas del siglo XIX y el desarrollo del sindicalismo acompañó ese proceso. Dicha transformación económica puso al país dentro del sistema capitalista, cambiando su estructura “pastoril y caudillesca” por la de un estado moderno y agro-exportador. A este proceso se sumó la llegada de miles de inmigrantes europeos que, junto a los desplazados rurales que acumulaba el nuevo sistema, se convirtieron en la mano de obra de esa incipiente industria urbana.

Esta nueva clase obrera, desprovista de leyes que la ampararan y bajo las órdenes de un Estado avenido con la patronal, comenzará a formar sus primeras organizaciones. Éstas pasan por dos etapas: la primera fue el asociacionismo y la ayuda mutua, organizaciones basadas específicamente en la solidaridad entre los trabajadores; y una segunda etapa sindical que sumó a la solidaridad, la reivindicación y la resistencia. La nueva postura fue unida a la influencia ideológica del anarquismo, el socialismo y el socialismo cristiano que llegaron a Uruguay de la mano de la inmigración europea.

Desde el inicio del siglo XX hasta la década del '50, el Uruguay batllista, fue -exceptuando los avatares de los años '30- un país económicamente próspero y políticamente estable. La situación de éxitos productivos y comerciales sostuvieron un discurso exitista que se respaldaba en la prosperidad y la confianza. Durante el primer período - que va hasta 1929- se impulsó el proceso de industrialización con una política de nacionalización

y estatización de capitales. La organización sindical logró expandirse por la llegada masiva de inmigrantes, muchos de ellos con amplia experiencia en la militancia sindical y política. El batllismo los cobijó, incorporándolos al proceso reformista ya que los consideraba aliados de sus objetivos modernizadores. Las transformaciones políticas que generó la aparición de la Unión Soviética en los años '20 tuvieron su correspondencia en los sindicatos uruguayos; varios se adhieren a la ideología marxista-leninista, lo que marcaba una fuerte división ideológica dentro del movimiento sindical.

En el período de entre-guerras- en particular la crisis del '29 y la gran depresión-, se cambiaron los fundamentos del sistema capitalista. Los avatares económicos sociales y políticos derivados de esta coyuntura mundial, encuentran en Uruguay un movimiento sindical dividido, frente a un gremio patronal fuerte y unificado que impondrá sus intereses por encima de los intereses de los trabajadores, logrando detener el reformismo batllista. Este proceso (denominado por Caetano y Rilla como “La República Conservadora”) culminará con el Golpe de Estado de Terra en 1933.

Es recién a finales de los años '30 - pasados los efectos “conservadores” como consecuencia de la crisis- que se retoma el camino del reformismo basando su impulso industrializador en una fuerte política de intervención estatal que se conocerá en nuestro país como Neobatllismo.

Este modelo tenía como objetivo crear una industria de consumo que permitiera “sustituir” importaciones, generar un importante mercado interno y lograr un mayor grado de independencia económica y productiva con respecto a los países de centro. Este proceso fue acompañado por un afianzamiento del sindicalismo de masas de raigambre marxista (socialismo y comunismo), el declive del sindicalismo anarquista y la transformación de la antigua estructura sindical de oficios por una nueva, dividida en “ramas” de producción. En relación al proceso de sustitución de importaciones que se vivía en Uruguay y sus características específicas, los investigadores en Historia Económica de la UdelaR establecen el papel predominante del Estado como generador e impulsor de este modelo:

“(...) el Estado uruguayo desplegó entre 1943 y 1958 (...), la política de promoción industrial más impetuosa que se registra en la historia del país. Los instrumentos utilizados, en su mayoría, no constituyen originalidades; se trata más bien de la multiplicación y ampliación del espectro y la potencia de estímulos ya ensayados des-

*de los años del primer batllismo y aun antes (...). Pero, en el marco de una capacidad regulatoria del comercio exterior de la que nunca antes había dispuesto el Estado uruguayo, los alcances y los efectos de estos viejos instrumentos de promoción industrial se vieron notablemente incrementados”.*⁴

A este proceso económico se le sumaba un fuerte desarrollo de las políticas sociales y una destacada presencia sindical, convirtiéndose éste en un importante grupo de presión económica, social y política:

*“(...) en los cuarenta y cincuenta el Estado uruguayo llegó a disponer de la mayor capacidad de intervención económica de su historia. La misma era el producto de la combinación de un poderoso sector público de la economía, un denso andamiaje institucional orientado a la regulación y unas políticas sociales muy desarrolladas y orientadas a la redistribución.”*⁵

La década de los cuarenta fue un periodo de cambios que permitieron el crecimiento de las clases medias y una clase obrera transformada en un grupo con fuerza social. La urbanización e industrialización del país supuso una mejora en el nivel de vida gracias a la generación de empleos y una mejor distribución del ingreso. El movimiento sindical se fortaleció y re-estructuró. Creció el número de sindicalizados, se crearon nuevas organizaciones y aparecieron los sindicatos de los trabajadores de “cuello blanco” (empleados de comercio y oficinas, maestros, funcionarios públicos, etc.). Se evidenciaba una “sensibilidad estatal” para con la “cuestión social”, lo que permitió la reactivación sindical y una práctica de entendimiento con el Gobierno. Con la creación de los Consejos de Salarios los trabajadores organizados tuvieron directa participación en las negociaciones lo que terminará de impulsar su desarrollo e influencia como grupo de presión.

La Segunda Guerra Mundial permitió sostenerse el modelo socio-económico ya que supuso buenas ventas en cuanto a volumen y precio de las materias primas, a lo que se sumó una drástica reducción de las importaciones que reforzó la “sustitución” de las manufacturas europeas y norteameri-

4 BERTINO, M.; BERTONIA, R.; TAJAM, H.; YAFFE, J. “Del estatismo a la regulación: Medio siglo de política económica. La economía uruguayo 1900-1955 (III) Instituto de Economía (2001), p.13.

5 BERTINO, M. et alter. Ob.cit, p.24.

canas por las de industria nacional. Esta nueva coyuntura generó muchos puestos de trabajo y dinamizó los mercados internos en Latinoamérica. El éxito momentáneo traía consigo el germen del problema, ¿qué pasaría cuando la coyuntura económica ya no fuera tan favorable?

A mediados de los años '50 comienza a agotarse el modelo, la situación internacional de post-guerra sumado a las debilidades estructurales del modelo I.S.I. significaron el debilitamiento económico y la fractura social y política. En nuestro país se inició una fuerte movilización de varios sectores sociales que comenzaron a hacerse presentes en la escena política a través de diversas organizaciones. Éstas denunciaban que los favores del modelo no llegaban a toda la ciudadanía, que la desigualdad social cada vez se hacía más evidente, que el otrora éxito económico se encontraba en plena decadencia ante la baja demanda internacional de nuestros productos y que uno de los primeros sectores sociales en pagar los costos de esa situación era la clase trabajadora.

En este momento de crisis económica, la estructura política y social basada en el modelo industrializador también se resquebrajaba. Nos dice González al respecto:

“ (...)la crisis de un modelo sustentado en la correlación favorable del contexto económico y político internacional [que] conduce, también a la crisis de identidad de la imagen pública de lo uruguayo, composición simbólica de una nueva representación colectiva de la nacionalidad, no definida por la intelectualidad uruguaya más que en el reconocimiento de los signos del desencantamiento onettiano del país modelo [referido al escritor Onetti], y en la constatación de la desconsoladora latinoamericanización del `Uruguay de las vacas gordas`.”⁶

Algunos datos económicos y sociales nos dan idea del deterioro al que hacemos referencia: estancamiento de la producción, descenso de las exportaciones, inflación, devaluación monetaria, endeudamiento y especulación financiera, descenso del salario real, desocupación masiva, etc.

Las consecuencias de la crisis serán progresivas. El Estado, garante de la estabilidad y negociador en los conflictos sociales y políticos, comienza a sufrir presiones de diferentes grupos sociales que le exigen respuestas ade-

6 GONZÁLEZ, C. La construcción de la identidad uruguaya. Montevideo, Taurus. 2001, p.20.

cuadas a sus necesidades. La postura del Estado será la de preservar los intereses de los ganaderos, industriales y financistas, del cual él es garante; esta postura lo enfrentará a los grupos sociales sobre los que se deposita el mayor peso de la crisis económica. El contrato socio-político comienza a desmoronarse.

“[...] Lo que sí quiero marcar como característica de este período es la percepción de que la sociedad uruguaya se ve dislocada por la existencia de ciertos núcleos de poder externos identificables de formas más o menos precisa y con diversos grados de correspondencia con núcleos de poder internos. Por consiguiente, la reinstalación de la plenitud perdida del ‘pueblo/nación’, la búsqueda de la liberación o del fin de la dependencia, suponen la confrontación con dichos núcleos”.⁷

En el plano internacional, el final de la Segunda Guerra significó el comienzo de un nuevo período denominado Guerra Fría que dividió al mundo en bloques. Nuestro país junto al resto de América Latina estarán bajo la órbita de influencia norteamericana; sin embargo, gran parte de la organización sindical uruguaya se afiliará a la postura comunista soviética, hecho que acentuará las divisiones internas y creará conflictos importantes con los gobiernos de post-guerra. Las tensiones políticas (nacionales e internacionales) sumadas a las dificultades socio-económicas darán paso a una nueva etapa de enfrentamientos debido a los conflictos sociales que se profundizan en toda América Latina como síntomas de esta situación; a mediados de los cincuenta la crisis ya está instalada.

“(...) una política que insiste en la sustitución de importaciones y en el financiamiento externo, y que no logra incrementar las exportaciones, tiende a perder su eficiencia, con frecuencia, en un plazo relativamente corto.”⁸

El agotamiento del modelo neobatllista se traduce políticamente en el triunfo electoral del Partido Nacional durante las elecciones de 1958 y 1962

7 PANIZZA, F. y MUÑOZ, C. Ob. Cit. Pág. 166.

8 CEPAL, *Contribución a la política de integración económica de América Latina*, 1965, citado por Nahum, B., FREGA, A., MARONNA, M.; TROCHÓN, Y. *Historia uruguaya. Tomo 8. El fin del Uruguay liberal 1959-1973*, EBO, Montevideo 1990, p. 103.

(sobre todo de sus sectores más conservadores). Es el comienzo de la aplicación de las recetas neoliberales implementadas desde el F.M.I. y el final del modelo I.S.I en nuestro país. El nuevo modelo liberal dismanteló la industria nacional con graves consecuencias para la clase trabajadora. La conflictividad social y sindical creció y los sucesivos gobiernos aplicarán herramientas represivas y políticas autoritarias para desestimularlas.

Ante la falta de soluciones a los problemas económicos y sociales el Estado puso a pleno funcionamiento sus aparatos represivos con el fin de evitar el colapso institucional. El miedo a las revueltas sindicales o al éxito publicitario inicial de la guerrilla urbana (que tenía como referente a la triunfante Revolución Cubana) serán los argumentos reiterados para aplicar medidas excepcionales y convertirlas en habituales. De esta forma se transitó lo que Carlos Demasi y Álvaro Rico han llamado el “camino democrático al autoritarismo”. El gobierno, utilizando las herramientas legales que le permitía la nueva Constitución (Medidas Prontas de Seguridad, la declaración de Estado de Guerra Interno, etc.) desarma el funcionamiento real de la democracia convirtiéndola en un formalismo político. La democracia parece no tener ya interlocutores válidos.

Las Fuerzas Armadas se auto-proclaman como los únicos capaces de defender la Constitución y las Leyes ante la amenaza de la guerrilla y el comunismo internacional; su eficacia para dismantelar al MLN y desarticular las protestas sindicales los posicionará en el poder político con la anuencia del Presidente Bordaberry, hecho que se corona definitivamente con la disolución de las cámaras en junio de 1973 y el inicio de un período dictatorial que durará 12 años.

“Entre 1968 y 1973 hubo un descaecimiento institucional del sistema político en el que y por el que los partidos perdieron centralidad, incurrieron en deslealtad y vacilación, resignaron funciones claves en beneficio de actores antidemocráticos.”⁹

La respuesta de la organización sindical frente al avance de las políticas liberales y el autoritarismo fue el de la unificación, que culminó con la formación de la C.N.T. en 1966. Algunas de las múltiples causas que coadyuvaron para que la unidad fuera posible fueron:

9 CAETANO, G. y RILLA, J. Breve Historia de la Dictadura, Montevideo, Ed. Banda Oriental, 1998, p.26.

- el aumento de la represión contra los sindicatos en conflicto, que generó movilizaciones solidarias por encima de diferencias ideológicas;
- el comienzo de las movilizaciones estudiantiles en procura de la Ley Orgánica Universitaria y el boleto gratuito, que contaron con todo el apoyo del movimiento sindical;
- la conformación de la C.T.U (Central de Trabajadores del Uruguay) de creciente influencia y prestigio a nivel sindical;
- los rumores crecientes sobre un posible Golpe de Estado en nuestro país, sobre todo después del golpe militar que derrocó en 1964 a Goulart en Brasil;
- la celebración del Congreso del Pueblo en 1965 que posibilitó la conformación de un Programa de Soluciones comunes como alternativa sindical a las políticas neoliberales que se aplicaban desde el gobierno.

La CNT fue posible porque el movimiento sindical tenía la experiencia y cierta madurez, lo que le permitió superar intereses menores en pos de un objetivo común, propio de una conciencia de clase.¹⁰

En setiembre de 1966 se creaba la C.N.T como una Central Nacional de Trabajadores donde debían convivir organizaciones sindicales de distinto tipo. Se había logrado la unificación después de casi un siglo de lucha sindical en Uruguay. En la Declaración de Principios se explicitaban los siguientes preceptos:

“La Central expresa en su unidad combativa, en su independencia de clase, y en su carácter profundamente solidario, las experiencias de casi 100 años de lucha organizada de nuestra clase obrera, forjada en las mejores tradiciones históricas de nuestro pueblo (...) la Central se constituye para impulsar a un plano superior la lucha por las reivindicaciones económicas y sociales de los trabajadores de la ciudad y el campo; por el mejoramiento de las condiciones materiales y culturales del conjunto de nuestro pueblo; por la liberación nacional y el progreso de nuestra patria, en el camino hacia una sociedad sin explotados ni explotadores.”¹¹

10 RODRÍGUEZ, H. (1965): Nuestros Sindicatos (1865-1965), Montevideo, Ed. Uruguay, p. 81.

11 Parte de la Declaración de Principios en la conformación de la C.N.T, Palacio Peñarol, Setiembre de 1966.

La unidad era una necesidad impostergable ante una realidad cada vez más adversa para los trabajadores y la acción sindical. La represión fue en aumento, muchos militantes sindicales debieron exiliarse o exponerse a ser perseguidos, encarcelados o asesinados. El recrudecimiento del autoritarismo en nuestro país y las dictaduras militares que se iban esparciendo por toda América Latina hacía prever el desenlace. Casi diez años antes del golpe militar ya se había decidido la respuesta de los trabajadores ante esa situación, una Huelga General por tiempo indeterminado. La madrugada del 27 de junio de 1973, ante la ocupación y disolución del Parlamento, los trabajadores estaban alerta, el mandato sindical era claro, junto con la dictadura comenzaba la resistencia obrera, la consigna fue “que la dictadura nazca herida de muerte.”

La movilización fue inmediata; a primera hora de la mañana las fábricas ya decidían en asamblea el acatamiento a la resolución de la CNT paralizando las mismas y ocupándolas. Los grandes protagonistas fueron los obreros que, más allá del miedo y la represión, opusieron resistencia en sus centros de trabajo, en la calle, en los barrios.

La conmemoración de los 40 años de la Huelga General de 1973 es el reconocimiento de las nuevas generaciones a la lucha por la libertad, la resistencia a la tiranía y la defensa de los valores democráticos llevada a cabo por los trabajadores.



NO SON SOLO MEMORIA...

Verónica García, Carola Godoy y Gabriela Rak

Interior de la curtiembre BAMA, foto realizada por estudiantes del liceo Mario Benedetti durante el trabajo de campo.

“Hay momentos decisivos en la vida de los pueblos como en la de los hombres. Hoy estamos atravesando uno de ellos con todos los peligros que acarrearán; pero toda desgracia tiene su fruto si el hombre es capaz de soportar el infortunio con grandeza, sin claudicar a sus valores.”

“La resistencia”

Ernesto Sábato

UN BARRIO QUE SUPO SER OBRERO

La zona de Montevideo que abarca los barrios Unión hasta Villa García (pasando por el Hipódromo, la Curva de Maroñas, Bella Italia y Punta de Rieles), son parte de la zona urbana de Montevideo desde hace poco tiempo. En el siglo XIX eran lugares de quintas, chacras, pulperías y carreras de caballos. Es recién a principios del siglo XX, con la llegada del tranvía N° 54 con destino “Punta de Rieles” que se van conectando a la ciudad, convirtiéndose lentamente en barrios capitalinos. Pero la explosión demográfica comienza en los años '40 y está ligada al crecimiento fabril y comercial que se dio con la expansión del modelo de industrialización. Muchas fábricas que se instalaron convirtieron la zona en un núcleo obrero e industrial de primer orden¹²:

“ (...) el barrio era un barrio de trabajadores. Había un montón de fábricas de distintos gremios como metalúrgica, textil, curtiembres, etc. Toda esa gente vivía alrededor de las fábricas o la mayoría. Ahora no hay fábricas en este país (...) Cuando yo iba a la fábrica, cerca del mediodía, estaba llegando la gente que iba a entrar

¹² Barrios Pintos, A. y Reyes Abadie, W. Colección “Los Barrios de Montevideo”, Montevideo, IMM, 1991.

a trabajar. Solo ILDU llegó a tener 2000 obreros. La gente generalmente tenía ómnibus que pasaban por Veracierto, otros por Camino Maldonado. Eran miles de personas que transitaban allí (...) era un zona de trabajadores, no había cantegriles. Obviamente aunque no trabajaras en ninguna fábrica en algún lado estabas vinculado al trabajo” (Leonor Albagli. Funcionaria del Congreso Obrero Textil, militante de la Huelga General de 1973).

Roberto Iglesias, un comerciante de la zona durante en esos años agrega:

“La entrada en la fábrica era de las 6 de la mañana a las 2 de la tarde, de las 2 de la tarde a las 10 de la noche y de las 10 de la noche a las 6 de la mañana, 8 horas... en la Curva de Maroñas 3 a 4 mil personas cruzándose, así, caminando. Vos fijate, la ILDU tenía tres mil, BOZZOLO mil novecientos, Donazar¹³ tenían lavadero y eso en SUITEX mil cien, del otro lado CAMPOMAR Y SOULAS (...) SADIL de Berembau¹⁴, al lado HYTESA.”

La existencia de estos centros de trabajo daba un perfil particular a la zona, varios entrevistados destacan la relación con el mundo del trabajo y los valores que este conlleva, en especial el trabajo de la fábrica que supone concentración de obreros, interdependencia con el compañero y vínculos de solidaridad. Es interesante lo que nos relata Néstor Rodríguez con respecto al trabajo en la fábrica y el contacto con la vida sindical:

“(...) el compañero León Duarte ¹⁵fue capaz de a poco con mucho sacrificio de ir acumulando fuerza con todos los compañeros y compañeras pensaran lo que pensaran y logró de todo tipo de cosas de la empresa, con capataces con ingenieros, además se hizo respetar mucho porque él jamás te abandonaba, jamás te daba la espalda y no importara si eras blanco o eras colorado pero para defender los intereses de cualquier problema que tuviera cualquier compañero o compañera él mandaba los compañeros de sindicatos o al delegado a nadie dejaba a pie (...)”

13 Dueño de la SUITEX, fábrica textil famosa por sus frazadas.

14 Director General de SADIL e HYTESA, secuestrado en 1971 por el MLN.

15 Secretario General del Sindicato de FUNSA desde 1957, fundador de la CNT, del ROE y del PVP, desaparecido por la dictadura militar en 1976.

En el mismo relato retoma la figura de su padre y sus hermanos, y comenta:

“ (...) lo que me llevó a participar de la huelga fue, todo una trayectoria anterior que yo había traído de parte de mi familia, y de mi padre, que trabajaba en FUNSA, y mis hermanos que trabajaban en las textiles. (...) a través de toda esa historia vivida en familia, siempre, con el tema de la solidaridad, el tema de los conflictos textiles y metalúrgicos de la zona, y de FUNSA mismo. De parte de mi padre, nosotros los hermanos más chicos, siempre estábamos, como inconscientemente incorporando todo ese tipo de cosas de las luchas de los trabajadores.”

Néstor Rodríguez (delegado sindical de FUNSA en la Huelga General de 1973).

El trabajo en las fábricas y la formación de los sindicatos generaban desde el mundo del trabajo, un gran entramado social que desarrollaba aprendizajes que se expandían por todo el barrio y relacionaba a la fábrica y al sindicato con las organizaciones sociales y los centros educativos:

“Vos fijate todo eso, la mesa zonal de la CNT ahí en la Curva donde antiguamente era el Sindicato Textil, bueno, habían 22 mil obreros y si vos sumas 22 mil obreros multiplícalo por 4 con los hijos y la mujer, era una pila de gente en la zona que estaba vinculada con el trabajo, el trabajo te daba determinados valores, los hijos en la escuela, todo...que se cortó.”

Severino Carballal (obrero de Sadil, militante sindical en el momento de la Huelga General de 1973).

Esa fue una de las principales herramientas que tuvieron los trabajadores para sostener lo que sería la Huelga General de 1973, “el colchón social” sobre el que “descansaba” el movimiento sindical:

“El estatuto de la CNT marcaba las mesas zonales donde estaban integrados los centros de trabajo junto con profesores de liceos, maestros de escuela, las comisiones vecinales, las cooperativas de vivienda, todo eso formaba un núcleo de trabajo en todo el barrio, un colchón

social que no tenía que ver, era una solidaridad neta (...) y en el momento de la Huelga esa coordinación fue fundamental (...)

Esteban Núñez (militante sindical y político durante la Huelga General, trabajó en la clandestinidad durante los años de la dictadura militar).

La concentración de fábricas permitía el desarrollo comercial de la zona, tanto por la cantidad de personas que transitaban sus calles como por el buen nivel salarial que durante años tuvieron los obreros fabriles. Tener un puesto de trabajo en una fábrica significaba poder mantener una familia:

“Yo trabajé en SADIL, primero en talleres chicos y después me casé a los 20 años y entré a trabajar en SADIL, una fábrica textil de Veracierto.”

Severino

“(...) en el ’62 ganábamos 24 pesos por día, yo tenía una novia ahí, pedía 10 pesos y con eso íbamos al cine y cenábamos (...) después del ’60 ya no.”

Hugo Guelmo (obrero curtidor, dirigente sindical, perseguido durante y después de la huelga general de 1973).

“(...)y los negocios que había! En esas instancias todavía no habíamos conseguido comedor, cerca de la década del ’70 lo conseguimos y siempre con paros y huelgas. Acá en esta cuadra (Barros Arana) trabajaban 600 personas que estaban condenadas a comprar al menos un refuerzo por día trabajando muchísimo(...).El gallego Gómez tenía un boliche en la esquina de las curtiembres y vendía 160 litros de vino por día.”(risas)

Guelmo.

La relación entre los trabajadores y los comerciantes de la zona tuvo su traducción solidaria durante los días de la huelga, muchos fueron los que apoyaron económicamente a los trabajadores, Guelmo recuerda cómo el bar de la esquina de su fábrica (la curtiembre “Ramponi Chico”) daba cientos de capuchinos gratis a los obreros que ocupaban las curtiembres durante la Huelga General.

Los testimonios dan cuenta de la relación existente entre las fábricas, los sindicatos y su entorno, el barrio, esa conexión fue fundamental para sostener la resistencia en la huelga del '73.

“La Mesa Zonal tenía en su seno prácticamente todo el tejido barrial, ya sea en su organicidad o en la solidaridad, inclusive la Iglesia. No había integración estatutaria. Se puede decir que era una integración social producto de una convergencia que tenía su punto común más alto en la justicia social y la solidaridad (...) La inmensa mayoría de los obreros vivía en la zona. Se daba una integración de intereses sociales (...) Declarada la huelga la Mesa Zonal pasó a relacionarse con todas las organizaciones de la zona, principalmente la Iglesia y los Centros de Estudio.”¹⁶

LA IMPORTANCIA DEL MOVIMIENTO SINDICAL

Las políticas neobatllistas que incentivaron la industrialización generaron el crecimiento de la clase obrera y “sus culturas”. En 1963 el Censo General de población demostró que en una población total de 2 millones 600 mil habitantes los trabajadores eran casi 1 millón y los asalariados representaban el 74% de esa población activa; fue el momento de mayor porcentaje de obreros en nuestra historia; esto generó cambios económicos y sociales importantes.¹⁷

El crecimiento cuantitativo de la clase obrera derivó en una mayor influencia de los sindicatos que fomentaron en los barrios industriales prácticas colectivas que integraban a los obreros y su entorno. Esas experiencias construyeron conciencia de clase y aspiraciones sociales e individuales nuevas. Pero la acumulación de fuerza no fue un proceso sencillo, los habitantes de los nuevos barrios industriales en su mayoría venían de zonas rurales sin experiencia gremial, acostumbrados a una relación diferente con la patronal, lo que generaba resistencias a la integración sindical:

“(...)era toda mucha gente de campaña, mucha gente bruta, mi padre vino de la campaña que estaba allá y entró en el año... en el

16 RICO, A. “15 días que estremecieron al Uruguay”; Ed. Fin de Siglo, Montevideo, 2006, pp.130-131.

17 PORRINI, R “La nueva clase trabajadora uruguaya 1940-1950”, Montevideo, Depto. de Publicaciones de FHCE, 2005.

1948 (...) era bruto y fuerte sí,sí; pasó a ser mecánico, ahí te cuentan los compañeros y mi padre era impresionante(...) la patronal quería ese tipo de gente también porque bueno como venía de la campaña con atraso con todo con un montón de problemas, entonces con el susto y con el miedo y con todo los trataban de dominar (...)"

Néstor Rodríguez.

"(...) en FUNSA un compañero negro no podía trabajar (le cambió la voz como para llorar) entonces los compañeros para protegerlo, lo hacían trabajar de noche hasta que pasara el tiempo(...) porque en FUNSA la represión era muy grande y hasta entraban armados de la patronal para adentro de la planta para hacer cualquier tipo de atropello con compañeras y compañeros, hubo muchos sacrificios de parte de los compañeros (...) para organizar el sindicato, y para que el sindicato fuera reconocido por la patronal hubieron un montón de compañeros despedidos, compañeras despedidas (...)"

Néstor Rodríguez.

El punto culminante del proceso de acumulación de fuerzas y experiencia sindical se dio con la unificación y formación de la CNT, en un momento histórico en donde los trabajadores sufrían las consecuencias del agotamiento del modelo económico.

"(...) el movimiento sindical y el movimiento social habían acumulado, a través de años, de sus luchas y de sus reivindicaciones muchas cosas que a los intereses de la clase dominante se le habían empezado a escapar (...) había una represión muy grande y entonces a medida que el movimiento sindical se fue fortaleciendo, a pesar de las diferencias que habían por determinadas corrientes políticas (...)se llegó a la edificación de la CNT y el congreso del pueblo (...) los intereses dominantes veían de que se les escapaba de la mano un montón de cosas que habían conquistado durante sus atropellos."

Néstor Rodríguez.

En los barrios obreros los sindicatos y sus reivindicaciones marcaban la vida cotidiana colectiva. La lucha obrera por derechos laborales fue permanente en los años 40 y 50 pero es a partir de la crisis de los '60 que las movilizaciones se acentuaron de manera constante. Para muchos trabajadores

comenzar su vida laboral en la fábrica significaba también el comienzo de su vida sindical y de militancia política activa:

“(...) al mes de estar en la fábrica me afilié al sindicato(...) en ese momento era la Unión Obrera Textil, después pasó a ser el Congreso Obrero Textil. En el año 60 eran 25 mil trabajadores textiles”.

Juan Carlos Pereira (obrero textil de ILDU).

“(...)yo empecé a trabajar acá en el '58, acá te paraban los textiles, paraba toda la zona, paraban los curtidores de Nuevo París y nosotros no, supongo que por vergüenza más que nada que mis hermanas que eran textiles paraban y yo no, fue ahí que me metí en el sindicato (...) Era un sindicato que no servía, después del año '66 fue que empezamos a conseguir las cosas, los implementos: guantes, botas, delantales, el litro de leche, la altura de los galpones, porque antes eran unos galpones chiquitos, bajitos que se rompía una damajuana de gas y teníamos que rajar todos pa fuera (...) así fuimos consiguiendo algunas cosas, fue una época muy fermental, muy linda.”

Guelmo.

“(...) yo era un luchador social desde 1950, por lo tanto yo hago una historia de lucha junto con los trabajadores primero en mi gremio, después metalúrgicos, después fui ferroviario también, fui edil en la Junta Departamental, unía mi condición de luchador social también de luchador político. En aquel entonces yo pertenecía al partido comunista.”

Mendiondo.

“Estuve preso en el 54 y en el 60, cuando no había dictadura, por el movimiento sindical ¿vos te das cuenta?...pero viví momentos difíciles, yo viví momentos difíciles y otros dieron la vida.”

Juan Carlos Pereira.

“LOS MILITARES TOMARON LAS ARMAS, Y LOS TRABAJADORES OCUPAMOS LAS FÁBRICAS”

En los años '60 el movimiento obrero agregó a sus reivindicaciones laborales, las políticas. En el Congreso del Pueblo de 1964 se proclamó una

nueva propuesta socio-económica alternativa a las neoliberales que se desarrollaban desde los gobiernos de turno. El análisis certero sobre la situación regional en el marco de la Guerra Fría hizo prever un posible Golpe de Estado. Ante esa posibilidad la CNT plantea la resistencia obrera mediante la Huelga General con ocupación de los puestos de trabajo; los barrios obreros de Montevideo se convirtieron en los grandes protagonistas históricos de la resistencia a la dictadura:

“Cuando se formó la CNT y todo eso...ya tenía previsto el Golpe de Estado (...) se había planteado que ante una situación de ese tipo, la Huelga General con ocupación de los lugares de trabajo. Yo viví la experiencia directa, en la fábrica estábamos preparados porque la Huelga General estaba decidida dentro del movimiento obrero allá por el '64.”

Marcos Eguren (ILDU).

“Estamos completamente seguros, el golpe de Estado se viene esta noche, se dice que se darán a conocer tres decretos. Vamos a preparar la huelga general ¡Suerte compañeros!”¹⁸

El 27 de Junio de 1973, Montevideo amanecía nublado y con mucho frío¹⁹, en las primeras horas de la mañana el Parlamento era ocupado por las FFAA. Caía el último bastión de una democracia que se desmoronaba desde hacía tiempo. Esa misma madrugada se ponía en funcionamiento la organización sindical -en función de una decisión tomada 9 años antes- que previendo esta situación, había decidido que ante un Golpe de Estado los obreros organizados iban a resistir paralizando sus actividades y ocupando los puestos de trabajo.

“La Huelga general fue un fenómeno social destacado como intento de oposición al avance dictatorial. A pesar de sostenerse solamente quince días se caracterizó por una importante organización sindical a nivel nacional del movimiento obrero y además porque los

18 Testimonio de Thelman Borges sobre frase de Gerardo Cuesta, citado en Rico, A. Obra citada, p.80.

19 RICO, A. ob. cit. p. 112.

*trabajadores lograron establecer una estrecha relación con los estudiantes universitarios y distintas organizaciones sociales.*²⁰

“Nos sumamos a la Huelga General porque entendíamos que de ninguna manera podíamos tolerar que el Parlamento desapareciera, que desaparecía el orden Legislativo de nuestro país, esas eran razones lógicas por la cual nos sumamos a la huelga (...) Sabíamos que teníamos que prepararnos (...) pero sí había una realidad absoluta y era que no íbamos a tolerar ningún tipo de dictadura (...) lo que puedo decir es que no me arrepiento de nada, y puedo hablar por mis compañeros, no nos arrepentimos de nada de lo que hicimos (...) fue por defender principios de justicia.”

Julio María Morra (trabajador de General Electric, participante de la huelga del 73).

El país se despertaba con la noticia de la disolución de las cámaras; en la televisión y la radio se escuchaba los primeros comunicados junto a las marchas militares que acompañarían la vida de los uruguayos durante doce años. La resistencia obrera mientras tanto paralizaba la capital y varias zonas del interior del país.

“(...) nosotros lo supimos la noche anterior, a las 11 de la noche nos avisaron de que podía haber un Golpe de Estado, vinimos a pasar la noche a la fábrica (...) a las seis de la mañana ya habían reunido todos los delegados y a las 9 de la mañana paramos todo. Entonces pudimos llegar así al momento histórico en donde compartimos como todo el movimiento obrero uruguayo, la Huelga General, pudimos participar en toda su dimensión, los 15 días de la Huelga.”

Guelmo

Ese momento histórico tuvo en estos barrios a una de las principales zonas de resistencia durante la Huelga General que continuó aún en los años más crueles de la represión:

“(...) se hizo una asamblea que vinieron compañeros del turno de la tarde, estaban los de la noche y entraban los de la mañana y al

20 NAHUM, B, et alter “La dictadura 1973-1984” Historia Uruguay, Tomo 11, Montevideo, Banda Oriental, 2011, p. 16.

conocimiento del golpe también vinieron compañeros de la tarde y realmente vos veías (...) la disposición de enfrentar la situación (...) la gente nos vio e inmediatamente paró las maquinarias, ni siquiera hubo la necesidad de hacer la asamblea, se hizo la asamblea igual, no esperaron, nos vieron e interpretaron, para mí fue impresionante eso. Nos pusimos de pie en la escalera y la gente nos vio y: “se vino el golpe...se vino el golpe”. Nadie, nadie se le ocurrió pararse en frente de la máquina. Había empezado la Huelga General.”

Leonor.

LA HUELGA ES COSA DEL BARRIO

Todos los entrevistados coinciden en que la Huelga General no habría podido sostenerse sin el apoyo real de miles de vecinos. La interrelación que existía entre los centros de trabajo y el barrio hizo que el apoyo y la contención fuera un pacto tácito. Esa relación no era momentánea, se fue generando y fortaleciendo durante años:

“Nosotros que tenemos cerca el liceo creo 37, ahí en 8 de Octubre y Colorado, cerca del sindicato cada vez que había un paro, una huelga, venían todos, tanto los estudiantes, como los profesores y ocupaban todo el sindicato. (...) una vinculación de vida y lo que se quería, y lo que representaba para el profesor el problema del derecho humano, y del tema de la solidaridad, el tema del compromiso con los trabajadores. Que no era una cosa del trabajador para allá, y lo intelectual por el otro lado, sino que una sociedad y un conjunto de cosas se manejan en conjunto.”

Néstor Rodríguez.

La integración existente entre los centros de trabajo, los sindicatos y las organizaciones sociales y políticas del barrio tuvieron su correspondencia en grupos de jóvenes y adolescentes organizados que se involucraron en la huelga:

“Nosotros lo que hacíamos era repartir alimentos, llegábamos hasta las fábricas, a veces podíamos entrar y otras veces no, dependía, ir y entregar alimentos esa era la actividad de los más gurises que teníamos 14-15 años.”

Alma Aineceder (estudiante de secundaria, militante sindical de la FES durante la Huelga General).

En el momento que la CNT decreta la Huelga General los obreros, sus familias y el conjunto del barrio fueron los que llevaron adelante las ocupaciones:

“Acá en Camino Maldonado donde están haciendo la terminal nueva, ahí estaba el Congreso obrero Textil que era un gran sindicato porque toda esta zona estaba llena de textiles y de curtiembres, ahí se hizo como el centro, la coordinación de la Huelga General en esta zona que había muchísimas fábricas ocupadas.”

Alma.

“A la Huelga fue el barrio, rodeando la fábrica estaba el barrio que se presentó en la forma de poder ayudar. Pidiendo, yendo a la casa de personas, de familias, de comercios y bueno si había un paquete de arroz, la mitad te lo daban, fue toda una solidaridad también, y eso fue buenísimo.”

Ana Roque.

Desde la Central se establecía como consigna que la huelga no quedara encerrada en las fábricas, que tenía que hacerse escuchar e interactuar con su entorno:

“ORGANIZACIÓN, CONCIENCIA Y DISCIPLINA. En esta nueva etapa que se abre hoy y que abarcará todo el fin de semana, el Secretariado Ejecutivo entiende necesario enriquecer el carácter popular de las ocupaciones, agregando las familias a las mismas (...)”²¹

“Era después cómo juntar la gente en la fábrica, cómo salir al barrio, era pedir para hacer peaje a pedirle a la gente, almacenes, a repartir volantes. Porque ¿qué era lo importante? No separarnos del barrio, éramos gente del barrio (...) ir a los vecinos que era lo vinculante y explicarle a la gente porqué estábamos en contra del Golpe de Estado.”

Severino.

21 Boletín informativo de la CNT, citado en Rico, A., ob. cit. Ps. 182-183

Las formas de participación de los vecinos para acompañar la huelga fueron múltiples: donación de alimentos, ropa, frazadas, combustible, papel y dinero, además muchos vecinos dieron albergue en su casa a dirigentes sindicales perseguidos o avisaban a los huelguistas la presencia de las FFAA o de personas “sospechosas” que pudieran ser informantes.

“La ayuda de los vecinos era la de arrimarnos siempre víveres. De avisar si andaban elementos desconocidos dentro del barrio y en mi caso en más de una oportunidad en las carreras que me pegaron.”

Guelmo.

“Es importante valorar el vaso de agua, el quilo de arroz de una vecina, valorar el callarse la boca cuando sabían que estabas ahí. Solo el hecho de que sabía que estabas ahí y venían los milicos y miraban para otro lado, porque a veces uno de izquierda quiere el tipo comprometido, pero solo el vecino que sabía que estabas y te andaban buscando y se callaba la boca (...) ¡juuhhh en ese momento!”

Severino.

La mayoría del barrio “abrazó” a los huelguistas. Esa contención era recíproca ya que también los obreros en conflicto se ocupaban de las necesidades de sus familias proveyendo en muchos casos de alimentos y medicinas. En la mayoría de las fábricas el cobro era cada 15 días, eso significó que en muchos hogares no ingresó el salario quincenal y dependieron de la fábrica ocupada para sobrevivir.

Dentro del entramado social que sostuvo la huelga, la iglesia católica uruguaya tuvo en las parroquias barriales el papel de acompañar a la gente, en la Curva de Maroñas fue la Iglesia Santa Gema y su cura, el padre Soneira quien cumplió con este compromiso:

“Llegué a esta parroquia en la Curva de Maroñas en el año 70, una época medio difícil, estaba en plena efervescencia de la sociedad uruguaya (...) me inicié en un momento muy especial, no solamente como sociedad uruguaya sino también en la interna de la iglesia donde había distintas formas de mirar la situación que estaba viviendo el país y cómo acompañar a este barrio industrial, (...) los curas de las barriadas tuvimos una reunión con nuestro obispo que en ese

momento era el Monseñor Carlos Parteli²² quien fue muy lúcido en su mirada como hombre comprometido con el pueblo, él mismo nos dijo que nosotros teníamos que acompañar a la gente.” Soneira.

Además de acompañar a los vecinos en sus necesidades la Iglesia Santa Gema se puso en peligro muchas veces permitiendo en sus locales reuniones de dirigentes políticos y sindicales e incluso refugiando gente que estaba siendo perseguida por las FFAA:

“(...)cuando vino el golpe, me vienen a preguntar si tenían la posibilidad de reunirse acá y programaban reuniones en distintos horarios para no despertar sospechas (...) más adelante con el tiempo aquí funcionaba una Olla Popular que realmente era una necesidad que el barrio tenía. Teníamos conciencia que estábamos viviendo momentos muy particulares y difíciles. De la misma manera que los dirigentes compañeros sindicales se sentían perseguidos, nosotros también nos sentíamos perseguidos (...)”

Soneira.

“En alguna oportunidad refugiarnos gente, una chica joven del sindicato de curtidores que la venían siguiendo y estuvo buscando en donde esconderse, entonces estuvo aquí asilada.”

Soneira.

Es interesante la apreciación del padre Soneira cuando dice “los dirigentes compañeros sindicales se sentían perseguidos, nosotros también nos sentíamos perseguidos”. En esta frase considera a los sindicalistas como compañeros y admite la sensación de persecución que también sufrieron durante esos días.

Por parte de los obreros existe un importante reconocimiento a la Iglesia Santa Gema y al padre Soneira, por el apoyo a los huelguistas durante el golpe y a la resistencia clandestina durante la dictadura. Eso significaba complicidad y exposición al peligro.

“En la iglesia Santa Gema, yo fui a 2 reuniones, y bueno, como eran justos los planteamientos, las reivindicaciones, la iglesia, en el Cerro, en la Teja, en 8 de Octubre, yo que sé, un montón de curas que

22 Carlos Parteli, Arzobispo de Montevideo entre 1966 y 1976.

nos permitían en ese momento de represión a los dirigentes obreros, claro en el sindicato no podíamos funcionar porque estaba el ejército en la calle, entonces te reunías para hacer las movilizaciones, organizar el apoyo a una fábrica o al sindicato de esa fábrica lo hacía en la iglesia y acá, la iglesia de Roma jugó el papel ese. El reconocimiento a Soneira, (...) respetar a la persona que se la jugó.”

Severino.

“(...) la iglesia brindó el apoyo moral, recibió a los huelguistas perseguidos(...)Esto ayudó mucho a las mujeres perseguidas, a las trabajadoras de las curtiembres que tenían la zona rodeada y que pudieron así protegerse de la persecución. En una misa donde había muchas madres de obreras textiles, curtidores, condenó la represión. Salvo raras excepciones, el papel de la Iglesia fue de protección.”

Mendiondo.²³

El apoyo se mantuvo constante, la huelga era el comienzo de un largo camino y las organizaciones sociales jugaron un rol fundamental.

“En el 75 la dictadura salía a la represión brutal (...) las mujeres y los hijos de los presos dirigentes sindicales iban a la iglesia a conseguir comestibles para llevarle a los presos y en la iglesia ahí se reunían porque nosotros estábamos presos pero nuestras mujeres tenían que aguantar a la familia.”

Severino.

Son muchas las anécdotas de los entrevistados en las que relatan la ayuda y solidaridad del barrio con la huelga; las de Guelmo y Rodríguez ponen de manifiesto un recuerdo agradecido y emocionado:

“En mi caso particular con respecto a los vecinos y el involucramiento de los vecinos y en todo lo que fue nuestra lucha, fue muy... halagador. Me buscaron mucho y no me pudieron agarrar hasta el último día de terminada la Huelga (...) por la colaboración de los vecinos y por una cuestión geográfica de que las curtiembres estaban en tres manzanas y se conectaban una con otra lo que hacía más fácil

23 Testimonio de 1994 citado en Rico, A. “15 días que estremecieron a Uruguay”, ob. cit. P. 257.

eludirse, me abrieron las puertas (...) a muchos de nosotros nos escondieron en esos momentos.”

Guelmo.

“(...) para nosotros fue muy importante el barrio porque como había toda una cuestión de solidaridad de la propia concepción de las viviendas yo me acuerdo que ya teníamos arreglados con todos los vecinos del fondo de mi casa que dejaran la puerta abierta en caso de que vinieran a buscar a mi padre, que saliera por el fondo (...) gente que se la jugaba sin tener nada que ver de repente y tratando de ayudar a un vecino.”

Gabriel Melgarejo (actual dirigente sindical, tenía 5 años en el momento de la Huelga del '73, su padre era dirigente sindical y del partido socialista).

“(...) después del levantamiento de la huelga general, la respuesta de la gente y del barrio cantando el himno nacional cuando vinieron los milicos a sacarnos que te (se emociona)... que se te paraba el corazón, eso fue tremendo. Vos hacías un conflicto y salías para afuera, ibas a la carnicería, ibas a la panadería, hacías una colecta, una ayuda solidaria para mantener la olla, para mantener esto, lo otro este... y que el barrio te respondiera ¿no?”

Néstor Rodríguez.

Fotografías registradas durante uno de los recorridos por las antiguas curtiembres entre las calles Osvaldo Cruz y Barros Arana





COSAS QUE PASAN...

El relato de los entrevistados nos permitió analizar hechos relevantes de la Huelga General del 73, pero también compartir con ellos el recuerdo de algunos aspectos cotidianos y distendidos de esos días de ocupación. En el relato del pasado, la memoria pone el acento en distintos aspectos, algunos estuvieron en la resistencia y la reivindicación de la lucha y otros en los momentos jocosos y divertidos que se vivían en las ocupaciones; muchas veces ambos acentos se unifican en el testimonio.

Todos ellos coinciden en entender que la huelga fue un proceso, una escuela de lucha y resistencia como resultado de años de aprendizaje sindical organizado, un proceso que marcará el fin de una etapa y el comienzo de una nueva forma de resistencia que tuvo en la Huelga General de 1973 su caldo de cultivo inicial. Mencionando nos explica desde la interna cómo era la vida en la ocupación, cuáles eran las principales tareas que realizaron los huelguistas durante esos días.

Un día en la huelga general del '73:

“(...) en la Huelga General en medio de las situaciones extraordinarias que vivíamos, ocupaciones de las fábricas, desocupaciones de las fábricas por parte del ejército, vuelto a ocupar las fábricas por parte de los trabajadores (movimiento de manos), fueron 15 días de lucha muy grande, en la cual no solamente se ocupaban las fábricas, se salían a explicar a la gente del vecindario las causas de la huelga porque los vecinos ayudaron a los huelguistas porque en todas las fábricas habían ollas sindicales, a veces iban familiares a comer a las ollas, entonces el vecindario, las chacras (...) los trabajadores traían frutas, verduras, carneábamos algún gato (se ríe) todo marchaba al asador.”

Mencionando.

Alma nos relata su experiencia como estudiante de liceo agremiada, que participó en la huelga apoyando las ocupaciones desde afuera de la fábrica:

“(...) en las fábricas sobre todo lo que hicieron fue vallas de resistencia, guardias durante las 24 horas del día, olla popular para mantenerse, algún tipo de comunicación con el exterior, con la entrada de

alimentos, algunos que salían disfrazados, otro que entraba, o sea se buscaban las formas. Apoyo a las familias que tenían a los esposos en las fábricas que muchas veces no tenían qué comer, entonces nosotros juntábamos comida y les llevábamos a la mujeres que estaban con los gurises porque los hombres estaban haciendo la huelga, no tenían qué comer, se apoyaban muchas veces en la familia, o sea las formas más creativas que te puedas imaginar.”

Alma.

Obtener información con respecto a otros centros de trabajo que estaban más alejados (FUNSA, CIR) era importante para evaluar la marcha de la huelga y tomar las decisiones correctas para sostener las ocupaciones. En un mundo que aún no conocía la telefonía celular ni las redes sociales, la imaginación y el apoyo vecinal fueron factores esenciales para eludir la represión teniendo en cuenta que la CNT ya había sido ilegalizada y muchos de sus principales dirigentes eran perseguidos por las FFAA. Entre los entrevistados Guelmo nos contaba cómo varias veces utilizó un disfraz de “bichicome” para poder pasearse “impunemente” con un carro entre las fábricas sin levantar sospecha.

“Limitados los desplazamientos debíamos recurrir a enlaces y movernos a hora temprana de la mañana, en bicicleta, etc., cuando la gente se desplazaba hacia las fábricas. Se daba una contradicción ya que las Fuerzas Armadas empujaban a trabajar y a esa hora temprana era muy difícil saber quién era huelguista y quién no. Nos movíamos como pez en el agua.”

Mendiondo.²⁴

Para eludir la vigilancia y la represión, o para organizar reuniones clandestinas, se utilizaban métodos y situaciones insólitas:

EL VELORIO:

“(...) teníamos que encontrarnos con otro dirigente entre ellos, Thelman Borges, y no había manera, no había celular y había enlaces en bicicletas y al final llega un mensaje en la calle Veracierto “allá abajo hay un velorio” y entonces nos vemos en el velorio y en el velo-

24 Testimonio dado en 1994, citado en Rico, A., ob. Cit., p. 256.

rio cae la taquería, cayó el ejército pero nos avisaron a tiempo y pudimos zafar, si caía el ejército íbamos a los cuarteles presos, además no salíamos, porque estábamos fichados en la lista negra, fulano de tal está en la lista negra.”

Mendiondo.

Existen muchas anécdotas jocosas de momentos de la huelga, aun las situaciones más tensas pueden convertirse en cómicas en la memoria del protagonista. Algunos de ellos admiten que en ese momento no había completa conciencia del peligro que se corría.

LAS PINTADAS:

“Estábamos pintando acá, que había una pared grande blanca, estábamos pintando la bandera con Carlitos Milán que era el secretario de propaganda de nuestro sindicato y pintó la bandera uruguaya y nadie sabía cómo era el orden de los colores (...) ¡me tomé los vientos! (risas)

Guelmo.

“(...) yo pintaba obreros con h y me decían “bo gallego” (risas) ¡y si es muda!” Me decían: “¿estuviste pintando?”; “no yo no”, “dale que las pintadas con faltas de ortografía son todas tuyas.”(risas)

Severino.

LAS HUIDAS:

“Estábamos En BAMA y me estaban cortando el pelo, en plena huelga me estaba cortando el pelo la Popy. Popy pesaba 110 kilos, en un segundo piso, yo me asomo, la Popy ¡que iba a correr (risas) se la llevaron! (...) yo medio pelo me quedé que parecía un chingolo (risas) al otro día me vio mi viejo y me dijo “ya te agarraron.” (Risas)

Guelmo.

EL INGENIO POPULAR:

“...ocupamos la FUNSA y atamos los portones con alambres. Y nos habían enseñado a tirar agua con las mangueras de los incendios, nos habían enseñado a tirar con esas mangueras cuando viniera la policía y habían tirado (...) por donde podían entrar los milicos habían tirado gasoil y jabón... había una planchada grande, nos subíamos ahí arriba y tirábamos las cosas (...) los milicos pisaban ahí y caían los caballos...”

Ofelia Fernández (82 años, trabajadora de FUNSA).

AGITANDO SOBRE UN CAJÓN DE VERDURAS:

“(...) hacíamos mítines relámpagos (...) más o menos 10 ó 15 compañeros por fábrica, no muchos, a efectos de poner al tanto a la población, vecinos, y personas que pasaban por el lugar de lo que era la dictadura, lo que era la represión (...) el estrado en el cual se hacía era un cajón de verdura (...) me acuerdo que un compañero me salvó, uno gritando no ve ni quién viene ni quién va, y de repente cuando quiero acordar me aterrizan, me tiran de arriba y me dicen “corre que te van a agarrar”, y bueno corrí por mi vida porque ellos veían que estábamos de agitadores y marchabas como agitador y no salías nunca más...”

Eduardo Velázquez (82 años, ex dirigente de FUNSA).

ABAJO DEL PONCHO:

“...los militares tomaron las armas (...) y la clase trabajadora ocupó las fábricas. (...) Nosotros en SUITEX teníamos como una especie de turno para estar ocupando, algunos íbamos de mañana otros íbamos de tarde. En ese momento yo estaba embarazada de uno de mis hijos... pero llegó un momento que había que desalojar todo, no permitían que estuviéramos ocupando... habían desocupado ILDU, SADIL, CAMPOMAR y entonces también nos tocó a nosotros. En ese momento es lógico que lleves un libro de quien va a concurrir, quién va a una manifestación acá o allá (...) como estaba embarazada usaba un poncho grande de lana, un compañero me dijo que era la única que podía salvar y sacar el cuaderno (...) me iban a dejar pasar, por-

que a los demás los revisaban...cuando doblé Veracierto y agarré el callejón tiré el cuaderno.”

Sonia Freccero (66 años, trabajadora textil de SUITEX).

EL AMOR:

“(...) les voy a contar una sola anécdota, en medio de todo eso siempre puede haber amor; porque en medio de esta situación tan compleja tan difícil que tenía de persecución, de nervios, de escape, de prisión, de preocupación, en la fábrica BAMA en Barros Arana había una trabajadora curtidora, que era dirigente del sindicato curtidores, secretaria de finanzas, que se llamaba Teresita Cuadrado. Entonces ahí hicimos ojitos (nos sonreímos todos), nadie lo sabía pero nosotros pensábamos casarnos. Me agarra la prisión, nos vimos un octubre y yo dije “vengo a fin de año porque van a aflojar en fin de año”, y en fin de año estaba colgado de un gancho (...)ella estuvo cinco años clandestina y cuatro años presa en Punta de Rieles (...)la última vez que nos habíamos visto era en el año 1973. Cuando salgo de la cárcel en 1984 nos volvemos a ver, y en junio ya nos casamos y ahora hace 40 años que estamos juntos, (...) pero sacando los 10 años de dictadura, hace 30 años que estamos juntos (...) (sonreímos todos).”

Mendiondo.

LA REPRESIÓN

Ante la Huelga general, las autoridades intentaron negociar con la CNT. La respuesta fue contundente: la Central se negaba a aceptar cualquier propuesta que viniera de un gobierno dictatorial y exigía el pleno goce de los derechos constitucionales y el regreso a un estado democrático. Ante la negativa las FFAA aplicaron el uso de la fuerza: se ilegalizó la CNT y se persiguió a sus militantes, se despidió sin indemnización a miles de huelguistas y se detuvo a cientos en comandos, comisarías y también en una nueva cárcel improvisada, el Cilindro Municipal. A pesar de esto la huelga y la lucha continuó en los centros de trabajo y las calles durante varios días.

“(...) la respuesta del gobierno a la movilización social marcó la línea más dura de los militares inspirados en la “Doctrina de Seguridad Nacional.” El 30 de junio el gobierno decretó la disolu-

ción de la CNT, considerándola como una asociación ilegal, fueron clausurados sus locales y se dispuso la captura y arresto de sus dirigentes (...) durante los quince días que duró la huelga general, se emitieron por cadena oficial de radio y televisión una serie de comunicados de tono amenazador que falseaban los hechos justificando la represión.”²⁵

Nuestros entrevistados relatan las situaciones represivas que sufrieron durante los días de la huelga. Para los golpistas la resistencia obrera fue la respuesta opositora más fuerte y organizada que se encontraron al inicio de la dictadura. La desarticulación de la guerrilla y de los partidos políticos dejó al movimiento obrero- estudiantil solo ante el aparato armado de un gobierno dictatorial.

“La Huelga la hacen los trabajadores, pero también fueron permeables otros sectores (...) la dictadura nace sin base social (...) ese valor fue creado por los trabajadores que demostraron en ese momento cómo había que resistir porque nadie se quería quemar.”

Esteban Núñez.

La estrategia disuasoria y represiva aplicada por parte de las FFAA durante esos días no fue homogénea, variaba según el batallón o comando que estaba a cargo en cada barrio, pueblo o ciudad del interior del país.

“Había diferencia de criterios en ellos porque había diferencia de opiniones, distintos sectores de las FFAA. Acá por ejemplo se hizo una manifestación en medio de la huelga en 8 de Octubre y bueno, la disolvieron pero no arrestaron a nadie, porque siempre estaba la 14, después empezaron a llevar a la gente que estaba en la ocupación, dirigentes en realidad no a todo el mundo.”

Leonor.

Una variada gama de formas de represión se desplegó contra los huelguistas; iban desde la desocupación negociada y pacífica de los lugares de trabajo hasta el uso indiscriminado de la violencia física y psicológica. En las fábricas de la zona estudiada hubo diferentes acciones represivas dependiendo de quienes las comandaran:

25 NAHUM, B., et alter, “La dictadura 1973-1984”, ob. Cit., p. 17.

EN LAS CURTIEMBRES:

“A los 4 días se vino a desalojar la curtiembre BAMA que era la más grande y mayoritariamente trabajadoras mujeres y se llevaron 116 compañeros y con el resto que quedaba a las 2 horas ocupaban la fábrica de nuevo (...) y lo mismo pasó con muchas de las curtiembres durante esos 15 días.”

Guelmo.

“Algunos compañeros nos decían “vamos que los tenemos contra el piso”, “si están contra el piso que no se levanten” mientras camiones marchaban pal Cilindro.”

Guelmo.

EN LAS TEXTILES:

“La huelga, en el sector textil, 15 días duró la Huelga. Nosotros estábamos ocupando la fábrica y había 250 personas y entró un contingente militar y nos pone con las manos en la pared, hombres y mujeres,... ¿No?... y pasábamos y nos pegaban un culatazo, un piñazo, una patada. Era una cosa que se podía soportar ¿viste?”

Juan Carlos Pereira.

“La fábrica fue desalojada 3 veces, en las 3 se reintegró... los compañeros volvieron a ocupar de nuevo. En la segunda oportunidad vinieron la metro, la metro metieron a un montón de compañeros contra la pared y “había que levantar, había que levantar” y a darnos palazos en las piernas. No había nada que los llevara a un enfrentamiento simplemente salían afuera los compañeros con los brazos levantados y los acribillaban.”

Marcos Eguren.

EN FUNSA:

“Se rodeó toda la manzana con el ejército a las tres de la mañana con tanqueta con todo, que los vecinos estaban con el corazón en la boca porque jamás a pesar de muchas ocupaciones que había te-

nido anteriormente el gremio, se habían encontrado con semejante episodio allí enfrente, que , bueno que venían a desalojarnos así bruta-mente de que teníamos que salir si no iban a entrar iban a romper todo, con las tanquetas que las tenían enfrente.”

Néstor Rodríguez.

Además de la desocupación de las fábricas, las FFAA reprimieron cualquier tipo de manifestación colectiva y desarrollaron sistemas de vigilancia en el barrio entero. Los vecinos fueron “cómplices” de los trabajadores callando, avisando o escondiendo si era necesario, a pesar de ello varios sufrieron allanamientos y arrestos, en especial dirigentes y/o delegados sindicales.

“En la misa de los domingos íbamos a hablarle a la gente y mirábamos las caras y cuando veíamos una cara sospechosa cerrábamos el pico y no hacíamos mención de lo que estaba aconteciendo. Fue muy fuerte como experiencia sentirnos como parte consustanciada con toda la gente y el movimiento del barrio, todo el barrio estaba viviendo un momento muy difícil y favorecía ayudarles en todo lo que podíamos apuntalando a la Huelga que fue muy penosa.”

Soneira.

“(...) Nosotros hicimos a los cinco días una manifestación por 8 de Octubre hasta Comercio que fue duramente reprimida. Luego de cinco o seis días de iniciada la huelga comienzan los desalojos, principalmente a cargo de efectivos del ejército que se habían dividido la zona (...) La represión fue muy dura. En los cuarteles de Camino Maldonado no hubo torturas pero los compañeros fueron tratados muy severamente (...)”

Mendiondo.²⁶

“Nos allanaron la casa 2 veces y se llevaron hasta la biblia de mi madre (...) La vez que nos llevaron habíamos empezado a hacer la asamblea y a los 3 minutos, una vieja compañera curtidora, Angélica, contó 53 milicos y yo pesaba 40 kilos y Teresa 15 por lo menos ¡qué disparate! (risas) me sacaron de la asamblea de BAMA.”

Guelmo.

26 Testimonio citado en Rico, A. “15 días que estremecieron a Uruguay”, ob.cit. p.213.

“(...) la situación más complicada fue la huelga general, nos tocó arreglar la huelga, cruzar por cuarteles, juzgados (...) nos tocó levantar la huelga y la ocupación ,y bueno me tocó a mí hacer esa gestión en la región militar N° 1, fuimos por la Central Obrera ya que todos los dirigentes estaban o desaparecidos, en la clandestinidad, en el exilio, presos (...) cada vez que se ocupaba, venía la represión y desocupaban, siempre se llevaban a uno preso, quien fuera, ya sea del partido comunista, socialista, anarquista o trotskista, de esos siempre alguno marchaba.”

Eduardo Velázquez.

“La patronal en FUNSA y creo que la mayoría de los empresarios en el Uruguay, la Federación Rural participaron activamente junto al gobierno cívico-militar, en FUNSA le pasaron todos los datos de todos nosotros, cuando los militares requerían de determinada información, de determinados compañeros, compañeras que andaban militando.”

Néstor Rodríguez.

Sumado a la represión, los golpistas intentaron desprestigiar y menospreciar el alcance y los efectos de la huelga general desde el inicio, utilizando para ello los medios masivos de comunicación:

“El obrero Oriental ya no quiere ser instrumento de nadie sino parte activa de sus derechos e intereses, parte activa del desarrollo del país (...) minorías que no han hecho conciencia del momento que vivimos siguen siendo empujados a entorpecer el trabajo, a fomentar el desorden, a paralizar la producción, a agravar el desabastecimiento, a trabar los servicios públicos; en suma, a crear un artificial clima de caos.”²⁷

“Ciudadano: el Uruguay lo necesita y usted tiene que ir a trabajar. No perjudique a su país. Póngale el hombro al Uruguay y verá como salimos adelante ¡Póngale el hombro al Uruguay!”²⁸

27 Comunicado 49 de las FFAA, citado en Rico, A. “15 días que estremecieron a Uruguay”, ob.cit., p. 315.

28 Aviso de prensa, 4 de Julio de 1973, citado en Rico, A. “15 días que estremecieron a Uruguay, ob. cit. p.332.

La contrapartida de los trabajadores se hacía en el entorno, en la conversación con los vecinos, las volanteadas, las manifestaciones relámpago, los peajes y la paralización del país a pesar de la propaganda gubernamental.

LAS IDEAS NO SE MATAN

“Las ideas no se matan, puede morir la persona pero las ideas quedan, entonces la ideología no se puede matar (...) eso fue lo que sucedió acá en Uruguay.”

Juan Carlos Pereira.

La resistencia fue el objetivo principal de la huelga, demostrar que los trabajadores organizados podían expresar su desacuerdo rotundo con el Golpe de Estado. Resistir se hacía indispensable ante un aparato represor que funcionaba con total impunidad, era un largo camino que comenzaba a dar sus primeros pasos con la huelga general del '73:

“La huelga fue el punto de partida de la resistencia.”

Esteban.

“(...) El tema era la resistencia permanente e intentar hacer cosas que te permitieran llegar a la gente.”

Marcos Eguren.

La huelga general se convirtió desde un primer momento en un problema grave para el nuevo régimen; los militares tenían claro que para lograr sus objetivos era necesario promover una base de apoyo social y las movilizaciones sindicales ponían en peligro esa posibilidad generando un foco de resistencia que multiplicaba alianzas y simpatías dentro y fuera de fronteras. La resistencia comenzó por mantener la unidad de la CNT y no negociar con la dictadura a pesar de los ofrecimientos que realizó el nuevo gobierno con el Ministro del Interior, Coronel Bolentini²⁹, como negociador:

“Bolentini soñaba con un sindicalismo adicto al régimen.

Convocó el 26 de julio, en la Sala Verdi, a una reunión de militantes

29 Coronel Néstor Bolentini, fue Ministro del Interior durante la Huelga General, ocupó varios cargos durante la dictadura.

*sindicales, excluidos todos los sospechosos de ser marxistas-leninistas (...) cursó invitación a los viejos anarquistas con la esperanza de crearles la ilusión de dominar una central sindical sin la presencia de los comunistas (...)*³⁰

“Bolentini llamó a los dirigentes y fue el compañero Gallego Gromaz³¹ (...) a la Sala Verdi para ofrecerles todo, todo le ofrecía para que organizaran a todos los sindicalistas ¿no? (...) el compañero respondió que el sindicato de FUNSA en su historia siempre perteneció al movimiento sindical, perteneció a la Convención Nacional de Trabajadores que jamás iba a intentar cruzar la calle para dividir el movimiento obrero, que no iban a hacer una central de carneros y amarillos respaldando la dictadura.”

Néstor Rodríguez.

Es interesante este testimonio ya que FUNSA tenía una dirigencia anarquista a diferencia de la mayor parte de los sindicatos agrupados en la CNT de predominancia comunista. Esta divergencia ideológica hizo que los militares consideraran factible que se escindiera de la CNT; dividir al movimiento sindical y “comprar voluntades” fue el primer embate que debió resistir la huelga.

Ante la imposibilidad de la negociación comienza la represión a los centros de trabajo ocupados, a las manifestaciones públicas contra la dictadura, y la persecución y arresto de los dirigentes sindicales:

*“Apenas tres días después, el Poder Ejecutivo decretaba la disolución de la CNT, clausurándose sus locales, procediéndose a la incautación o interdicción de sus bienes y valores y disponiéndose el arresto y pase a la justicia de sus dirigentes (...)*³²

El secretariado de la CNT daba instrucciones de cómo accionar ante lo que se denominó “Operación Desalojo”:

30 Testimonio de José D’Elía citado en Chagas, J y Trullen, G, “Jorge D’Elía. Memorias de la Esperanza” T.II, Montevideo, Trilce, 1998, p. 120.

31 Miguel Gromaz “el gallego”, anarquista, delegado de FUNSA, participó en la Huelga General de 1973, arrestado en el Cilindro Municipal, se exilió en Galicia durante la dictadura.

32 CAETANO, G., Rilla, J. “Breve historia de la dictadura”, Montevideo, Ed. Banda Oriental, p. 24.

“Ante la información por parte del gobierno de desalojo de los lugares de trabajo sin haber dado solución a ninguno de los grandes problemas que motivaron la actual movilización, resuelve mantenerla en todos sus términos con la ocupación de los lugares de trabajo, accediendo a su desalojo sólo en las circunstancias en que mantener su ocupación pueda configurar situaciones de violencia. Ante esa eventualidad, los trabajadores se concentrarán en sus respectivos sindicatos. En la primera oportunidad que se tenga se propiciará una nueva ocupación del lugar de trabajo.”³³

Todas las fábricas ocupadas en la zona fueron desalojadas en más de una oportunidad y vueltas a ocupar por parte de los trabajadores logrando, en la mayoría de los casos, sostener la huelga durante los 15 días. En algunos casos los desalojos fueron violentos y la reocupación sumamente peligrosa. Tal vez una de las más complejas fue la de FUNSA:

“los compañeros que estaban al frente dijeron – Bueno, nosotros si ustedes entran con la represaría nosotros tenemos todo conectado con las calderas, hacemos volar todo, todas las calderas, volamos todo el barrio (...) y bueno a través de las negociaciones se logró de que nosotros saliéramos pacíficamente (...) a los pocos días los compañeros decidieron que se ocupaba de nuevo.”

Néstor Rodríguez.

Aunque en la mayoría de los casos las ocupaciones de las fábricas eran pacíficas, hubo algunas acciones concretas que supusieron el uso de elementos disuasorios, en especial aquellos que se utilizaban para entorpecer la normalización del transporte capitalino, los piquetes y los Miguelitos fueron elementos de uso común:

“Nosotros habíamos hecho un piquete de Punta de Rieles hasta 8 de Octubre y habían 10 piquetes de distintos compañeros pero con hondas y con bolitas, y las bolitas pegaban en el vidrio y el parabrisas se rompía todo e inmediatamente en la parada de la línea A se lo cambiaban. Los carneros trabajaban horas extras, la mejor época para ganar un sueldo fue el de la ocupación de las fábricas.”

Felipe Díaz.

33 RICO, A. “15 días que estremecieron a Uruguay”, ob. cit., p. 211.

” El Miguelito era una herramienta del pueblo para defenderse, cuando vos ibas a un lugar tenías, en el bolsillo o en una bolsita (que a veces te pinchaba) tenías (...) y cuando tenías que correr ibas tirando (...) y si te estaban cercando tenías que tirar. Era una herramienta del pueblo para defenderse, no tenía balas ni nada, estropeaba solo la locomoción.”

Ana Roque.

Uno de los objetivos de la huelga era “sacar las ocupaciones a la calle”, no quedarse encerrados en las fábricas, hacer partícipes a los vecinos de la lucha como una estrategia para resistir. Los trabajadores aislados no podían sostener el conflicto; como analizaba Severino en su testimonio “no separarnos del barrio, éramos gente del barrio”:

“A las 11 de la mañana se desarrollan cinco concentraciones obreras organizadas por la Mesa Zonal 11a. de la CNT en la zona de Maroñas. Participan trabajadores que están ocupando sus centros de trabajo en tareas explicativas entre el vecindario y comerciantes de la zona. También comienza el funcionamiento de las ollas sindicales en las fábricas ocupadas y se constituyen comisiones de propaganda, organización y otras.”³⁴

8 de Octubre fue el lugar en donde se concentró gran parte de las movilizaciones masivas que organizó el zonal durante los días de huelga. La información pasaba de fábrica en fábrica y entre los vecinos a través de las volanteadas y el “boca a boca”. La idea era que las manifestaciones se pudieran “armar y desarmar” rápidamente evitando la represión.

“En la zona de la Curva, por ejemplo, hicimos varias manifestaciones “relámpagos”. La gente se iba reuniendo en las paradas o en las calles laterales y a la hora convenida salía todo el mundo a 8 de Octubre. En esas manifestaciones había trabajadores de la construcción, algunos que estaban ocupando y otros que no, también de otras fábricas de la zona y muchos vecinos.”³⁵

34 RICO, A. “15 días que estremecieron al Uruguay”, ob. cit. p. 128.

35 Testimonio de Jacinto Galloso, citado en Rico, A. “15 días que estremecieron al Uruguay”, ob. cit., p.186.

La manifestación del 9 de Julio de 1973 fue la más importante que se realizó durante la huelga general; la misma dependió de la organización sincronizada de los centros de trabajo ocupados:

“A los pocos días del golpe fue la manifestación del 9 de Julio que fue la gente que estaba ocupando en las fábricas, no fue gente que estaba pasando por ahí, se salió de las fábricas organizadamente.”

Leonor.

“El 9 de Julio se preparó con listas de gente, la disciplina para estar a la hora en los lugares de concentración asignados. La gente ante la escasez de transporte se fue caminando; otros en carro. Había asalariados de las chacras del kilómetro 16 de Punta de Rieles que se fueron a caballo. La inmensa mayoría de la gente se fue a pie. Fue una verdadera pueblada.”³⁶

“A las cinco en punto de la tarde –muchos o alguien– gritó: ‘¡CNT-Libertad, CNT-Libertad!’ y 18 de Julio colapsó. Fue una marea humana lo que prácticamente se lanzó sobre la principal avenida, eran jóvenes, madres, señoras, hombres con más o menos edad, pero eran decenas y miles de hombres que gritaban por la libertad y contra el golpe. Eso fue el 9 de julio.”³⁷

El éxito de la manifestación generó en muchos trabajadores un nuevo impulso y reactivó la discusión interna sobre el futuro de la huelga. ¿Cuáles serían las siguientes etapas de la resistencia?, ¿hasta cuándo continuar con las ocupaciones? Los argumentos se relacionaban con los objetivos planteados y las posturas ideológicas contrapuestas. Lo que parecía claro entre los protagonistas era que los términos de la huelga no podían mantenerse incambiados, que se debía pasar a una nueva fase. Podríamos dividir las posiciones en dos: una planteaba pasar a una etapa insurreccional y ofensiva buscando derrocar a los golpistas con un levantamiento popular, la otra opción era levantar la huelga por decisión del movimiento sindical y no por

36 Testimonio de Mendiondo, citado en Rico, A. “15 días que estremecieron a Uruguay”, ob. cit., p. 492.

37 Testimonio de Aurelio González, citado en Rico, A. “15 días que estremecieron a Uruguay”, ob. cit., p. 494.

la represión externa y comenzar una nueva forma de resistencia solapada, clandestina, esperando mejores condiciones para el derrocamiento final de la dictadura.

“(...)en una huelga general tu tenés dos caminos: o la transformas en una huelga insurreccional y entonces te levantas contra el gobierno (esa posibilidad no estaba porque era un pueblo que no tenía cómo hacer eso) o dejar esa señal muy fuerte y te seguís organizando por abajo clandestinamente y eso fue lo que pasó entonces, a eso había que ponerle un límite al asunto, son quince días, pero quince días que nadie los olvidó ni ellos ni la gente, ni los militares ni la gente eso quedó para la historia y muy importante para el pueblo uruguayo.”

Lucía Topolansky (militante del MLN, arrestada desde 1972; actual primera senadora de la República).

Los argumentos que plantea la CNT para el levantamiento de la huelga exponen lo que fue la postura mayoritaria aunque no indiscutida de la Central:

“Estas consideraciones son las que han llevado a la Mesa Representativa de la CNT a decidir la terminación de esta etapa de lucha, levantando la huelga general. En las presentes circunstancias su prolongación indefinida sólo llevaría a desgastar nuestras fuerzas y a consolidar las del enemigo, lo que viciaría el principio básico a que hemos aludido y estaría en abierta contradicción con él.”³⁸

Entre nuestros entrevistados las reflexiones con respecto al final de la huelga y las etapas posteriores confirman la postura mayoritaria:

“La definición que dábamos era “herir de muerte a la dictadura el día en que nació.”

Leonor.

“¿Hubiera habido resistencia (como hubo) durante 12 años sin Huelga General? Fue una escuela que marcó a todos los trabajadores.

38 Mensaje de la CNT ante el levantamiento de la huelga general, citado en: Rico, A. “15 días que estremecieron a Uruguay”, ob. cit. P. 573.

¿Qué estaban defendiendo? La democracia, y a partir de allí una resistencia ininterrumpida durante todo el período.”

Esteban Núñez.

En esta zona, la postura contraria a la culminación de la huelga sin condiciones estuvo representada por FUNSA. En esta fábrica la ocupación duró dos días más y este sindicato fue corresponsable del documento denominado “De las tres F” (ya que fue redactado junto a los sindicatos de FOEB y FUS) en donde se explicitaba lo siguiente:

“(…) la gravitación de la clase obrera y sus sectores más combativos en el proceso de resistencia iniciado, depende del signo social y la salida política a esa situación. Del peso de la clase obrera y sus sectores más combativos depende que de esta etapa de resistencia avancemos hacia el poder popular (...) Entendemos que estas acciones deberán ser vinculadas a la siguiente plataforma inmediata (...) Libertad para todos los compañeros presos, cese inmediato de las torturas, Vigencia plena del derecho de información y de reunión. Derogación de la Reglamentación Sindical y toda legislación represiva; cese de las persecuciones y por la legalización de la CNT.”³⁹

Los análisis del proceso de resistencia que se inició con la huelga, son y siguen siendo múltiples, aún inacabados y se corresponden con posturas político-ideológicas disímiles pero todas contenidas en el marco de la CNT.

ESTO NO TERMINÓ ACÁ

“El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer.”

“La resistencia”

Ernesto Sábato

El final de la huelga suponía el comienzo de una nueva etapa, para algunos trabajadores fue una derrota, la entrega de un legado sindical construido durante años, otros se quedaron paralizados ante el avance del terror que instaló el régimen en los años sucesivos. Pero un grupo importante de traba-

³⁹ Documento de las “Tres F”, citado en Rico, A. “15 días que estremecieron a Uruguay”, ob. cit. P. 611.

jadores que en general combinaban militancia sindical y política generaron organizaciones clandestinas que lograron mantener la resistencia esperando que llegara el tiempo de la cosecha:

“(...) era imposible, imposible plantearse de que se podía derrocar la dictadura (...) en esos momentos del análisis las discusiones y las conversaciones clandestinas y reuniones clandestinas que había era imposible (...) lo que se trató fue que por lo menos con toda la acumulación de fuerza y de experiencia vamos a tratar de que la dictadura salga lo más debilitada posible, que no encuentre en los sindicatos ni en el pueblo ningún tipo de apoyo, que busque por donde busque siempre va a haber organizaciones sociales, organizaciones políticas, sindicatos, gremios que van a trabajar para que vuelva la democracia, eso fue muy importante con la huelga, ese tipo de represaría.”

Néstor Rodríguez.

El objetivo común, más allá de diferencias ideológicas dentro del movimiento sindical y político, era cortar las posibilidades de expansión social del régimen, mantener una resistencia activa, constante y concientizadora. Los problemas cotidianos funcionaban -para muchos uruguayos- como una cortina que enmascaraba una vida en dictadura. Para evitar el adormecimiento el antídoto fue la comunicación:

“Nos organizamos clandestinamente, es decir, tratar de hacer desaparecer a todos los compañeros que estaban fichados. Formamos un comité clandestino para organizar la resistencia a la dictadura (...) nosotros teníamos todo el territorio, el barrio Jardines, todo el Hipódromo, Cuchilla Grande hasta Cno. Maldonado y de Cno. Maldonado todo por acá hasta Florencia (...) y de Florencia que es la calle que va hasta Aparicio Saravia (...) eran 6 integrantes del comité y después teníamos militantes que, no los íbamos a reclutar, ellos venían y decían “quiero una tarea” y a esa persona se le daba una tarea y empezamos a hacer manifestaciones relámpago. Principalmente en los lugares más llenos de gente como la Curva de Maroñas, 8 de Octubre y Comercio, Punta de Rieles que es una zona comercial, pero llevábamos todas las de perder porque cada vez que hacíamos una manifestación relámpago, se llevaban 10, 15 y hasta 20 compañeros.”

Felipe Díaz.

“(...) nosotros trabajamos desde el 73 (...) hasta diciembre de 1974. En ese lapso de tiempo en la zona era un hervidero, gente de la juventud, se habían arrimado un montón de gente independiente que no tenía partido pero no estaba de acuerdo con la dictadura, pero esa gente no tenía noción de lo que era enfrentar un aparato económicamente más fuerte, bien armado, era una fuerza imposible. El desgaste de la dictadura vino por intermedio de las organizaciones sociales, o sea, las comisiones fomento, las comisiones barriales (...)”

Felipe Díaz.

Las posibilidades de una resistencia activa y pública se van reduciendo ante el avance represivo del régimen. Este activó operativos coordinados para la aniquilación de la resistencia sindical y política, las consecuencias fueron la desarticulación de casi todo el aparato organizado de la resistencia con el arresto prolongado, la tortura, el exilio, la muerte o la desaparición forzada de miles de uruguayos.

“En 1974 y 1975 se dio una especie de ensayo de 1° de mayo en la Curva y la Teja que fueron reprimidas, la movilizaciones eran rápidamente reprimidas, la metodología del terror se iba perfeccionando aceleradamente. A partir de 1975 la represión se recrudeció encarcelando, matando desapareciendo o exiliando a la mayoría de los dirigentes sindicales, aquellos que lograron continuar en la clandestinidad vivieron años en constante peligro, muy pocos fueron los que no cayeron.”⁴⁰

Como un momento suspendido en el tiempo, sobrevivir era la consigna:

“(...) bueno eso fue terrible pero sobrevivimos, fue muy difícil, muy difícil, este, la vida del luchador social político, nuestra condición fue muy difícil pero siempre contamos con la solidaridad y el apoyo de la gente, estábamos unidos y hacíamos colectas y esto y lo otro, siempre utilizamos la lucha y no el bolsillo, entonces la cosa era sobrevivir.”

Mendiondo.

40 CORES, H. “Memorias de la resistencia”, Montevideo, Banda Oriental, 2002.

Esa supervivencia dio sus frutos, la “rosca”⁴¹ no pudo destruirlo todo, apenas se dieron los primeros atisbos de apertura el movimiento sindical salió a la luz.

“(...) el gran valor del movimiento sindical del Uruguay (...) que fue capaz a través de los años de las represiones, de compañeros desaparecidos y de la tortura de poder mantenerse. Cuando se empezaron a abrir las primeras puertas, los compañeros que fueron apareciendo nuevos, siempre tuvieron clarito que ellos pertenecían a la Convención Nacional de Trabajadores a todos los que se habían organizado antes del golpe de estado (...)”

Néstor Rodríguez.

“(...) más allá de la represión un compañero nuestro muy querido, Francisco Toledo, siempre decía “Yo miraba por la ventanita del penal, cada vez que veía la camioneta del penal que venía con nuevos compañeros se me generaba una contradicción: por un lado la tristeza de que cae gente y por otro lado la alegría de que se sigue peleando y eso fue hasta el 83, todo ese período de resistencia nació con la Huelga General que dio las condiciones iniciales para decir: esto no terminó acá.”

Esteban Núñez

La aplanadora represiva duró desde el '75 hasta el plebiscito del '80 y obligó a transformar una primaria y masiva resistencia a otra de tipo “micro-social” que actuaba en entornos más restringidos e íntimos.

“Hay dos objetivos claros en la lucha contra toda tiranía, contra toda dictadura: hay que luchar contra el miedo y contra la mentira.”⁴²

Luego de un período muy difícil y en un contexto político de “apertura” muy limitado (posterior al Plebiscito de 1980, perdido por la dictadura en su intento de imponer una nueva institucionalidad), y de persistencia de muchos luchadores anti-dictatoriales, se logró abrir un espacio de reorgani-

41 Forma en que se nombra al aparato represivo de la dictadura.

42 Testimonio de Fernando Gallardo, citado en Núñez Araujo, M. “La clandestinidad clandestina”, ob. cit. p.27.

zación y reactivación sindical. Hacia 1982-83 un nuevo “estado de ánimo”, la lucha se desarrolló en- al menos- dos ámbitos: uno fue el trabajo clandestino de los pocos militantes sindicales y políticos que no cayeron; el otro se fue dando a partir del ’80 en nuevos espacios de actuación sindical como el PIT⁴³ y la ASCEEP⁴⁴ al final del régimen.

Con respecto a la clandestinidad, es muy interesante lo que plantea Mariana Núñez en su tesis de grado “La clandestinidad clandestina”, donde comparte los testimonios de varios militantes que vivieron la resistencia desde las sombras:

“No se puede mantener una llama de resistencia si no tienes un grupo de gente organizada haciendo cosas. Y además, convencidos de que los resultados no los íbamos a ver a la semana siguiente, ni dentro de un año. Con lo que presupone el desgaste y la desmoralización por los que caían presos, que además de referentes de la organización, eran referentes afectivos de lazos construidos a lo largo de años en condiciones adversas.”⁴⁵

Con respecto al hecho de vivir en la clandestinidad:

“Fue lo más fuerte que he vivido. He vivido muchas cosas fuertes en mi vida, pero creo que para cualquier clandestino, esa es la experiencia que te marca más porque tenés que vivir con todos los sentidos muy agudizados. Vivir a mil, día y noche, con el riesgo constante, en mi caso, de volver a caer y perder la libertad o la vida. Y sin embargo, uno lo volvería a hacer porque, yo por lo menos, sentí que hice lo que debía hacer.

Siempre hicimos lo que debíamos hacer y trabajar en la clandestinidad con los riesgos que eso implicaba, era parte del trabajo necesario para derrotar a la dictadura (...)”⁴⁶

43 P.I.T. Plenario Intersindical de Trabajadores creado en 1983.

44 A.S.C.E.E.P Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública, creado en 1982.

45 Testimonio de Felipe Marín, citado en Núñez Araujo, M. “La clandestinidad clandestina” Trabajo final de grado, Facultad de Psicología, Mayo 2014, p. 23.

46 Testimonio de Fernando Gallego; testimonio de Fernando Gallardo, citado en Núñez Araujo, M. “La clandestinidad clandestina”, ob. Cit. p.27

La fuerte movilización de trabajadores y estudiantes se pudo comprobar en la masiva marcha estudiantil de la “semana del estudiante” (setiembre 1983) e incluso en la reprimida manifestación callejera del 9 de noviembre en el centro de la capital. En esta zona la ocupación y huelga del '83 en ILDU fue una demostración del poder de convocatoria y organización de la resistencia que continuaría el 18 de enero de 1984 con un paro general. Surgía en los últimos años del régimen un espacio de rebelión y lucha, a pesar de las amenazas de un gobierno “en retirada” que aún manejaba y aplicaba la represión. Fueron los movimientos sociales los que dieron el combate decisivo para “marcar” y posibilitar la transición y la derrota de la dictadura.

“(…) mañana al despertar el sol estaremos en las fábricas y luego en los sindicatos y en la calle en una nueva jornada por imponer las soluciones democráticas que el país reclama.”⁴⁷

LA HUELGA GENERAL 40 AÑOS DESPUÉS

A 40 años de este hecho histórico, queremos homenajear a todos aquellos hombres y mujeres que en estos barrios obreros supieron luchar por la libertad y la democracia. Rescatar su testimonio y poder compartirlo ha sido para nosotros (estudiantes y profesores) un privilegio. Este legado, como un testigo, pasará a través de las palabras a las nuevas generaciones:

“Después de tantos años nos encontramos con compañeros y conversamos de lo que fuimos capaces de hacer, de cómo prácticamente sin mucha cultura, fuimos capaces de hacernos respetar y de hacer cosas hermosas y una de las cosas más hermosas que me ha pasado es haber participado, (...) de esa gesta tan heroica de todo el pueblo uruguayo, que fue para mí la Huelga General.”

Guelmo.

“(…)yo lo recuerdo con mucho cariño, con mucho respeto y con mucho dolor ... y dándole gracias a la vida, también por haber conocido a todos esos compañeros y compañeras ...(llora), que me han dado tanto a mí ...y que me lo dieron con mucho cariño a cambio de nada, (...) yo aprendí mucho porque yo terminé simplemente la es-

47 Fragmento del discurso de José D'Elía el 1° de Mayo de 1984, citado en Chagas, J. y Trullen, G., “José D'Elía: Memorias de la Esperanza” ob.cit, p.137.

cuela y sin embargo a través de ellos que me enseñaron muchas cosas, me transmitieron muchas cosas (...)es muy importante poder transmitir ese tipo de valores este...de ser solidario con el otro(...)"

Néstor Rodríguez.

"(...) una cosa muy importante es que toda esa lucha que se pagó con muertos y desaparecidos, miles de uruguayos y uruguayas torturados, fue con un objetivo concreto, derrotar a la dictadura, pero con un instrumento concreto, sacar a la gente a la calle."

Esteban Núñez.

"200 compañeros recibimos cuando se cumplió 37 años una medalla, yo cuando recibí la medalla se me cayeron las lágrimas, porque yo estaba vivo pero pensé en aquellos que habían muerto, que fueron miles de muertos y torturados. Me voy a ir de este mundo pensando en un mundo mejor, mi idea fue esa, una sociedad más justa y equitativa."

Juan Carlos Pereira

AGRADECIMIENTOS

Para este trabajo hemos citado solo un tercio del total de testimonios que realizaron nuestros estudiantes.

Queremos agradecer a todos los que nos regalaron una parte de su historia ayudando a entretejer la de todos, y a los estudiantes de cuarto año del Liceo "Mario Benedetti" generación 2013, principales hacedores de este proyecto, gracias por su alegría, respeto y compromiso.

Diferentes momentos de la muestra sobre el 'Patrimonio de la Resistencia' realizada en el liceo Benedetti, en el marco del Día del Patrimonio



ENTREVISTADOS CITADOS EN ESTE TRABAJO

*“Ahora es la hora de mi turno el turno del ofendido
por años silencioso a pesar de los gritos.”*

Roque Dalton

Leonor Albagli - Funcionaria del Congreso Obrero Textil, participante de la Huelga de 1973.

Roberto Iglesias- Comerciante y vecino de la zona durante la Huelga General de 1973.

Néstor Rodríguez - Delegado sindical de FUNSA en la Huelga General de 1973.

Severino Carballal - Obrero de SADIL en el momento de la Huelga General de 1973.

Esteban Núñez - Militante sindical y político durante la Huelga General, trabajó en la clandestinidad durante los años de la dictadura.

Hugo Guelmo - Obrero curtidor, dirigente sindical, perseguido durante y después de la Huelga General de 1973.

Alma Aineceder- Estudiante de secundaria, militante estudiantil en secundaria durante la Huelga General.

Juan Carlos Pereira - Obrero textil de ILDU, protagonista de la huelga del '73.

Dari Mendiondo - Dirigente sindical y político, protagonista de la huelga del '73.

Marcos Eguren - Obrero y dirigente textil de ILDU durante la huelga de 1973.

Julio María Morra - Trabajador de la General Electric durante la huelga.

Ana Roque - Trabajadora y vecina del barrio, participante de la huelga.

Federico Soneira - Párroco de la Iglesia Santa Gema, apoyó a los obreros durante la huelga.

Gabriel Melgarejo - Actual dirigente sindical, tenía 5 años en el momento de la Huelga del '73, su padre era dirigente sindical y del partido socialista.

Lucía Topolansky - Dirigente del MLN, arrestada en 1972. Actualmente es la primera senadora de la República.

Felipe Díaz - Dirigente sindical y político participante de la huelga del 73, sindicato del transporte.

Ofelia Fernández - Trabajadora de FUNSA durante la huelga del '73.
Eduardo Velázquez - Dirigente sindical de FUNSA durante la huelga del '73.

Sonia Freccero,- 66 años, trabajadora textil de SUITEX.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIOS PINTOS, A. y REYES ABADIE, W. Colección "Los Barrios de Montevideo", Montevideo, IMM, 1991.
- CAETANO, G. y RILLA, J. "Breve historia de la dictadura", Montevideo, Ed. Banda Oriental, 1991.
- CHAGAS, J. y TONARELLI, G. "El sindicalismo bajo la dictadura", Ediciones Banda Oriental, Montevideo, 1991.
- CHAGAS, J. y TRULLEN, G. "José D'Elía. Memorias de la Esperanza" T.II, Montevideo, Ed. Trilce, 1998.
- CORES, H. "Memorias de la resistencia", Montevideo, Ed. Banda Oriental, 2002.
- NAHÚM, B., et alter "La dictadura 1973-1984" Historia Uruguaya Tomo 11, Montevideo, Banda oriental, 2011.
- NÚÑEZ Araujo, M. "La clandestinidad clandestina" Trabajo final de grado, Facultad de Psicología, UdelaR, Mayo 2014.
- PANIZZA, F. "Uruguay: batllismo y después. Pacheco, militares y tupamaros en la crisis del Uruguay", Montevideo, Ed. Banda Oriental, 1990.
- PORRINI, R. "La nueva clase trabajadora uruguaya 1940-1950", Montevideo, Depto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR, 2005
- RICO, A. et alter "15 días que estremecieron al Uruguay", Ed. Fin de Siglo, Montevideo, 2006.
- RICO, A., DEMASI, C. "¿Qué hacía usted durante el golpe de Estado y la Huelga General?", Ed. Fin de Siglo, Montevideo, 1994.
- RICO, A. et alter "Dictadura, memorias y desmemorias", Ed. Trilce, Montevideo, 1995.
- SÁBATO, E. "La resistencia", Madrid, Grupo Planeta, 2011.
- SALA, L y LANDINELLI, "50 años del movimiento obrero uruguayo", en Pablo González Casanova (dir.) Historia del movimiento obrero en América Latina, Tomo IV, Siglo XXI Editores, México, 1984.
- ZUBILLAGA, C., BALBIS, J. "Historia del movimiento sindical uruguayo: cuestión social y debate ideológico", EBO, Montevideo, 1985.



LA VOZ DE LOS PROTAGONISTAS

Esteban Núñez y Gabriela Rak

Estudiantes liceales y universitarios junto a obreros protagonistas de la Huelga General de 1973, durante el recorrido por las zonas textiles de la calle Veracierto

“Todos los hombres sueñan pero no de la misma forma, los que sueñan de noche en lo polvoriento de sus mentes y despiertan en el día para encontrarse que “era vanidad”, mas los soñadores diurnos son hombres peligrosos porque pueden obrar sobre sus sueños, con los ojos abiertos para hacerlos posibles.”

T.C. Lawrence “7 Pilares de la sabiduría”.

La conmemoración del 40 aniversario de la heroica Huelga General iniciada el 27 de junio de 1973 es un acontecimiento en sí mismo. De hecho se realizaron múltiples actividades en todo el país. Sin embargo, las particularidades de la realizada en la zona de Maroñas son de las que le dan una mayor profundidad y una especificidad muy concreta, ya que son el producto de inquietudes que surgieron “desde abajo” y no de las autoridades.

Este proyecto fue posible por la confluencia de personas y organizaciones muy distintas (cooperativas de vivienda; docentes y estudiantes de secundaria y la universidad; ex dirigentes sindicales; ex militantes obreros; familiares de víctimas de la represión; etc.) que nos unimos con un objetivo común: conmemorar la huelga general en el barrio, cómo este la vivió y palpité, dentro del marco más general de la experiencia nacional.

Las concentraciones de trabajadores más numerosas en la zona eran: textiles, curtidores, caucho (F.U.N.S.A.), metalúrgicos, madera y medicamentos. Las historias y los recuerdos que fueron recuperados y reconstruidos, nada tuvieron que ver con lo abstracto, se contaron y se intercambiaron en el terreno donde se desarrollaron los hechos. Esta primera característica, trajo aparejadas, preguntas, sorpresas, interrogantes en varios sentidos. ¿Cómo, pero... fue aquí, donde yo paso todos los días? ¿Participaron cinco mil obreros que eran vecinos de mis padres o de mis abuelos? ¿Acá dónde hoy hay un depósito, había una fábrica con mil doscientos obreros? ¿Ésta calle la cual recorro todos los días para ir al Liceo, estaba poblada de curtiem-

bres? Estas fueron algunas de las preguntas que se hacían los alumnos del Liceo Mario Benedetti, mientras se iban adentrando en la posibilidad de **revivir el pasado de la huelga y el barrio, en clave educativa.**

Las experiencias humanas, cuando son realizadas por colectivos, siempre son muy ricas, porque enseñan, educan, disciplinan en el buen sentido del término, pero fundamentalmente generan conciencia de que muchas veces no depende del nivel intelectual, ni de la riqueza material que se posea; alcanza con tenerse confianza, con planificar, con estudiar los pro y los contra de nuestras actitudes y en eso las fábricas fueron una verdadera universidad, de hombres y mujeres humildes, honestos cuyos valores estuvieron siempre por encima de las posibles prebendas personales.

Nosotros, los más veteranos, los que daríamos testimonio de ese pasado, llegábamos con muchas expectativas. Estas tenían que ver con que, en primer lugar, se llenaba un vacío. Pasaron muchos años y no se había hecho una síntesis de lo que había pasado en el país, y específicamente en esta zona, por ser obrera, no sólo por importantes enclaves de fábricas, de talleres, empresas de medicamentos, etc., sino que el conjunto de su población, está en mayor o menor medida, relacionado con esa realidad. Quienes habían estado ocupando las fábricas hacía 40 años atrás en medio de la huelga general, y aún están vivos, viven en número importante en este barrio, además su descendencia: hijos, nietos, etc. A nosotros, una de las cosas que más inquietud nos generaba, es que había llegado una gran oportunidad, si trabajábamos bien, de poder reconstruir esa historia que había quedado en la nebulosa, solamente en la percepción de aquellos que lo vivieron. Acá había la oportunidad de trabajar con los docentes del liceo, con docentes universitarios, y también la oportunidad de trabajar con la generación de jóvenes, que era en definitiva la apuesta al futuro que nos estábamos planteando en esta instancia.

Eso era toda una amalgama de distintas generaciones, que podían confluir en una síntesis muy interesante. Por eso las expectativas y los desafíos eran muy grandes. Pensando, analizando y proyectando lo que podíamos hacer, nos dimos cuenta que no era solo por el tema de la resistencia organizada, sino que en la propia zona, había mártires, héroes de nuestro pueblo, que si bien habían sido homenajeados, requerían de un recordatorio permanente, en la medida que habían dado sus vidas en la lucha y en la defensa de la libertad, de la democracia y contra la dictadura en algunos casos y antes de la dictadura incluso, como el caso de Susana Pintos.

Se planteaba la situación en que, conversábamos con estudiantes que no sabían que ellos tienen un boleto gratuito y Susana había dado su vida peleando por el boleto estudiantil, en momentos en que los estudiantes pagaban el mismo boleto que todos, sin siquiera rebaja. En ese sentido nos parecía que aquí se unían un montón de cosas, y que ese vacío que había quedado a partir de los primeros gobiernos democráticos, donde este tema no sólo no se trataba a nivel nacional, mucho menos se incluía en la enseñanza, podía ser llenado. Esta coyuntura donde la historia reciente se ha incluido en los programas, permitió capitalizar esta experiencia y hacer un trabajo que reviviera aquellos momentos, no solamente por el hecho de lo que se vivió, sino apuntando esencialmente al futuro, para que esto no se repita.

Por ello, sabíamos que era muy importante la forma en que le llegáramos a los más jóvenes, en que nos comunicáramos con ellos. Vinimos con total modestia, sin tener la necesidad de aparecer, lo que queríamos era transmitir una experiencia colectiva, de un barrio entero, por así decir, en momentos muy difíciles, de mucha represión, dónde había que tomar una decisión para que la dictadura no se proyectara en el tiempo, y había que responder.

Esta respuesta, fue la decisión de la CNT en torno a la Huelga General, que ya había sido planteada desde 1964. Ello tenía importancia, no sólo por el hecho en sí, sino por el trabajo previo que llevó a que en cada asamblea que se hiciera, fuera por salario, por reivindicaciones, por fuentes de trabajo, siempre se trataba este tema. Así se hizo carne en los trabajadores, por eso cuando llegó el momento de ocupar las fábricas, no precisó que se les llamara, simplemente se enteraron que había un golpe de estado y sabían que la decisión de la central era ocupar los lugares de trabajo con una huelga general.

En esta zona estaba la mesa de Maroñas que agrupaba todas las organizaciones integrantes de la CNT como organizaciones de base, y eso le dio mucha fuerza. Era una de las mesas zonales de Montevideo que trabajaba con más ímpetu, más organizada, con grandes centros fabriles. Aquí se dio una rápida respuesta, y en pocas horas estuvo toda la zona convulsionada y los lugares de trabajo ocupados. Por eso este proyecto fue muy significativo; había un vacío que llenar, una deuda histórica y de memoria con esos trabajadores que participaron en esa experiencia, y era importantísimo poder hacerlo con los jóvenes del barrio.

Rescatar el escenario, el territorio que no es ajeno, que no es “en otro lado”, es “donde yo vivo”, de lo cual se desprende que “mi barrio” tiene una historia de las que se escriben con mayúscula. Entonces, un primer elemento

a considerar es que se estaba logrando crear una memoria inter generacional ligada al territorio y enfocada a las nuevas generaciones.

Es desde esta premisa que se despierta el interés de: ¿Cómo fue? ¿Quiénes participaron? ¿Cuántos eran? ¿Y las mujeres, también?, a lo que se unen las interrogantes naturales: ¿En qué contexto? ¿Cómo se resolvió la Huelga? ¿Fueron solidarios los vecinos? ¿Y las familias, cómo comían, cómo pagaban la luz y el agua?

La experiencia fue inolvidable, y el encuentro inter generacional nos conmovió fuertemente. Nosotros veníamos con cierta preocupación, pero la respuesta fue muy buena. Los vimos como estudiantes inquietos, con mucha necesidad y estimulados a conocer. Ello seguramente se deba al trabajo de los docentes, a cómo los prepararon para la tarea.

Las recorridas fueron algo invaluable como preparación para todo lo que venía después; el ir por las fábricas, el pedir para bajarse ellos como inquietud propia sin que nadie les dijese, entrevistar a los vecinos acerca de cómo habían vivido la situación de la fábrica que quedaba pegada a sus casas, todo implicaba que ellos mismos tenían una iniciativa que sobrepasaba lo que nosotros les pudiéramos plantear; intercambiábamos arriba del ómnibus, nos hacían preguntas, etc.

Otro elemento interesante fue el planteo en relación a sus familias, si estas habían participado o no de la huelga, qué relatos sobrevivían, si por el contrario no les habían hablado nunca del tema, si los padres les decían desconocer lo que había sucedido porque en su época no se enseñaba, etc.; todo lo cual nos enfrentaba a una diversidad muy interesante.

La relación fue excelente, rica y fraterna, muy de compañeros. Nosotros buscábamos que ellos no se sintieran avasallados ni que sintieran que solo nos importaba contarles lo que a nosotros nos había sucedido, sino que eran muy importantes sus reacciones, sus puntos de vista, tan ricos y frescos; sus valoraciones sobre la experiencia que también para ellos, por sus dichos, fue muy importante.

Nos parece que el proceso fue riquísimo porque pasábamos de lo que había sido la huelga en general, a la vivencia particular y a lo que era aún más singular en relación al lugar donde los estudiantes viven, transitan.

Un ejemplo y mojón muy importante en esta experiencia, fue el homenaje a Susana Pintos y la creatividad que desplegaron los estudiantes, en el cual, luego del taller decidieron hacer un cuento precioso que se leyó en el homenaje. Esto demuestra que ellos no sólo querían escuchar la historia,

sino que querían incluir su perspectiva, darle a la recuperación de este pasado, su propia impronta.

La relación con los jóvenes se retroalimentaba; en la medida que íbamos contando, surgían nuevas inquietudes e interrogantes en ellos que provocaban nuevos relatos en nosotros. Se revivía de alguna manera durante el proyecto el clima de la huelga. Este último no eran sólo los que estaban adentro ocupando, eran también los que estaban afuera, los que venían con la bolsita de arroz o el quilo de harina, eran los autos parando y aportando aunque no se les pidiera, o los ómnibus tocando bocina. Si bien los centros de trabajo ya no existen por la desindustrialización sufrida en el país, la esencia quedó, está en el aire. Esa esencia de clase, estos chiquilines que son hijos o nietos de trabajadores, encontraron la forma de revivir de alguna manera aquellos momentos, aquella sensación de que estábamos todos unidos, todos juntos, que si nos desocupaban volvíamos a ocupar. Uno de alguna forma lo volvía a ver allí con ellos, está en la trasmisión inter generacional del barrio, de la familia.

Fue muy bueno verlos apropiarse de esa historia, apreciar cómo la transmitían luego en la muestra del día del Patrimonio- por ejemplo-, con el orgullo que lo hacían. Se sentían parte, lo planteaban con una emoción; esta historia también tenía que ver con ellos, ir viendo ese proceso, fue muy interesante.

A pesar de la fragmentación de la sociedad y la transformación de algunos barrios obreros en asentamientos (como le pasa en alguna medida al nuestro) se mantiene viva la conciencia y cultura de trabajadores y obreros. Las fábricas organizadas en el barrio eran un centro cultural y organizativo que se perdió, la reconstrucción de esta historia, permite un camino para tejer esos lazos sociales, recuperar esta cultura de trabajo, de trabajadores y de organización colectiva.

Ello marcó fuertemente a la generación que vivimos aquel período, por una concepción que supone, que más allá de cuestiones personales, todos nos hemos mantenido vinculados con los problemas y las organizaciones sociales, que con el correr de los años parece haberse desmerecido todo aquello de la militancia, pero no para nosotros. En este sentido lo importante es la trasmisión de una herramienta a la que ellos tendrán que darle sus propios contenidos, sus propias reivindicaciones, sin repetir modelos anteriores, pero rescatando una forma de lucha, revitalizándola.

Apostamos así a la reconstrucción del pasado y de la memoria, como herramienta de trasmisión de un saber hacer social, colectivo, en un sistema

que apunta a lo contrario, al “no te metas” o “hace la tuya”. Es importante que no vean aquella experiencia como un hecho puntual, sino como parte del desarrollo histórico, y poder generar así sus propias experiencias en ese sentido, moviéndose en conjunto para ver qué cosas pueden alcanzar en relación a sus necesidades como estudiantes o como jóvenes, identificar por qué cosas les toca hoy luchar a ellos.

Resulta imposible poder definir lo que significó para nosotros, los protagonistas de la huelga, esta experiencia. La avidez de los jóvenes, la dedicación de las profesoras y del director del Liceo 58, el compromiso de los docentes universitarios, de profesores y estudiantes de Bellas Artes y Comunicación, francamente fue como reeditar la experiencia vivida hace 40 años.

Cada narración, cada anécdota, cada historia recuperada fue volver a Veraciero llena de textiles, Barros Arana repleta de obreros curtidores. En nuestra imaginación los mamelucos cubrían calles y veredas y los autos que paraban nos retrotraían a verlos con un grupo de obreros (lata en mano) haciendo “peaje para la olla”.

La emoción de jóvenes de 14 ó 15 años elaborando un cuento sobre Susana Pintos, los estudiantes de Bellas Artes en un salón colmado discutiendo los alcances de la huelga, el hijo de Ramón Peré contando su niñez, obreros de F.U.N.S.A. contando la vida de León Duarte, todo un renacer de un pasado que se hacía presente.

En fin, comprobar en la práctica que hay material humano dispuesto a que no nos escatimen la historia, la realidad de un movimiento sindical, de una clase trabajadora, de un movimiento estudiantil, que nos enorgullece y que no podrán ni dividir ni anular como protagonista del quehacer nacional e internacional.

El encuentro inter generacional fue impresionante. Haberlo proyectado fue una cosa, pero vivirlo fue otra muy diferente, mucho más fuerte.

Destacamos el lugar otorgado y el papel jugado por los familiares de los homenajeados, de Ramón, de Susana y de León.

La tarea como trabajo de síntesis, fuera del aula, transformada en una experiencia de campo, ha sido muy rica. Lo único que nos resta es agradecer por habernos permitido participar de esta experiencia maravillosa y altamente edificante.



A DOS VOCES: REFLEXIONES COMPARTIDAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES

Verónica García, Carola Godoy y Gabriela Rak
(junto a estudiantes de 4° año del Benedetti, generación 2013)

Estudiantes, docentes y protagonistas de la huelga general del '73, esperando frente al liceo Mario Benedetti, durante uno de los recorridos del Día del patrimonio.

"Si el pasado contribuye a esbozar el porvenir, así mismo la manera en la cual el sujeto se proyecta hacia sus posibilidades contribuye a modalizar el pasado que está presente en él. El pasado siempre tiene que ser reinterpretado; si es retomado en el presente, es en tanto que es comprendido, vivido, modalizado de una cierta manera. Es a partir de la anticipación del porvenir como el pasado es así interpretado."

J. Ladrière⁴⁸

INTRODUCCIÓN

En este apartado queremos dar cuenta de las reflexiones de los estudiantes sobre la realización del proyecto durante 2013. Las mismas son producto del debate posterior a su ejecución, con un grupo representativo de alumnos. Allí se propusieron y discutieron distintas dimensiones de análisis, para luego ser sintetizadas en forma escrita por los participantes. Iremos recobrando y resignificando las mismas, a la luz de algunos aportes teóricos y análisis de los docentes.

EL PROYECTO; DESDE SUS PRIMEROS ESBOZOS A LA APROPIACIÓN

Al inicio del curso, planteamos a los estudiantes un trabajo trasversal para el año, cuya temática y objetivos estaban vinculados con los cuarenta

48 LADRIÈRE, J. "Approche philosophique du concept de temps en Temps et devenir, Presses Universitaires de Louvain la Neuve, 1984 p.316. Citado en Boutinet, Jean Pierre. "Historia y Proyecto" en Gastón Pineau et Guy Jobert. Histories de Vie. Tomo 2 Approches multidisciplinaires, Paris, L'Harmattan, 1989. Actes du colloque "Les histoires de vie en formation". Université de Tours. 1986 (P.157-172).

años del golpe de estado, fundamentalmente con la resistencia organizada de los trabajadores durante la huelga general; nos centraríamos en el barrio intentando reconstruir aspectos de la memoria latente en el territorio sobre estos hechos.

Para ello los estudiantes deberían constituir grupos de cuatro integrantes; cada uno tendría la responsabilidad de participar en un taller preparatorio del trabajo, al mismo tiempo que todos realizarían las instancias escritas: el control de lectura sobre la información historiográfica, la memoria descriptiva sobre lo trabajado en los talleres, el armado del cuestionario de cara a una entrevista que recogiera un testimonio de ese momento, la desgrabación y transcripción de la misma, para finalizar con las conclusiones.

Los talleres que se brindarían serían:

1) *Taller de entrevista* (los pasos a realizar para encontrar a la persona que daría el testimonio, cómo afrontar un primer encuentro de acercamiento y acuerdo con esta persona, cómo realizar finalmente la entrevista y cómo desgrabarla y transcribirla).

A modo de ejemplo podemos compartir la reflexión de algunos estudiantes en las entregas sucesivas que debían hacer como parte del trabajo, a raíz del taller de entrevista. Dicen Matías, Eduardo y Antonella de 4to. 9 “a la hora de entrevistar hay que tener el mayor respeto al entrevistado, estar solos para no ser interrumpidos. Tenemos que estar informados sobre la etapa histórica en la que voy a preguntar e incentivar a responder (...) tenemos que hacer la entrevista con compañeros para anotar los gestos del entrevistado.”

2) *Taller de fotografía* (el trabajo debía estar acompañado de fotos de época de la fábrica del entrevistado y de registros actuales del lugar que deberían hacer los estudiantes) cuyo objetivo era iniciarlos en la fotografía como representación, como forma de contar una historia.

3) *Recorrido barrial y reconocimiento del territorio por la zona de las fábricas* con actores que participaron en ese momento (curtiembres, metalúrgicas, textiles).

4) *Visita a la Biblioteca Nacional y visita a la hemeroteca de la biblioteca* con un acercamiento a la utilización de la prensa como fuente.

Plantea un equipo de estudiantes haciendo una reflexión sobre la visita a la Biblioteca Nacional: *“a través de las tapas de los diarios podemos deducir la ideología, o política de origen del diario, según como se expresa el periodista y la noticia del mismo, eso refleja la falta de neutralidad de los medios de comunicación ante hechos de relevante importancia.”*

(Equipo “Los Liber Arce”, Eugenia, Mathias, Micaela, Noelia).

“Recibimos una charla sobre el tema estudiado y sobre un proceso al cual por llamarlo de alguna manera, denominaron como “la ruta del investigador”. Nos mostraron algunos periódicos anunciando el Golpe de Estado, o la disolución de las cámaras (...) Lo que nos pareció más importante fue la explicación que nos dieron sobre los puntos de vista. Siempre para intentar conocer la versión más acertada tenemos que analizar, no solo una versión dada, sino también el contexto socio económico desarrollado (...) el punto de vista político y el contexto en el que se desarrolla su vida, y los estímulos que probablemente lo llevaron a estar en esa posición.”

(Reflexión del equipo de Karen, Luana, Gimena).

Otro grupo se pregunta: “¿es posible la neutralidad? Siempre hay un trasfondo de subjetividad. La versión de “El Popular” de la Huelga General, fue distinta de la del diario “EL País”. Ambos informan lo mismo pero cada uno interpreta la realidad según su punto de vista ideológico, religioso, político, cultural, etc. Ejemplo de uno de los diarios mostrado por el profesor Julio (Biblioteca Nacional) “disolución de las cámaras”, podría haberse puesto directamente “se dio el golpe de Estado”, pero se utiliza una frase un poco más suave. La pregunta pendiente sería ¿por qué? Tal vez por la ideología del periódico que lo publicó.”

(Síntesis de Florencia y Paula).

Todo esto sumado a lo que se explicará luego es parte de un proyecto de enseñanza y de trabajo anual que sin duda superó ampliamente nuestros objetivos iniciales.

Habrían dos momentos de evaluación coincidentes con los parciales: el control de lectura y la memoria de los dos talleres iniciales en primer instancia; y el informe definitivo (que sumaría a lo anterior) los otros dos talleres pendientes, la entrevista y la conclusión.

El trabajo consistía en realizar tareas obligatorias y curriculares como las antes señaladas; al mismo tiempo que se planteaban actividades optativas:

“el proyecto formó parte de nuestros parciales, y también hubo distintas y diversas instancias y actividades a lo largo de todo el transcurso del año, como homenajes a mártires estudiantiles y militantes que fueron asesinados durante la dictadura, visitas guiadas en nuestro liceo donde había una presentación cronológica con respecto a lo que fue toda la preparación de la tarea en sí y brindaba información sobre lo sucedido en aquel entonces.”

(Nicolás Bas). Los mártires homenajeados fueron: Ramón Peré, León Duarte y Susana Pintos.

Taller de Audiovisual. Tarea de confección de audiovisuales con docentes y estudiantes de la LICCOM (Licenciatura en Ciencia de la Comunicación).

Paralelamente algunos alumnos participaron en la planificación y desarrollo de audiovisuales:

“Mi lugar en este equipo de trabajo fue en colaboración con la Facultad de Comunicación. Teníamos que entrevistar y registrar el testimonio de los trabajadores que hayan estado involucrados en la huelga general de 1973 en el barrio, para elaborar un audiovisual.”
Sofía Rivera.

Para ello se conformaron cuatro equipos que incluían unos veinticuatro estudiantes de cuarto año, dieciséis de sexto artístico y unos doce de LICCOM. Se reunían una vez por semana, tanto en el liceo como fuera de él, y en esta experiencia los participantes fueron elaborando desde el guión, las entrevistas, filmación, edición, hasta el producto final.

Ante la propuesta, las respuestas de los alumnos fueron diversas:

“Partimos de un simple y rutinario trabajo parcial. ‘Memoria que es vida abierta’ fue uno de mis mayores logros. Siento que debo agradecer el poder haber formado parte, debido a que aprendí historia, cultura, y a ser mejor persona.”

Carolina Muslera.

Así comienza Carolina Muslera su devolución sobre lo que la experiencia del proyecto le dejó. En su caso como en el de la mayoría de los estudiantes, el trabajo fue creciendo, mientras ellos crecían con él y ese es un aspecto que los docentes que propusimos la tarea, ni siquiera habíamos podido pensar.

“Al principio esta actividad fue simplemente una propuesta de trabajo que luego se convirtió en algo más que su cumplimiento; uniendo diferentes generaciones, donde trabajamos en conjunto los alumnos de cuarto y alumnos de la universidad, con la guía de los profesores de ambas partes, y teniendo un trato muy ameno con las personas que vivieron la época de la dictadura. Hubo mucha comprensión tanto por parte de ellos como de nosotros.”

Malvina Gendra y Mikaela Rivero.

Pero quizás nada dé cuenta del proceso de apropiación del proyecto, como las palabras de Katty Mariño:

“Este proyecto comenzó con la simple idea de un parcial, para las profesoras muy interesante, para nosotros los alumnos verdaderamente aburrido y largo. Cuando nos dieron las pautas de como comenzar, fue increíble, era casi unánime, todos preferíamos un parcial común con preguntas y listo.”

“El proyecto en general, fue no solo muy bueno para que nosotros conociéramos un poco más del barrio en el que vivimos, que supiéramos que las fábricas o esqueletos de las mismas son un símbolo de lucha, perseverancia y unión; sino también para unirnos nosotros mismos, para lograr hacer un trabajo, es que para el barrio fue muy importante y tuvo muchísima aceptación. (...) En cuanto a la información que recibimos, y que tuvimos como resultado de nuestra investigación, gracias a las entrevistas, los talleres de Ramón Peré y Susana Pintos, pudimos conocer historias. Ya no anónimas, sino con nombre y dolor propio, eso fue chocante pero a la vez conmovedor, nos hizo razonar y querer un poco más el Uruguay en el que vivimos ahora, la democracia.”

Magalí, Fiorella, Tatiana.

La tarea que proponíamos a los estudiantes, intentaba inscribirse dentro de las prácticas innovadoras, en algún sentido, de la enseñanza de la historia. Desde esta perspectiva la apuesta es reducir la distancia entre la historia enseñada y la historia investigada, no necesariamente supone enseñar a investigar o investigar en clase –como lo explica Ana Zavala-, sino enseñar la historia de los historiadores, con sus problemas, sus desafíos y sus límites.⁴⁹ En este caso en particular pretendíamos además, hacer en parte, algunas de las tareas que los historiadores que trabajan con memoria oral, deben abordar en sus investigaciones. Este enfoque innovador conlleva un gran esfuerzo didáctico y pedagógico para el docente y de aprendizaje para el estudiante. Supone además la ruptura con algunas tradiciones en relación a la enseñanza de la historia, donde parecería que introducirnos en algunos campos, como el de la memoria, lleva implícitos peligros que los docentes no debemos o no sabemos afrontar.

La autonomía profesional⁵⁰, implica el manejo consciente de estas tensiones éticas, que pueden ser parte de la enseñanza que se despliega en clase. Así los talleres sobre entrevista, que se desarrollaron para los estudiantes, además de ejercitarlos en la tarea en sí, planteaban la subjetividad de los testimonios con que se iban a encontrar y por eso mismo la importancia del control de lectura anterior sobre la historiografía. De igual manera problematizábamos con ellos el valor histórico de estos discursos de diferente naturaleza, pero relacionados entre sí: la memoria y la historia construida por los historiadores.

Debemos tener en cuenta que estas tensiones no son privativas del aula, permean el conjunto de la sociedad y los estudiantes también traen relatos sobre el pasado aprendidos en sus contextos, que son contrastados con los de la historia disciplina produciendo efectos diversos en los procesos de aprendizaje.

“Es impresionante el significado que tuvo para mí este proyecto, como ciudadano aprendí muchas cosas de ese hecho histórico. Yo tenía muchas versiones de cómo había pasado, cómo se desató el mismo, que luego a lo largo de este proyecto me fui dando cuenta que muchas de las cosas que me habían dicho no concordaban.”

Santiago Velázquez.

49 ZAVALA, Ana. “Sobre apuestas innovadoras en la clase de historia: La Resolución de Problemas”. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/97374298/Ana-Zavala-Sobre-Apuestas-Innovadoras-en-La-Clase-de-Historia>. 2012. p1-2

50 CONTRERAS, José. “La Autonomía del Profesorado”. Ed. Morata. Tercer Edición, 2001.

Lo nuevo siempre asusta y los estudiantes lograron entender rápidamente que la propuesta, no por ser un trabajo, sería más fácil, incluso como nos plantea Camila Temer:

“Al principio la profesora de historia nos contó sobre el proyecto, sinceramente pensé que iba a ser un trabajo más como nota para la materia y como todos mis compañeros tuvimos la errónea idea de decir ¿para qué nos sirve esto?”

El problema del sentido de las propuestas y del saber involucrado, siempre está en juego con los estudiantes; muchas veces no nos manifiestan sus reservas sobre lo que les planteamos (porque siempre están de una u otra manera bajo evaluación y ellos lo captan muy bien) pero no quiere decir que no las sientan. Bien sabemos que lo que los alumnos nos explicitan, tanto como aquello que podemos “ver” en las instancias de evaluación, están mediados por:

“la relación endemoniada entre lo que los estudiantes saben, lo que creen que tienen que decir, lo que creen que les fue preguntado y lo que creen que les conviene hacer a los efectos de producir algún efecto en sus calificaciones o en sus pares o en sus padres, [y esto] supera cualquier cálculo estandarizado. Sus desempeños, es decir lo único visible y asible a los ojos de un evaluador, son en realidad el resultado de la singular combinación que cada uno de ellos hace de los factores anteriormente anotados.”⁵¹

Como ellos mismos lo explican, lentamente el trabajo los fue ganando y

“todo comenzó siendo una prueba como cualquier otra, que luego tal vez sin pensarlo se convirtió para todos nosotros en una rica enseñanza sobre nuestro pasado.”

Santiago Velázquez.

51 ZAVALA, Ana. “La evaluación, eso impreciso y variable que usamos para medir de todo un poco”. Revista Voces. Febrero 2004.

“pero así lo que me parecía aburrido y no le daba importancia, a medida que nos íbamos metiendo en el tema de la huelga general y el golpe de estado me fue interesando mucho más.”

Jessica Domínguez.

Pero la apropiación es un proceso que se va generando, producto de la profundización de la tarea, del encuentro con lo nuevo y lo distinto, del universo impensado que se abre ante nosotros, de la constatación de “ir aprendiendo” cosas que no se sabía y encontrarle un sentido, de la afectación de la propia subjetividad en el diálogo con otras.

Es así que los estudiantes quedaron inmersos en una polifonía de relatos, de construcciones y re construcciones del saber histórico. El que introduce el docente, el que trae la historiografía a través de Carlos Demasi, Magdalena Broquetas, Álvaro Rico, Gerardo Caetano, Mónica Maronna, Vania Markarian... y el de los protagonistas, el de Guelmo, el “gallego”, Leonor, Alicia, Néstor, Esteban y tantos otros tantos actores que aparecen en las entrevistas. Con esto lográbamos otro objetivo y posicionamiento profesional en torno a la enseñanza. El saber no queda centrado, enquistado narcisísticamente en el relato del docente pues una parte fundamental del mismo yacía fuera del aula y de la institución liceal... en el barrio y en los “veteranos”.

APRENDIENDO HISTORIA

La forma en que la propia experiencia educativa transforma al sujeto en su capacidad de comprender el sentido de su aventura personal, como partícipe en una historia colectiva “a través de los lazos que traba en torno a sí en sus diferentes relaciones de pertenencia”⁵² puede constatarse en esta reflexión de una estudiante:

“Estar con las personas que fueron parte de todo esto y preguntarles sobre su pasado era muy importante no solo para que nosotros tengamos el trabajo hecho sino porque para ellos era emocionante que chiquilines de nuestra edad se preocuparan y quisieran investigar sobre su historia. De a poco y creo que no solo en mí, se empezó a gene-

52 BOUTINET, Jean Pierre. “Ciencia del sujeto, ciencia de la singularidad. Algunos equívocos a superar”. IPSA-IRFA U.C.O. Abril 2004.p 3.

rar un vínculo con el trabajo que no era solo para "cumplir" sino que nos interesábamos para informarnos sobre nuestro barrio y aprendíamos sobre edificaciones y calles que de repente siempre estuvieron allí y recién con todo este proyecto supimos para qué y por qué estaban. Todo esto ayudó para fortalecer nuestra relación con el barrio, compañeros y profesores que estuvieron involucrados, de a poco "memoria que es vida abierta" pasó a ser también nuestro."

Sofía Rivera.

En las palabras de Sofía se evidencia el profundo sentido de la idea de "proyecto" en la enseñanza, porque finalmente de esto se trataba, de enseñar historia, esperando que otros la aprendieran, convencidos del camino que habíamos elegido experimentar para ello.

La construcción del proyecto por los docentes, en tanto supone la operación de concebir, sobre la base de la experiencia profesional (ir a un pasado y buscar en él interrogantes, certezas, deseos, conocimientos, para pensar en el aquí y el ahora) una actividad, un trabajo que se realizará en el futuro, pero al cual se está anticipando.⁵³ El proyecto es esa dimensión tan profesional como identitaria del docente, con la que se llega al aula y a la que de una u otra manera se pone a consideración de la realidad, de los estudiantes y hasta de uno mismo, en tanto dimensión "imaginada". El cumplimiento de lo proyectado por el docente tiene que ver con el grado de ejecución de lo que anticipó, con la distancia entre "sus dichos" y "sus hechos". Pero cuando se produce la apropiación del mismo por el otro, a quien de alguna manera iba destinado, eso que reflejan las palabras de Sofía: "pasó a ser también nuestro", es el momento en que estamos ante la realización del vínculo ontológico entre enseñanza y aprendizaje. Relación que sabemos no causal, amor no siempre correspondido.

"Esta experiencia fue algo que nunca había vivido, nunca me había involucrado tanto; creo que significó mucho para mí por toda la gente que participó en el mismo, como la gente del PIM, estudiantes de la Facultad de Humanidades y de Bellas Artes, los mismos estudiantes y docentes del liceo, etc."

Nicolás Bas.

53 BOUTINET, Jean Pierre. "Historia y Proyecto". Ob.cit.

La experiencia de aprender, es siempre una experiencia compartida que afecta nuestra relación con el saber, en tanto a su relación con el mundo, con nosotros y con los otros; con los saberes y con la propia experiencia de su adquisición.⁵⁴

“Con respecto a mi experiencia fue algo muy lindo, se vivieron muchas horas de trabajo en equipo que realmente era satisfactorio porque todos cinchábamos con la misma cuerda y para el mismo lugar y realmente la meta era aprender historia jugando a ser historiadores de un lugar en el que convivimos y estamos siempre en la vuelta, nuestro barrio.”

Martín Fagúndez.

Las horas compartidas con los compañeros, las discusiones, la elaboración en conjunto y hasta la posibilidad de hacer de ello una experiencia entretenida “jugar a ser historiadores”, activa el deseo de saber que habilita al aprendizaje. Este siempre ocurre en una relación pedagógica y afectiva con el enseñante, con los otros aprendientes y con el contexto, que está fundada en ese deseo sin el que todo lo demás es impensable.⁵⁵

“Cabe destacar que todos descubrimos que aprender historia de los libros no es igual que aprender de relatos. Uno leyendo se pierde de los sentimientos que puede transmitir el individuo, de las pausas y silencios, que corresponden a los recuerdos y sobre todo de las lágrimas. Esas silenciosas que no quieren ser vistas... pero brotan bruscamente tras rememorar.”

Carolina Muslera.

El proyecto elaborado por el cuerpo docente, suponía una propuesta sobre “enseñar historia” de una manera distinta, que posibilitara una forma diferente de “aprender historia”. Con muchos estudiantes este encuentro entre enseñanza y aprendizaje fue posible y, al igual que Carolina lo explicitan en sus reflexiones sobre la experiencia de trabajo.

54 BEILLEROT, Jacky. Capítulo 1. “Los saberes, sus concepciones y su naturaleza”. En Beillerot, Jacky, Blanchard-Laville, Claudine, Mosconi, Nicole. “Saber y relación con el saber”. Paidós Educador, Buenos Aires. Paidós. 1998

55 BEILLEROT, Jacky. Ob.Cit.

“Las entrevistas merecen un capítulo aparte, poder hablar, recibir testimonios de adultos mayores. Creo que fue lo que más enriqueció el proyecto, el hecho de conocer las historias, desde otra perspectiva, desde el protagonista; y no como siempre aprendemos, de un libro como algo muy lejano. En mi caso, entrevisté a uno de los trabajadores de Finsa de la época, una de las tantas fábricas que se establecen en la zona, una de las más influyentes de la Huelga General. El entrevistado conocía a León Duarte; casualmente uno de los homenajeados en nuestro proyecto.”

Magalí Ingold.

Es evidente la forma en que la historia hace carne en quien la aprende, a partir de la conmoción, es decir la posibilidad de “emocionarse con”. El encuentro con el pasado y con “los rostros” del mismo favorece en los estudiantes la comprensión y aprehensión, de eso que, al decir de Lowenthal suele constituir “un país extraño”⁵⁶.

Los testimonios fueron permitiendo entender mejor las lecturas historiográficas, iban generando “imágenes” del pasado, sentimientos, experiencias en él. De pronto el relato del entrevistado, lo escuchado en el homenaje y lo planteado por el texto de Broquetas, explicaban un todo al que se podía ir entendiendo, ordenando y otorgando sentido. El “¿para qué nos sirve esto? del inicio, va dando paso a la comprensión que nos dice algo sobre el pasado que estudiamos, pero también sobre nosotros mismos.

“La forma con la que nos contaba cómo se fue dando el Golpe de Estado, cómo lo vivió, qué sentía en ese momento, en qué situación se encontraba él en ese entonces y muchas otras cosas más, me hizo ver una película en mi cabeza, me hizo captar muchísima información.”

Nicolás Bas.

Nicolás explica muy bien este proceso y cómo ese encuentro con el pasado vivido para el otro, le “hizo ver una película” en la cabeza y “captar muchísima información”. La puesta en juego de lo afectivo reforzó su posibilidad de aprender sobre lo que estaba estudiando y trabajando.

56 LOWENTHAL, David. “El pasado es un país extraño”. Ed. Akal. 1998.

“En lo personal participar de este proyecto me interesó mucho. No solo para saber lo que pasó en mi barrio en esa época sino para conocer a los protagonistas de lo ocurrido. Desde entonces conocí más de lo que me imaginaba de la zona, aprendí a investigar y a entender, y eso es muy bueno para mí. Saber que no todo era como yo pensaba, que mi barrio no tenía historia, ni identidad solo conocía los conflictos que pasaban en él.”

Vanesa Pirez.

Es interesante cómo Vanesa, al igual que otros compañeros, pueden dar cuenta de las diversas dimensiones de lo aprendido: “a investigar y a entender”; desmontar creencias “no todo era como yo pensaba”; aportar nuevos significados al territorio en que se habita, el barrio ahora tiene historia e identidad.

Aprender es poder dotar de sentidos, es hacer inteligible algo para sí. Con esta experiencia el pasado fue resignificado al mismo tiempo que permitió enlazar al presente en un devenir, generó una historicidad a los sujetos involucrados que fue mucho más allá de aprender historia en tanto disciplina escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- BEILLEROT, Jacky. (1998) Capítulo 1. “Los saberes, sus concepciones y su naturaleza”. En Beillerot, Jacky, Claudine Blanchard-Laville, Mosconi, Nicole. “Saber y relación con el saber”. Paidós educador, Buenos Aires. Paidós.
- BOUTINET, Jean Pierre (2004). “Ciencia del sujeto, ciencia de la singularidad. Algunos equívocos a superar”. IPSA-IRFA U.C.O. Abril. P. 3.
- CONTRERAS, José (2001). “La Autonomía del Profesorado”. Ed. Morata. Tercera Edición.
- LADRIÈRE, J. “Approche philosophique du concept de temps en Temps et devenir, Presses Universitaires de Louvain la-Neuve, 1984 p316. Citado en Boutinet, Jean Pierre. “Historia y Proyecto” en Gastón Pineau et Guy Jobert. Histories de Vie. Tomo 2 Approches multidisciplinaires, Paris, L’Harmattan, 1989. Actes du colloque “Les histoires de vie en formation”. Université de Tours. 1986 (P.157-172).
- LOWENTHAL, David (1998). “El pasado es un país extraño”. Ed. Akal.
- ZAVALA, Ana (2012) “Sobre apuestas innovadoras en la clase de historia: La Resolución de Problemas”. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/97374298/Ana-Zavala-Sobre-Apuestas-Innovadoras-en-La-Clase-de-Historia>. p1-2
- ZAVALA, Ana (2004) “La evaluación, eso impreciso y variable que usamos para medir de todo un poco”. Revista Voces.

EL BARRIO

Para entender los aportes que hizo el proyecto “Memoria que es vida abierta” a una nueva construcción simbólica del Barrio, es esencial comenzar con las palabras de nuestros estudiantes:

“La mirada que tenía sobre los barrios, sobretodo del mío, cambió, ya no es ese barrio lleno de inseguridad, ahora es como si fuese una reliquia, un museo de historia, de nuestra historia. Gracias a este proyecto me di cuenta que mi familia también había sido y es parte de todo esto.” Nicolás Bas.

“(...) se empezó a generar un vínculo con el trabajo que no era solo para “cumplir” sino que nos interesábamos para informarnos sobre nuestro barrio y aprendíamos sobre edificaciones y calles que de repente siempre estuvieron y recién con todo este proyecto supimos para qué y por qué estaban.”

Sofía.

¡Qué importante lo que dicen Sofía y Nicolás! En pocas palabras explican la relevancia social e histórica (también familiar y personal) que tiene el territorio en donde habitamos y cada uno de sus elementos: las personas del lugar, los monumentos o “reliquias” que nos rodean, y el proceso de cambio y transformación de éstos en el tiempo, o sea, su historia:

“La memoria, la historia y las reliquias ofrecen rutas al pasado que cuando mejor se recorren es cuando están combinadas entre sí. A cada ruta le hacen falta las otras para que el viaje tenga un significado y sea creíble. Las reliquias ponen en marcha el recuerdo que luego la historia afirma y extiende hacia atrás en el tiempo. La historia aislada es estéril, inerte; las reliquias sólo dan significado a lo que la historia y el recuerdo transmite. Lo cierto es que muchos objetos hechos por el hombre se originaron como testigos monumentales o históricos. La comprensión del significado del pasado exige un compromiso con la experiencia previa -propia y ajena-, que esté de acuerdo con las tres rutas.”⁵⁷

57 LOWENTHAL, op. cit. p. 83.

Cuando iniciamos el desafío que significa para todos “Memoria que es vida abierta”, una de las motivaciones más fuertes que surgieron en el “grupo motor” (docentes del liceo, integrantes del PIM-UdelaR, docentes y estudiantes universitarios, vecinos de la zona, protagonistas de la Huelga del ’73, etc.) fue el de la necesaria recuperación y re-significación del Barrio como un producto sociocultural y por lo tanto histórico.

Aquellos que por distintos motivos vivimos, estudiamos, trabajamos o simplemente transitamos las calles Veraciero, Osvaldo Cruz o Barros Arana, tenemos la oportunidad de toparnos con restos abandonados de las fábricas que a mediados del siglo XX fueron construidas en esta zona, que supo ser durante décadas barrio industrial y obrero. Esas enormes reliquias silenciosas y abandonadas se alzan sobre el paisaje como fantasmagóricas figuras que nos cuentan historias de otras épocas, de otro Uruguay, del Uruguay neobatllista. Como docentes la pregunta que nos surgió fue “¿cuántas veces los “gurises” y sus familias han pasado por la puerta de estas fábricas y no deben tener idea de su significado histórico?”. Los estudiantes con sus propias palabras dan cuenta de este desconocimiento:

“En lo personal me encantó hacer este proyecto, porque si no hubiera sido por él creo que nunca me hubiese enterado que a unos metros de mi casa hay una fábrica que hace 40 años fue parte de la huelga.”

Jessi.

¿Qué importancia tienen estas reliquias y el barrio en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes? Cuando hablamos de un barrio, es importante aclarar que, no solo hablamos de un espacio físico sino también social y cultural dinámico, por lo tanto histórico, en donde se “tejen” redes de todo tipo.

El barrio es un espacio territorial que contiene componentes como: habitantes, reliquias o monumentos, equipamiento social, referentes comunes, etc. Además en él se integran: la vida familiar, los referentes sociales, es generador de identidad, integrador de redes de apoyo y solidaridad social, entre otras cosas. Según Proshansky en su estudio sobre “Lugar e identidad”, el barrio es un espacio urbano pequeño en donde se construye una identidad primaria experimentada desde lo cotidiano, una construcción simbólica eficaz y legítima más allá de su veracidad.

En esta zona de Montevideo la “pertenencia” al barrio adquiere un significado “interno” para aquellos que forman parte de él y también “externo”

para los “otros” que vienen desde o viven en otros barrios. Los que estamos relacionados de una u otra forma con él, sabemos que la identificación con esta zona muchas veces conlleva un proceso de identificación y discriminación negativa. Varios estudiantes en su relato admiten que tenían una representación negativa del barrio en el que viven y estudian:

“(...) desde entonces conocí más de lo que me imaginaba de la zona, aprendí a investigar y a entender y eso es muy bueno para mí. Saber que no todo era como yo pensaba que mi barrio no tenía historia, ni identidad, solo conocía los conflictos que pasaban en él, y sinceramente jamás se me había ocurrido investigar sobre él.”

Vanessa.

Proshansky afirma que el barrio es una construcción simbólica, una comunidad imaginada que basa su existencia en las representaciones que de ella tenemos y que se hacen “reales” a través de los discursos de los habitantes del espacio (vecinos), los discursos oficiales (políticos, académicos) y el de los medios de comunicación masiva. Sabemos que esos “discursos” sobre este barrio han afirmado y reafirmado constantemente ideas como: pobreza, delincuencia, inseguridad, subculturas denominadas “plancha”, etc., recortando y amplificando solo algunas de las realidades de este espacio. Las realidades del barrio no tienen que ver con su “esencia” sino con una construcción histórica que explica el presente, y cómo toda construcción puede ser transformada.

A nuestro entender, esos discursos ignoran dimensiones importantes, solo reafirman significados valorativos y emocionales que son considerados socialmente como negativos y descartando aquellos que tienen que ver con la historia de este lugar, un espacio que está cargado de pasado obrero, resistencia a la opresión y también amargas marcas socio-económicas de las políticas neoliberales.

La consigna fue empezar a reconstruir otras representaciones del barrio, aquellas que nos hablan de trabajo, dignidad y resistencia. Poner el acento en ese proceso histórico que tuvo en los obreros y vecinos de este lugar protagonistas fundamentales en la lucha contra la tiranía dictatorial. Los estudiantes nos relatan con mucha precisión esa representación social que tenían del barrio y cómo el proyecto “Memoria que es vida abierta” comenzó (lentamente) a des-construir ese imaginario:

“El proyecto también me enseñó a ver a mi barrio desde otro punto de vista ya que esta es una zona con muchas fábricas que sinceramente no sabía que habían sido tan importantes para aquellas personas de la época.”

Temer.

“En el plano cultural fue excepcional haber podido estudiar historia que ocurrió en nuestro barrio, nuestras calles, nuestras ruinas. Sobre todo por el hecho de ser historia reciente lo que permitió obtener testimonios, nuestros vecinos colaboradores y protagonistas de nuestras historias.”

Carolina M.

“En esto de tratar de hablar de una historia que no vivimos en persona pero que descubrimos que nos rodea en lo que es nuestro barrio.”

Nico P.

“(…) ni sabía que eso había pasado en mi barrio y que mis vecinos y abuelos estuvieron allí, y después mirarlos y decirles: - “sí, es increíble lo que pasaste y la verdad es muy emocionante saber lo que viviste, lo que luchaste. Y saber que se emocionan al escuchar que a otros también les interesa conocer su historia.”

Vanessa.

Por otra parte Katty y Santi explican en sus palabras esa nueva representación que sobre su barrio se comenzaba a generar, y de cómo nuestros estudiantes a través de esta actividad se convertían en multiplicadores sociales de esta nueva forma de verlo. Ellos, las nuevas generaciones, tantas veces observadas con desconfianza, se convertían en hacedores, informadores y reproductores de este proyecto y por intermedio de ellos se expandía a sus familias y al resto del barrio a partir de actividades como las entrevistas, los recorridos o la muestra del Día del Patrimonio. En esta última se encargaron además de guiar la salida barrial, juntaron materiales en sus familias y vecinos para montar la muestra.

“Para la muestra del Día del Patrimonio, muchos vecinos nos acercaron libros de la época, por lo cual armamos una pequeña muestra de libros, periódicos, y otras cosas. También teníamos tres

objetos muy destacados (...) la máquina con la que se hacían los afiches, los famosos Miguelitos y las gomas de FUNSA.”

Eugenia, Micaela, Matías y Rodrigo, Equipo Liber Arce.

“Nos dimos cuenta que muchos de nosotros vivimos en barrios que tuvieron un papel muy importante en ese momento, que nuestro barrio no solo consta de inseguridad sino también de mucha historia. Saber que ocupaba el lugar antes, en donde actualmente se encuentran casas y comercios. También saber que esos vecinos de nuestro barrio fueron partícipes de nuestra historia y a los que, por qué no, poderles enseñar todo aquello que aprendimos y mostrarles una cara que muy pocos conocen de él.”

Katty.

“Con este proyecto sinceramente descubrí cosas de mi barrio que parecían invisibles, que luego de saberlas me preguntaba: ¿por qué no contarlas? Pues luego de la investigación supe que mi barrio había sido parte importante de lo que fue la huelga general. Dentro del proyecto, había una recorrida por las fábricas de la zona, muchas hoy en día se encuentran en ruinas pero que, claro para nosotros cada viga o cada muro caído ya no significaba eso, sino que significaba lucha, historia, derrotas y victorias.”

Santi.

El desafío planteado no es menor, traspasa objetivos meramente académicos y busca lograr una re-significación del espacio en donde nuestros estudiantes viven, estudian, trabajan, se relacionan con sus pares, conviven con sus familias, etc. Coincidimos con varios autores que desde la psicología comunitaria explican al respecto:

El concepto de ESPACIO o TERRITORIO es importante en cuanto a LUGAR que aglutina a una colectividad y es símbolo de su permanencia temporal. Existe una identificación individual y/o colectiva entre el espacio y los sujetos que la habitan. Es importante entonces cómo los grupos sociales participan de la construcción del espacio urbano que habitan; el concepto de “identidad de lugar” que puede ser vista como parte de la identidad personal. (Proshansky)

Sin ser totalmente conscientes de esta hermosa consecuencia, el grupo de trabajo que se había formado estaba aportando elementos para generar

una “identidad de lugar” y por lo tanto aportando a la “identidad personal” de cada uno de los integrantes del proyecto. Comenzaba a cumplirse uno de los objetivos propuestos, el de la “apropiación”, no sólo del conocimiento generado a través de la investigación sino también lo que desde la psicología social se denomina “*apropiación del espacio*”.

La *apropiación* es un proceso en donde un grupo social entiende un espacio como “propio” convirtiéndolo en un lugar, su lugar. Para ello este lugar debe cargarse de significado para configurarse en una representación de identidad. La experiencia emocional en los lugares implica que las acciones que se desarrollan en el lugar y la concepción del mismo estén imbricadas. Los lugares con significado emergen de un contexto social a través de relaciones sociales, se hallan ubicados en un espacio geográfico y se relacionan con un trasfondo social, económico y cultural, dando a los individuos un sentido de lugar, una “identidad territorial subjetiva”. (Gustafson)

Este proceso de “*apropiación del espacio*” es esencial para lo construcción de identidad y también como elemento transformador. Cuando algo lo sentimos como “propio” y nos identificamos emocionalmente con él se activa un modelo dual de acción-transformación (Pol, 1996) que permite que las personas transformen los espacios y dejen su huella en ellos; esa construcción hace que las personas se reconozcan como parte de ese espacio, definan cualidades de su propia identidad y sean generadoras de cambios sociales.

Desempolvar el pasado “obrero y contestatario” del barrio, reconocer en edificios y personas una historia distinta, poder construir una representación social cargada de conceptos positivos, sentirnos “orgullosos” de lo que vamos descubriendo, identificarnos con esas historias, sentir que las cosas no fueron “siempre igual” y finalmente sentir que nosotros (los estudiantes) somos protagonistas de esta reconstrucción, genera sin lugar a dudas identidad, apropiación y transformación.

“Realmente la meta era aprender historia jugando a ser historiadores de un lugar en el que convivimos y estamos siempre en la vuelta: Nuestro Barrio. Algo que me impactó del proyecto fue saber que al lado de mi casa, a un par de cuadras hay una fábrica, la cual desde chiquito jugaba en la vuelta y nunca supe qué era y hasta hace un par de meses (...) detrás de ese muro había un campo abandonado y en realidad hace 40 años ese lugar había estado ocupado por luchadores.” Martín.

Martín nos habla claramente de esa re-significación del espacio cotidiano, ese lugar en donde él jugaba con sus hermanas y que forma parte de su historia personal, de sus recuerdos familiares, tiene un pasado que vale la pena recordar porque habla de la “lucha” de los trabajadores. El espacio es el nexo entre la historia personal y otras historias con las que me identifico y que dan un nuevo valor a ese lugar del que soy parte.

En las palabras de Magalí se resume lo que intentamos explicar a lo largo de este capítulo: la relación entre el espacio (barrio) y parte de su historia (la Huelga General de 1973), las marcas en el presente y la re-significación de este espacio y por último su transformación:

“Memoria que es vida abierta” fue, a mi parecer muy importante para el barrio y la zona en general. Yo creo que nos ayudó a conocer nuestra historia; personas que podrían haber sido nuestros vecinos, fueron los protagonistas de historias tan importantes y que marcaron nuestro presente. Otro punto interesante es que los esqueletos de las grandes fábricas que abundan en nuestra zona, tuvieron su significado, son un símbolo de lucha, el escenario de gran parte de esta historia que fue la Huelga General.”

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P. y PASSERON (1972) “La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza”, Barcelona, Laia.
- CASTELLS, M. (1998) “La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Vol. 2 “El Poder de la identidad”, Madrid, Alianza.
- CHICHU, A. (coord.) (2002) “Sociología de la identidad” México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- GIMÉNEZ, G. (1999) “La importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las Ciencias Sociales” en, REGUILLO, R. y FUENTES, R. “Pensar las Ciencias Sociales Hoy” Jalisco, Iteso.
- GUSTAFSON, P. (2001) Meanings of place: everyday experience an theoretical conceptualizations”, London, Journal of Environmental Psychology.
- LOWENTHAL, D. (1998) “El pasado es un país extraño”, Madrid, Akal Universitaria.
- POL, E. (1996) “La apropiación del espacio, cognición, representación y apropiación del espacio” Colección Monografías psico-sociales ambientales, 9, Barcelona, U.B.
- PROSHANSKY, H.M. et aler (1995) Place identity: physical world socialization of the self”, London, Academic Press.

LOS VÍNCULOS INTERGENERACIONALES

“Físicamente habitamos un espacio, pero, sentimentalmente, somos habitados por una memoria. Memoria de un espacio y de un tiempo, memoria en cuyo interior vivimos, como una isla entre dos mares: a uno lo llamamos pasado, a otro lo llamamos futuro. Podemos navegar en el pasado próximo gracias a la memoria personal que retuvo el recuerdo de sus rutas, pero para navegar en el pasado remoto tendremos que usar las memorias acumuladas en el tiempo, las memorias de un espacio continuamente en transformación, tan huidizo como el propio tiempo.”

José Saramago.

El nexa vinculante es el espacio, los protagonistas forman parte del pasado y del presente que se vehiculiza a través de la memoria individual y colectiva. Ese proceso de creación compartido entre muchos actores significó un aprendizaje invaluable y generó (además de identidad y apropiaciones varias) lo que hemos dado en llamar “*vínculo inter-generacional*”.

Ya hemos hablado de las representaciones sociales como la forma en que, los sujetos apprehenden los acontecimientos de la vida cotidiana, las características de su entorno y las informaciones que circulan en él. (Moscovici, p.181)

Sin lugar a dudas que una de las representaciones sociales más comunes en nuestro tiempo y en nuestra sociedad son las que generan y alimentan la mutua desconfianza y resquemor existente entre las generaciones adultas y los más jóvenes. Este fenómeno social no es nuevo; conocido como “choque generacional” su significado y consecuencias han sido estudiadas por muchos académicos de diferentes ramas de las Ciencias Sociales y la Psicología.

“Uno a veces prejuzga a la gente mayor, ya que ellos lo hacen con nosotros, la mirada que muchos de ellos tienen de nosotros, lo cual nos disgusta, pero gracias a aprender todo esto, conocer qué fue lo que vivió esta gente, cómo sufrió, etc., me ayuda a entenderlos y hasta sentir orgullo de ellos por todo lo que hicieron por ellos y por nosotros.”

Nicolás Bas.

Para nuestro proyecto, ese “inconveniente” se convirtió en un desafío, en el convencimiento de que la construcción de lazos inter-generacionales es imprescindible para el estudio de la historia reciente y para la conservación y re-significación de la memoria colectiva. Esos “choques” han dejado muchas víctimas, ¡cuántas historias de vida se han perdido para siempre por no haber sido escuchadas y transmitidas a tiempo! Santiago habla de esos pre-conceptos que existen entre las generaciones y cómo el proyecto comenzó a des-construirlos.

“Las otras generaciones fueron sin dudas parte de algo muy rico de nuestra historia (parte de ella); este proyecto desde mi punto de vista también ayudó a que se “rompiera” el mito de que a los jóvenes ya no nos importa la historia, cosa en la que creo que hay mucho error. Durante el proyecto había que entrevistar a personas que hubieran participado de la huelga y creo que fue una de las partes más lindas del proyecto, muchas veces las personas se emocionaban por cada palabra que decía, por cada recuerdo. Pero no solo por eso sino porque no podían creer cómo personas tan jóvenes se interesaban por la historia de nuestro país.”

Santiago V.

La propuesta que les hicimos a nuestro estudiantes fue la de preguntar, escuchar, analizar y “re-transmitir” y eso suponía desde un principio el compartir espacios, momentos, recorridos y charlas con sujetos de otras generaciones pero desde un lugar coprotagonico. Este vínculo con otras generaciones fue (sin lugar a dudas) uno de los elementos más valorados por los estudiantes al reflexionar sobre los significados que tuvo el proyecto “Memoria que es vida abierta”.

“La relación que se generó con los entrevistados fue muy buena. Algunos se emocionaban cuando le contábamos su propia historia desde nuestro propio punto de vista. Al principio cuando se emocionaban no entendíamos porqué, pero ellos nos decían que recordaban todo lo que había sucedido y algunos perdieron a personas muy importantes. Ellos nos decían que estaban orgullosos de nosotros, por el trabajo que habíamos hecho, ya que en general no es común que los adolescentes se interesen por algo así.”

Jessi Domínguez.

Las palabras de Jessi dan cuenta de un vínculo de ida y vuelta que generó el proyecto teniendo una doble significación, tanto para los estudiantes como para aquellos adultos que fueron entrevistados o que compartieron con estos jóvenes algunos de los recorridos o de las actividades (homenajes, Día del Patrimonio, etc.).

El vínculo inter-generacional construyó esa “ida y vuelta” en varios aspectos relevantes: unos relacionados a nuevos conocimientos en la medida que los entrevistados iban “contando su vida y la de su tiempo”. Magaly es muy contundente al respecto:

“El entrevistado conocía a León Duarte; casualmente uno de los homenajeados en nuestro proyecto. También concurrí al taller de preparación del homenaje a Ramón Peré, el que fue dictado por Alicia, su compañera de vida, quien fue la que nos dio toda su información, nos ayudó muchísimo para conocerlo no sólo como un héroe, sino como una persona, con una esposa, hijos; una familia. Formé parte del taller para el homenaje de Susana Pintos, en el que tuvimos el placer de conocer y hablar con uno de los testigos de su lucha, y más tarde de su muerte.”

Para Magaly esas historias de vida son parte indiscutida de la Historia, pero con un “condimento” esencial, está contada por un protagonista, por un testigo, y para ella (como para sus compañeros) eso convierte al testimonio oral en una forma legítima de “aprender nuestra historia”.

Los testimonios orales y las Historias de Vida tienen la ventaja de ponerle humanidad (nombre, rostro, miradas, lágrimas) a los hechos de la historia. Quien la relata, el protagonista, es una persona “común”, aunque en realidad, parte de la enseñanza que se desprende de este trabajo es que estos protagonistas “camuflados” en la sociedad tienen historias de vida muy valiosas, son verdaderos tesoros escondidos y los estudiantes son sus descubridores.

Para lograr los objetivos que nos habíamos propuesto en el proyecto, era fundamental que las experiencias de vida pudieran ser transmitidas y compartidas para crear memoria colectiva y transferencia cultural. Esto suponía una preparación: para acercarse a la historia de vida de “otro” tengo que aproximarme con respeto, estar dispuesto a escuchar y sentir.

“Cuando fui a entrevistar, junto con mis compañeras Karen Cristinis y María José Rivero, a Néstor Rodríguez- una de las tantas personas que con mucha amabilidad se ofrecieron para contarnos sus historias- fue increíble escuchar el testimonio, porque no es lo mismo leer un libro que cuenta la época desde un lugar externo, que escuchar lo que él padeció. En cierto punto de la entrevista comenzó a llorar y logró llegar a nosotras, dejándonos muy en claro a través de su testimonio, una idea de lo que fue la época.”

Mikaela Ribeiro.

Mikaela da en la clave cuando nos cuenta: *“En cierto punto de la entrevista comenzó a llorar y logró llegar a nosotras, dejándonos muy en claro a través de su testimonio, una idea de lo que fue la época”*. El legado de la memoria se transmite no solo a partir del conocimiento, también son esenciales las emociones, ya que la memoria colectiva que se transmite cuenta la vida de los seres humanos.

Con respecto a la relación inter-generacional, el proyecto lo hace con los conceptos de lo que se ha dado en llamar “Educación inter-generacional”, definida por algunos autores como:

“Los procesos y procedimientos que se apoyan y se legitiman enfatizando la cooperación y la interacción entre dos o más generaciones cualesquiera, procurando compartir experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en busca de sus respectivas autoestimas y personales autorrealizaciones. El objetivo es cambiar y transformarse en el aprendizaje con los otros.” (Sáez Carrera, 2002: 104)

“Un diálogo entre culturas, que partiendo de campos motivacionales comunes, intenta descubrir los valores simbólicos conducentes a enriquecer los proyectos de vida de los diferentes grupos.” (Bedmar Moreno y Montero García, 2002:21)

Los verbos que se utilizan en estas definiciones se acomodan perfectamente a los objetivos que se planteó el proyecto con respecto a este tema: cooperación, interacción, compartir experiencias, conocimientos, actitudes y valores, cambiar, transformarse, enriquecerse. La relación que se dio entre los estudiantes y los protagonistas de la Huelga General de 1973 se dio en un

plano de igualdad, no hubo rezongos, reproches ni consejos, hubo una mutua valoración del lugar del otro y de la importancia que el otro tenía en la recuperación de esta “Memoria colectiva” y por lo tanto compartida.

“Estaba como “guía” en la muestra con otros compañeros más y nos íbamos turnando; cuando me tocó a mí sentía mucha vergüenza ya que estaba ahí adelante contándoles parte de lo que ellos habían vivido y lo sabían mucho mejor que yo; a medida que pasaba la muestra las personas que estaban allí se emocionaban sobre el trabajo realizado y hasta se pusieron a llorar y eso fue lo que más me tocó. Ver a esas personas emocionadas por lo que yo les estaba contando, que al fin y al cabo era su propia historia, no tiene nombre y que vengan al final de la muestra y nos digan ‘los felicito chiquilines, muy buen trabajo, me siento orgullosa de haber sido parte de la historia del Uruguay y que vengan unos muchachitos interesados en todo nuestro trabajo y lucha es muy conmovedor’ esas fueron palabras de una de las señoras presentes en la muestra.”

Temer.

La transmisión del legado de la memoria a las nuevas generaciones es esencial en lo que se denomina “construcción de la identidad individual y/o colectiva, social o cultural”, cuya búsqueda se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de las sociedades actuales. Proyectos como “Memoria que es vida abierta” generan un marco propicio para que esta transmisión generacional se haga de manera exitosa logrando democratizar la memoria social.

En la creación de este diálogo entre generaciones, no solo los estudiantes crecieron intelectual, emocional y colectivamente, también los entrevistados “cerraron ese círculo invisible” que les permitió recordar su pasado y entregar “el testigo” de esa memoria colectiva a las nuevas generaciones. Todos se mostraron emocionados, agradecidos y sorprendidos, entendieron que su historia personal como parte constitutiva de la historia colectiva era importante y merecía ser contada, escuchada. El testimonio se convirtió a su vez en la reivindicación de un pasado muchas veces olvidado o desmerecido. Este trabajo vino a decir en voz alta que sus recuerdos (el de los protagonistas) son piezas únicas en el rompecabezas de la Historia Reciente.

“Con el transcurrir del tiempo, las investigaciones y el aprendizaje me enteré que familiares míos participaron, y que yo, que soy tan

cercana a ellos desconocía su pasado, en ellos obtuve mucha información y cantidad de anécdotas que me fueron beneficiosas para enriquecer mis conocimientos y obviamente para lo que era el proyecto. Sin dudas gran parte de éste se lo debemos a personas que nos brindaron sus testimonios, ya que ellas fueron muy importantes para poder imaginar cómo era la situación en el momento del Golpe; a los entrevistados los llenaba de orgullo que jóvenes como nosotros estudiáramos su pasado y les daba una gran emoción revivir momentos los cuales ya habían quedado atrás. Destacaría la emoción que sentí cuando nuestro entrevistado nos agradeció y nos dijo que le llenaba de orgullo que hayamos acudido a él para entrevistarlo y que tomáramos con tanta responsabilidad y entusiasmo su testimonio.”

Katty.

Esta memoria colectiva que habla del pasado, se construye en el presente y se convierte entonces en un legado social indispensable para entender y transformar este presente; por lo tanto forma parte de la “apropiación de la historia, del conocimiento y del espacio”, permite comprender los procesos históricos y entender la realidad en la que nos movemos, y ese conocimiento supone un poder de transformación importante.

“No obstante, recurrir a la memoria es hurgar uno de los más ricos archivos de la historia popular, precisamente por ser uno de los medios óptimos de conservar la cultura y transmitirla. La memoria selecciona, escoge, discrimina y transmite lo que le interesa que circule en propios y extraños. Esta memoria es valorada y cultivada, gracias a ella se reproducen valores y sistemas de pensamientos.” (Galindo Cáceres, J. cit.p. 14)

Este diálogo de subjetividades, este trabajo y encuentro en lo intersubjetivo promovió un impacto llamativo. Eran adolescentes de entre 15, 16 años, en interacción con actores de entre 60 y 85 años. Ese encuentro superó ampliamente lo planificado inicialmente como lo muestran los relatos de los estudiantes. Las entrevistas desplegaron un universo emocional que merecería un capítulo aparte. Aparecían los relatos de la tortura, del miedo, de la resistencia, del dolor por los compañeros detenidos, lastimados, agredidos, desaparecidos. Aparecía también el relato de la solidaridad, del coraje, de la valentía, del compromiso y de la resistencia.

Inclusive muchos estudiantes pautaron varias entrevistas luego de la muestra realizada el Día del Patrimonio:

“... me encantó que ustedes me contaron de todo lo que hicieron del recorrido, que trabajaron con el Gallego Severino, con Leonor (...) yo no me olvido más que Leonor cuando salió de estar en cana tenía cefalea permanente, porque la tortura que le hacían era colgarla de los pelos (...) y yo me acuerdo de estos barrios por acá, cuando tú caminabas desde Camino Maldonado por Veracierto y Camino Carrasco habían 15.000 obreros textiles, curtidores (...) ¿qué tenés ahora? Los depósitos de TA-TA, Cutcsa...”. (Daniel Marsiglia, entrevistado post Día del Patrimonio)

Si lo pensamos desde la coyuntura actual, en la cual existe un planteo instituido por lo mediático estas dos generaciones aparecen absolutamente desconectadas. El viejo inútil, pasado de moda, poco actual; y el joven despreocupado por su pasado solo ocupado en su presente inmediato. Ellos logran instalar otro relato que en su texto plantea otra realidad.

Y se suma la emoción pues las entrevistas se llenan de vivencias, recuerdos, risas, llanto. Se produce una empatía entre los estudiantes y los entrevistados, ambos se afectan y aprenden. Se comienza a dar un cambio en el proceso de subjetivación que hacen los estudiantes. Toman posición, protestan, cuestionan, se dejan “afectar” y reflexionan sobre el pasado reciente.

El recorrer la zona y ver los esqueletos de las fábricas, escuchar lo narrado por los actores, entrevistarlos en sus hogares, los acercó a otros recursos que no son el saber del docente o del historiador. Se contactan con recursos corporales, simbólicos, lingüísticos, gestuales. Vivencian una envoltura emotiva que no es la que logra un docente en su aula, es de otro orden y en otro registro. Esa capacidad de participar “en”, “saber de”, “preguntar y escuchar sobre”, produce efectos en la subjetivación. Uniéndose dos momentos muy fértiles de la vida de las personas: la adolescencia y la adultez mayor.

Además de esto, una mención particular merece el trabajo con la historia reciente de nuestro país, que hacemos como propuesta, elección y compromiso. Esto forma parte también del mencionado proyecto profesional que sería bueno acompañara a cada docente. Supone además una defensa de la autonomía. Para los docentes de historia de cuarto año, el eje de trabajo es el mundo contemporáneo. Hemos elegido desde hace años, el énfasis en América Latina

y Uruguay en las últimas décadas del s. XX. Dentro de ese proyecto el abordaje de la historia reciente lo hemos hecho desde diversos ángulos. La experiencia de trabajar con filmes, paneles de debate, entrevistas con actores de época tiene ya varios años y varias generaciones. Sin dudar “Memoria que es vida abierta” es parte de una síntesis de varios años de trabajo.

Pero además, desde un punto de vista psicológico, afectivo y ético, ¿qué implica el trabajo con la historia reciente en tanto pasado colectivo?

No podemos negar que el proceso histórico político que tiene la realidad actual pauta que parte del saber historiográfico, politológico, arqueológico, periodístico, legal... como otros varios “saberes”, refieren continuamente a las nuevas investigaciones acerca del pasado reciente. Enseñanza que no siempre ha resultado fácil para los colegas de nuestra asignatura. Obviarlo en las aulas resulta para nosotras una especie de pacto con las políticas a favor del olvido. Una suerte de desmentida con un proceso histórico que alcanzó niveles de perversidad entre la segunda mitad de la década del 60 hasta la segunda mitad de los 80, vigente aún en la memoria colectiva y cuyos efectos continúan resurgiendo con fuerza.

Sobre la temática de la transmisión transgeneracional:

“Si en una sociedad, dicen los teóricos de la transmisión generacional, no se elaboran los traumas causados por la violencia política de forma consciente y abierta, ya sea por razones externas (represión o estar luchando contra la represión) o internas (negación y desbordamiento psíquico), sus efectos nocivos interfieren en el funcionamiento social y político de futuras generaciones.

Estos efectos se ven en comportamientos individuales y grupales como, entre otros, en el miedo a hablar y cuestionar el poder, en la vergüenza, en el victimismo, en la rabia explosiva, en la polarización y la necesidad de tener enemigos y en muchas otras manifestaciones. (...) El trauma es un evento, o en el caso de la violencia política, una serie de eventos que son tan impactantes que desbordan al ser humano. Lacan lo explicó muy bien cuando dijo que el trauma es la experiencia no asimilada que no se puede simbolizar ni poner en palabras, una experiencia que no ha podido ser lenguaje, con lo cual no se ha incluido en la historia. Por eso tenemos que elaborar y poner palabras en lo que hemos heredado de esos traumas para poder incluir en la historia a todos y todas, a todos nuestros antepasados.”

Clara Valverde (Enfermera. Escritora sobre Psicología Política).

La Psicología post 1980 en el Río de la Plata, ha incorporado el estudio de los TTS (transmisión transgeneracional) así como la transmisión intergeneracional. Estos estudios cobraron más fuerza a raíz de los traumatismos causados por las catástrofes político- sociales de los 70 y 80, las dictaduras del Cono Sur. Para nosotras como profesionales de la educación y en el campo de la enseñanza de la historia, el trabajo sobre la memoria resulta imprescindible. Evitarlo oficiaría como una especie de desmentida, un pacto con el silencio. Pues se vuelve entonces necesario cuestionarnos y ocuparnos de dos procesos. Uno de ellos el que nos lleva a cuestionarnos las razones del terrorismo de estado, de las detenciones, de los abusos a los derechos humanos y el otro, son las razones del proceso de abuso de poder que caracterizó al estado uruguayo desde el pacheato hasta el fin de la dictadura militar.

Compartimos el posicionamiento de dos psicólogas argentinas que trabajan sobre los efectos en otras generaciones de traumática de la violencia de estado, y la necesidad de las políticas de memoria:

“En este sentido la memoria como rememoración está ligada a la identidad no solo individual sino colectiva y la posibilidad de futuro. Es que la memoria no es un terreno neutral sino un espacio de lucha en el que se legitima y se modela la identidad colectiva. A través de diferentes mecanismos el poder se apropia de la herencia simbólica del pasado poniendo de manifiesto algunos rasgos en detrimento de otros. Por ejemplo, la palabra “setentista” se la usa para dar cuenta de la violencia de esa época. Pero no se habla de los sueños, pasiones y esperanzas que se transformaron en importantes experiencias.” (Korden, Diana; Edelman, Lucila “Por-venires de la Memoria”, Bs. As.)

En este sentido este trabajo pretende ser parte, y una pequeña contribución, a la recuperación y resignificación simbólica de la memoria colectiva. Somos conscientes y a la vez defendemos que todo profesional que trabaje con la memoria debe tener un posicionamiento, un criterio ético, una definición acerca del poder, del estado y su rol, de la estructura social y en este caso además de lo que implicó una violación a los derechos humanos. En el trabajo con la historia estamos todos afectados por los diversos discursos circulantes y la neutralidad aséptica se vuelve imposible.

BIBLIOGRAFÍA

- GALINDO CÁCERES, L.J. "Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación", México, Addison Wesley, Longman, 1998.
- EDELMAN, L.; KORDON, D. "Investigación sobre transmisión transgeneracional del trauma. Presentado en las jornadas sobre "Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales." Buenos Aires: Libro: libro de las jornadas.
- MOSCOVICI, S. (1981) "On social representation", Forgas, J.P (coord) Social Cognition, Perspectives in everyday life", Londres, Academic PRESS.
- VALVERDE, Clara. Entrevista con Salvador López Arnal, en Publicación Rebelión, mayo 2014.

EXPERIENCIAS

“Estoy muy contenta por haber sido parte de esto, hoy en día sé lo importante que fue ese período de tiempo en nuestro país, aprendí lo importante que fueron las fábricas de la zona y sobre todo compartí momentos muy lindos con mis compañeros y eso es una experiencia que nunca se borrará de mis recuerdos.”

Temer.

En el pensamiento de esta estudiante hay palabras que demuestran el proceso de aprendizaje que logró a partir de la actividad “Memoria que es vida abierta”; las palabras *contenta, aprendí, compartí, experiencia y recuerdos*, son elementos imprescindibles para la construcción de un “aprendizaje significativo”.

Nuestro sistema educativo formal está repleto de discursos que apuntan hacia el concepto de aprendizaje significativo creado por Ausubel; palabras como: cambio conceptual, cognitivismo, constructivismo y aprendizaje significativo, pueblan las fundamentaciones de programas y proyectos señalando el “cómo debe ser” la práctica educativa; sin embargo el modelo pedagógico institucional y la práctica docente se alejan (en la mayoría de los casos) de estas consignas.

¿Qué entendemos entonces por “aprendizaje significativo?”

Citemos a la fuente:

“Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Para el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.” (Ausubel 1963, p. 58)

El aprendizaje significativo es aquel que tiene sentido para el estudiante, cuando un conocimiento llega a formar parte de su estructura cognitiva. No se limita a la repetición (muchas veces inútil) de ideas e información, es

la acción de llegar a adquirir realmente el conocimiento poniendo en juego mucho más que la memoria.

Sofía Rivero dice al respecto:

“ (...)el proyecto “Memoria que es vida abierta” marcó algo muy importante en mi proceso para cuarto año, no solo en el sentido de aprender porque es una materia más sino que me ayudó a hacer la realidad de este país más tangible y poder ...no sé si entender, pero tratar de explicarme a mí misma qué cosas pasaron en este mismo país en el que vivo hoy, hace 40 años atrás y comprender por fin la historia que oía de tantas personas que vivieron ese proceso”.

Sofía nos explica cómo esta experiencia hizo “más tangible” el período histórico en el que trabajamos, pudo explicarse a sí misma (internalizó el conocimiento) y eso le permitió analizar y “comprender por fin la historia que oía de tantas personas”. El aprendizaje significativo tiene que ver con la apropiación del conocimiento y su aplicación en la comprensión de la realidad que nos rodea: lugares, historias de vida, recuerdos familiares, información periodística, etc.

Varios autores toman los conceptos de Ausubel y le dan nuevos enfoques; entre ellos Novak explica que el aprendizaje significativo es una integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción. Toda teoría de la educación debe considerar por consiguiente que los seres humanos realizan estos procesos en el momento del aprendizaje significativo, es por ello que insistimos en que aprender pone en juego no solo los elementos racionales y cognitivos, también las emociones y los sentimientos además de las acciones.

Katty lo explica claramente con sus palabras:

“A los entrevistados los llenaba de orgullo que jóvenes como nosotros estudiáramos su pasado y les daba una gran emoción revivir momentos los cuales ya habían quedado atrás. Destacaría la emoción que sentí cuando nuestro entrevistado nos agradeció y nos dijo que le llenaba de orgullo que hayamos acudido a él para entrevistarlo y que tomáramos con tanta responsabilidad y entusiasmo su testimonio.”

También Nicolás Bas hace énfasis en este aspecto y agrega un nuevo elemento de análisis que ratifica el enfoque de Vygotsky según el cual el aprendizaje significativo es primero social para luego ser individual. Esta experiencia educativa tuvo significado colectivo porque involucró a grupos sociales, generacionales y académicos diversos. La unión colectiva estuvo signada por la apropiación de unos saberes que sobrepasaron lo académico y que fueron formativos para todos los que integramos este proyecto:

“Esta experiencia fue algo que nunca había vivido, nunca me había involucrado tanto; creo que significó mucho para mí por toda la gente que se involucró en el mismo (proyecto), como la gente del PIM, estudiantes de la Facultad de Humanidades y de Bellas Artes, los mismos estudiantes y docentes del liceo, etc. Y también por lo que significó para la gente (principalmente la gente mayor) ver cómo observaban, cómo se interesaban y cómo se emocionaban.”

El aporte de Carolina Muslera agrega otro elemento interesante: cuando los estudiantes aprenden de forma significativa, el conocimiento pasa a ser parte de su formación personal, de su estructura de pensamiento, de la comprensión del mundo que los rodea y de la relación con el entorno.

Con respecto a la experiencia desde el punto de vista didáctico-pedagógico, tal vez las palabras de Katty nos dan pistas importantes para reflexionar sobre el aprendizaje significativo de la historia y cuestiona (tal vez sin quererlo) las prácticas pedagógicas más comunes dentro de la asignatura:

“(El proyecto) logró su cometido, fue una forma nueva y re-linda de aprender historia, en la que lo haces sin darte cuenta. Esta experiencia fue muy rica, al estudiar con talleres, con los testimonios de las personas involucradas en aquel momento, investigando nosotros mismos.”

En el análisis que hace sobre la significación del proyecto habla de una “forma nueva y re-linda de aprender historia, en la que lo haces sin darte cuenta”, es evidente que esta idea se contrapone a una antigua y no agradable forma de aprender historia en donde los estudiantes no tienen posibilidad de aprender significativamente y apropiarse de los conocimientos, tal vez la clave está en las palabras finales: “investigando por nosotros mismos”.

La apropiación de este conocimiento puede evidenciarse en el breve relato que hace Nicolás Pérez sobre su participación en el proyecto. En él se advierten algunas de las consideraciones que hacía Katty anteriormente sobre el relevante significado que tiene en el proceso educativo el hecho de que los estudiantes se empoderen del mismo:

“Yo me sumé al que creo que fue el tercer llamado, para preparar el homenaje a Susana Pintos que se iba a llevar a cabo justamente en la intersección de Camino Maldonado y Susana Pintos; fueron dos talleres: el primero con un testimonio para informarnos de la vida, y de cómo murió la estudiante, y en el segundo taller armamos un “discurso” para leer en el homenaje; ahí, con más o menos diez compañeros y una profesora quedó plasmado en un papel lo que alguien iba a leer en el homenaje. Todo comenzaba con un relato simple y luego se fue describiendo a la homenajeadada; pero más allá de la “figura política” o “mártir de la dictadura” se quiso resaltar la persona, el “don de gente” la manera de ser como compañera, hermana, amiga y vecina. Finalmente el “elegido” o el único que se animó a leer en el homenaje fui yo (...) Unos meses después de esto durante el Día del Patrimonio hubo una exposición en el liceo de nuestros trabajos, de información adicional que compañeros fueron consiguiendo como diarios, revistas, panfletos etc.... A mí me tocó el rol de guía, la gente que venía eran personas que habían vivido estos hechos desde distintos lugares, como: trabajadores, sindicalistas, manifestante, o como estudiante, pero yo creo que lo que ellos disfrutaron y vieron de interesante de ese día fue escuchar su historia contada por otra persona, vista por un tercero y 40 años después, y justamente eso fue lo que me llevó a ofrecerme para guiar y hablar con la gente que llegaba, por la curiosidad de cómo iban a reaccionar.”

Es interesante observar cómo el relato de Nicolás se hace en primera persona: “yo me sumé”, “yo me animé a leer”, “a mí me tocó el rol de guía”, “eso fue lo que me llevó a ofrecerme para guiar y hablar”; la forma en que están narrados demuestra ese empoderamiento que varios estudiantes hicieron del proyecto y de sus propios procesos de aprendizaje y conocimiento.

Una de las ideas que más reiteraron los estudiantes que participaron del proyecto fue la empatía que se generó entre ellos y los entrevistados o las personas que participaron de las actividades que se hicieron (homena-

jes, recorridos, Día del Patrimonio, etc.). Todos destacaron como experiencia fundamental el vínculo humano que se generó a partir del conocimiento “del otro”.

El trabajo que hicieron los estudiantes, recuperando la historia de su propio barrio a partir de los testimonios que recogieron de los protagonistas de la Huelga General de 1973 los convirtió en hacedores de conocimiento y en “cómplices” en la reconstrucción de la historia, ya que todo relato histórico que use la herramienta de la oralidad convierte al entrevistador en protagonista indiscutido del documento histórico.

Santiago explica esta empatía que se generó con los entrevistados:

“La forma en la que nos contaba cómo se fue dando el Golpe de Estado, cómo lo vivió, qué sentía en ese momento, en qué situación se encontraba él en ese entonces y muchas otras cosas más, me hizo ver una película en mi cabeza, me hizo captar muchísima información. Pero lo más importante fue el momento que le agradecemos por dejarnos entrevistarlo y él nos respondió -No. Gracias a ustedes por permitirme a mí contarles mi vida y ver cómo se interesaron, me llena de orgullo.”

La entrevista no fue la única manera en que los estudiantes se relacionaron con los protagonistas de la Huelga General del '73. En las múltiples actividades que se realizaron en torno al proyecto (como el recorrido por las fábricas o la presencia de los vecinos en la muestra del Día del Patrimonio) el acercamiento al relato de los protagonistas se convirtió en un proceso de aprendizaje significativo, con todo lo que esto conlleva en cuanto a conocimiento, sentimiento y acción. Los estudiantes fueron y se sintieron parte de esta reconstrucción histórica.

Malvina nos habla al respecto:

“Me pareció una experiencia enriquecedora brindarle el recorrido en la muestra del Día del Patrimonio a Aurelio, quien fue un fotógrafo en la dictadura, el cual nos ofreció las imágenes de archivo de la muestra. El hecho de explicarle lo que sucedía en las imágenes que él había tomado fue extraño, pero fue agradable haber intercambiado críticas constructivas y haber escuchado la historia de cada una de las imágenes y otros objetos como los famosos ‘Miguelitos’ entre otros.”

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Gruneand Stratton.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval, de la segunda edición de *Educational psychology : a cognitive view*.
- GOWIN, D.B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa. Plátano EdiçõesTécnicas. Traducción al portugués, de Carla Valadares, del original *Learning how to learn*.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca. Traducción al español del original *Learning how to learn*.
- VYGOTSKY, L. S. (1988). *A formação social da mente*. 2ª ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes.



CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA
Carola Godoy y Gabriela Rak

Diferentes actividades realizadas por el proyecto “Memoria que es vida abierta”.

“En cuestiones de cultura y de saber: solo se pierde lo que se guarda; solo se gana lo que se da.”

Antonio Machado.

Estamos rodeados de teorías educativas que tienen que ver con el aprendizaje, pero prácticamente no se dice nada sobre la enseñanza. Ello se origina en que muchos creen que enseñar y aprender son partes de un mismo proceso, y no fenómenos distintos ontológicamente vinculados. (Fenstermacher - Soltis - 1998)

La psicopedagoga argentina Alicia Fernández plantea que enseñar, es entregar una “enseña”, un significado, una insignia que se distingue por algún sentido, un estandarte que levantar. Es un legado que nos hace parte del “nosotros” al mismo tiempo que permite construir nuestra singularidad. De igual forma enseñar es mostrar y mostrarse, y en ello, autorizar al otro a buscarse y a encontrar sus inquietudes.

Por todo esto enseñar es mucho más que tener un conocimiento profundo sobre un saber y transmitirlo. Se ponen en juego aspectos académicos, tanto como afectivos e identitarios. No es algo que los profesores se propongan hacer, es algo que simplemente no pueden evitar. Ocurre tanto en la clase de música, la de cocina, la de secundaria o la universidad. Por todo ello, una parte de lo que sucede con la práctica del docente, está fuera de la comprensión inmediata del profesor y más aún de quien pudiera observarlo externamente. Escapa a la planificación, a las expectativas, a la clase anticipada. (Blanchard - Laville- 2009) Es lo que solamente se puede saber al momento en que el actor de la práctica de enseñar, vuelve sobre ella, reflexiona, la analiza, hace visible para sí lo invisible, desarrolla el pensamiento sobre la tarea realizada, transformándose en autor de la misma.

Ello es lo que nos proponemos hacer en este apartado. Volver sobre el proceso de enseñanza en el proyecto “Memoria que es vida abierta”, para encontrarnos con nuestras prácticas.

RELACIÓN CON EL SABER

La relación con el saber es, para los especialistas en educación, una noción difícil y compleja.

Puede ser examinada desde la perspectiva subjetiva, como la relación que un individuo tiene con el saber, con el aprender, con el sufrimiento y el placer que ello genera; relación con uno y con los otros, con el mundo externo e interno. (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998) Desde la perspectiva sociológica, el desarrollo de esta idea no puede obviar al sujeto en relación con otros sujetos, atrapado en la dinámica del deseo, hablando y actuando, construyéndose en una historia, necesariamente articulada sobre la de una familia, una sociedad, la de la especie humana misma, en un mundo donde ocupa una posición, y donde se inscribe en relaciones sociales. (Charlot, 2006) Desde una concepción de enseñanza que supone el entrecruzamiento del sujeto y lo social, en el corazón mismo de la construcción de subjetividad, “Memoria que es vida abierta”, se proponía afectar la “relación con el saber” de los estudiantes, tanto en su dimensión subjetiva como sociológica.

Ello suponía mostrar la posibilidad de una relación diferente con el territorio, con los otros que lo habitan, con la institución educativa, con el saber histórico y el pasado, con la familia y consigo, en esta doble posición de observador, aprendiente externo e interno de ello, juez y parte de este proceso. Recuperar el pasado del barrio, su participación en un hecho histórico trascendente, ubicar en él acontecimientos, lugares y actores, permitía simultáneamente tomar contacto con muchos de los aspectos que configuran la relación con el saber de nuestros estudiantes. Esperábamos afectar su vínculo con la historia como saber, con la enseñanza de la misma; su visión de la zona en que habitan, que siempre, de alguna forma, es una idea de la que se sienten parte. Instalar la posibilidad de transformar nuestro lugar, de identificarnos con lo mejor de su legado; contactar con la búsqueda colectiva de soluciones en momentos difíciles y promover el encuentro intergeneracional.

La identidad es un constructo individual, que solo podemos asir gracias a la experiencia colectiva (familia, amigos, el entorno del que formamos parte). La misma protege el núcleo duro de lo que “somos”, al mismo tiempo que encierra una dinámica flexible, versátil, cambiante. Este proyecto entonces, se proponía resignificar aspectos de la identidad de nuestros estudiantes, acercando una parte de la historia que les pertenece: el papel del barrio

en la huelga general de 1973, contra el golpe de estado; el pasado obrero y combativo de la zona.

Esta operación de “restauración” del pasado, supone salir al encuentro de aquello latente en la memoria de vecinos y familiares, es un acto de creación, ya que la recuperación de lo sucedido, configura algo totalmente nuevo en la experiencia de los estudiantes. Se conmueve su relación con la historia como saber académico y con las formas habituales de aprenderlo. Ello es lo que buscábamos en una propuesta que combinaba trabajo con la historiografía, ubicación y recorridos por lugares de memoria en la zona, encuentro con los protagonistas de la época, investigación en la hemeroteca, búsqueda de testimonios.

Creemos honestamente, que gran parte de lo que nos proponíamos en relación a esta dimensión, fue posible con muchos de los estudiantes, obviamente nunca con todos, naturalmente con unos más que con otros. Sabemos por experiencia que no se le enseña a todos los que se quiere, sino a quienes nos autorizan a hacerlo; el deseo del otro también juega, a veces podemos rozarlo con nuestra clase, en otras oportunidades queda fuera de nuestro alcance.

El proceso que desatamos, no sólo implicó a los destinatarios de nuestro trabajo, irremediabilmente modificó nuestra posición en relación a la enseñanza, a los estudiantes, al territorio, a los actores externos involucrados y a la propia historia. Insertos en la relación pedagógica, es inevitable la propia afectación. Esta última, se dimensiona de forma particular, a raíz de la experiencia singular de cada uno de los docentes, sobre el enseñar, el aprender, la historia disciplina y el pasado reciente en concreto. Definitivamente la experiencia de este proyecto, afectó la relación con el saber tanto de aprendientes como de enseñantes.

ENTRE HISTORIA, HISTORIAS Y MEMORIA

El encuentro con el pasado puede ser la más fútil de las empresas, si la inquietud que lo anima no tiene que ver con el esfuerzo de significar la peregrinación presente. Hacer inteligible el hoy está en la base misma del sentido de la historia. Esta concepción de la disciplina y de su enseñanza, es la que anida en nuestro proyecto. Desde esta perspectiva, asumir el desafío de propiciar ese enriquecedor diálogo entre “la historia” y “la memoria”, no es una opción sino un deber.

La Historia, así con mayúscula, aparece ofreciendo marcos interpretativos y conceptuales, permitiendo crear la trama que entreteje los procesos globales con las experiencias concretas de los protagonistas entrevistados. De esta forma construimos un relato que pretende ser una historia viva del pasado reciente de nuestra sociedad, que es además, patrimonio del barrio, de las calles, las esquinas y los vecinos que la hicieron posible.

En esta operación, el modelo sustitutivo de importaciones se concretiza en un montón de ruinas que nos dicen que en esas cuadras se agolpaban las curtiembres. El papel aglutinador de las fábricas, se revela en los miles de trabajadores que circulaban por esa calle, según la imagen que alguien nos regala de sus recuerdos. De pronto, un protagonista con su relato vuelve a levantar las paredes, transforma un hierro viejo en el gancho en que se colgaban los cueros, o al agujero de una pared, en la puerta por la que se escaparon en la segunda desocupación, haciendo que la represión, no sea “algo más de lo que se lee en los libros”, sino la experiencia concreta de sujetos reales.

Entonces las calles, aquella casa, o el descampado de la esquina, que constituían parte del paisaje cotidiano, adquieren nuevos sentidos. Comienzan a liberarse recuerdos familiares que nunca se habían compartido, anécdotas, imágenes y experiencias clausuradas por el silencio. “Yo no sabía pero mi abuelo estuvo”, o “nunca me habían contado que mi tío fue”; constituyen revelaciones con las que pasamos a convivir diariamente en el aula. Surge entonces la fascinación del “saber” algo que no se conocía, el poder de “develar” el sentido de lo que nos rodea. La idea sobre el territorio que se tenía se ha transformado, tanto como la que se poseía sobre los otros. Ha nacido una nueva conciencia de sí.

EL DIÁLOGO ENTRE GENERACIONES, UN ENCUENTRO ENTRE SUBJETIVIDADES

*“No hay peor muerte que el olvido.”
(Madres de Plaza de Mayo)*

Todos los relatos recuperados por los estudiantes, así como ese año entero de encuentros producidos, formaron parte de un acervo, de un saber que alimenta la memoria colectiva. René Kaes, psicoanalista francés, posee variados estudios ligados a efectos del terrorismo de Estado y catástrofes sociales en el cono sur. En algunos de sus textos refiere a la importancia de la transmisión intergeneracional y transgeneracional. En primer lugar remar-

ca la existencia de dicha transmisión, pero la misma puede darse en el terreno más tanático, mortífero, entendida como el pasaje por el olvido y el silenciamiento, o como en su versión más vital, a la que él llama (tomando a Piera Aulagnier, 1997) la necesidad de la continuidad narcisista de los miembros de un grupo y de una comunidad. Esta transmisión se da cuando una de las generaciones se apropia del pasado. Pero según esta línea de análisis la transmisión se da igual pues por vía inconsciente se transmite lo saludable o lo mortífero. Los efectos aparecen en otras generaciones.

Como hemos mencionado en otros análisis este trabajo realizado por los estudiantes, acercó dos generaciones que podrían parecer sumamente distantes si nos guiamos por los discursos hegemónicos, la de los veteranos de más de 60 años y la de estudiantes de entre 15 y 17 años. Esto que los alumnos en algún momento planteaban como un posible obstáculo, “¿hay que salir a buscar viejos?!” se convirtió en un encuentro que produjo relatos.

En este sentido, los especialistas en memoria transgeneracional y legado histórico plantean la importancia del trabajo en la llamada tercera generación. Ellos analizan que en múltiples circunstancias las sociedades, los individuos y los grupos viven una especie de “latencia” que habilita ciertos silencios quizás como consecuencia del trauma, así como por el dolor que genera la puesta en palabras. El peligro es cuando el Estado o ciertos discursos dominantes, ex profeso inducen a que esto se identifique y mezcle con las políticas de olvido.

Sin duda que para un docente el trabajo con la memoria en los casos de la historia reciente implica un desafío complejo pues una dificultad a sortear es la de la invocación a los afectos que están unidos a estas temáticas. Los amores, los odios, las desilusiones, la rabia, la esperanza, la indignación, la culpa.

Esta mencionada tercera generación, la de nuestros estudiantes, se encuentra menos afectada directamente y por esta razón, un poco más “limpia” afectivamente como para realizar la tarea de historizar, buscar, cuestionar y reconstruir. Esta tarea no es sencilla pero sin duda posible y necesaria.

Somos docentes y por lo tanto convivimos y trabajamos en nuestras aulas con relatos. El relato historiográfico que tiene mayor pretensión científica, el relato que construye el propio profesor en su particular selección y construcción discursiva y “otros” relatos que intentamos acercar a la clase. Y ni hablar cuando además nos proponemos salir del espacio pedagógico e institucional, a buscar en el barrio, en las familias, otros relatos. Esta tarea

para nosotras significó el trabajo con la memoria colectiva de Bella Italia, la Curva, parte de la Unión y Maroñas. Esto invita al docente a correrse del lugar narcisista que muchas veces genera el aula de “enamoramiento” de “mi trabajo, mi aula, mi relato”, y buscar, promover la búsqueda de saberes en otros espacios.

Lacan hace un aporte que significó un quiebre en el posicionamiento de las terapias analíticas planteando la noción de sujeto supuesto saber. A partir de su planteo, cuestionador del saber del analista, del terapeuta, plantea que el saber sobre su padecer radica en el paciente. Ciertas corrientes pedagógicas de inspiración psicoanalítica, plantean la aplicación de esa noción al posicionamiento docente, quienes suelen ubicarse en poseedores del saber. Portadores del saber-poder.

En este proyecto intentábamos ejercitar la tarea de cargar de sentido otras búsquedas, y que fueran los mismos estudiantes a través de sus indagaciones los que trajeran su saber y el de su barrio al aula.

Pero la tarea de reconstrucción de la memoria no se encuentra ajena de conflictos, intereses, subjetividad, posicionamientos y definiciones de orden político e ideológico. Casi como la vida misma. En este sentido, y en esta tarea de fundamentar nuestra práctica de enseñanza, decidimos trabajar a favor de las políticas de memoria que batallan explícita o silenciosamente contra las políticas a favor del olvido. Estas últimas yacen minuciosas en muchos discursos. A raíz de ello el historiador francés Jacques Le Goff planteaba en 1991:

“En las sociedades desarrolladas, los nuevos archivos (archivos orales, archivos audiovisuales) no se han sustraído a la vigilancia de los gobernantes, aun cuando estos no son capaces de controlar esta memoria tan estrechamente, como en cambio logran hacerlo con nuevos instrumentos de producción de la memoria, tal como la radio y la televisión.”

Es por esto que creemos que un profesor de historia no escapa a la tarea de deconstrucción de meta-relatos hegemónicos y al cuestionamiento, así como la problematización de los mismos. Nuestros relatos y los de la sociedad en la que vivimos se construyen con palabras. Y las palabras tienen sentidos.

No es igual *olvido* que en este caso es omisión, que *memoria*. No es igual *amnistía* que *amnesia*, *desaparecido* que *asesinado*, *ocultamiento* que *verdad*.

Pues el sentido que le damos a nuestras palabras, acciones y prácticas, también refiere a nuestro posicionamiento ético y profesional.

Las psicoanalistas argentinas Diana Korden y Lucila Edelman agregan:

“Olvido y perdón son, por lo tanto, no solamente actos privados, íntimos, sino elementos utilizados como herramientas políticas, constituyendo muchas veces estrategias desde el Estado para garantizar el encubrimiento y la impunidad en sus actos (...). La dictadura y los gobiernos sucesivos también implementaron políticas de olvido en cuanto a la represión política, las que fracasaron totalmente a partir del incesante movimiento social por los derechos humanos.” (Korde, Edelman. 2007. 27)

Siguiendo la línea analítica de René Kaes, puede darse algo que llama “pacto denegativo”, que niega lo que existió. Es un pacto que promueve la exclusión de contenidos que pueden vivirse como amenazantes para la sociedad. La memoria no siempre habilita. También puede funcionar como obturador pues el anclaje en el pasado puede generar la sola repetición del dolor y no la resignificación dando nuevo sentido. Pero la experiencia que intentamos transitar, buscaba con mucho respeto y cuidado retomar la historia barrial.

El objetivo de este nuevo relato, a partir del trabajo con los recuerdos de los actores directos de la Huelga General, implicaba el movimiento de ir al encuentro de otra subjetividad. Cuando los estudiantes indagan sobre la época estudiando la historia- disciplina, cuando transitan por el proceso que haría un historiador, se preparan para ese encuentro. Forma parte de un espacio intersubjetivo que les permitió desde los diversos vínculos creados, una representación distinta, nueva, sobre el pasado y su barrio.

En este sentido fue un grato recorrido compartido que buscó inscribirnos e inscribirlos en nuevos relatos cargados, en el hoy, de sentidos vitales. De un honor y homenaje a la resistencia, a la solidaridad y de apuesta a la tarea que guiada y orientada puede realizar un estudiante para cultivar su relación con el saber y con el acto educativo.

BIBLIOGRAFÍA

BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (1998) “Saber y relación con el saber”, Paidós Educador, Argentina.

- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2009) "Los docentes, entre placer y sufrimiento" Unidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- CHARLOT, B. (2006) "La relación con el saber. Elementos para una teoría", Trilce, Uruguay.
- FENSTERMACHER, G. D.; SOLTIS, J.F. (1998) "Enfoques de la enseñanza" Amorrortu Editores, Bs. As., Argentina.
- KAES, RENÉ. "Transmisión de la vida psíquica entre generaciones", Amorrortu Editores, Bs. As., Argentina, 1996.
- KORDEN, D.; EDELMAN, L. "Por – venires de la memoria". 2007. www.eatip.org/textos/porveniresdelamemoria.pdf



**DIÁLOGO DE SABERES ENTRE LA UNIVERSIDAD Y
LA ENSEÑANZA MEDIA: búsqueda y fundamentos
de un Espacio de Formación Integral**

Agustín Cano, Pablo Martinis, Anabela Paleso⁵⁶

Reunión del “grupo motor” interdisciplinario e interinstitucional y social, que organizó las actividades relacionadas con el proyecto.

ANTECEDENTES Y FORMACIÓN DEL EFI

El Espacio de Formación Integral (EFI) “Diálogo de saberes entre universidad y enseñanza media”, comenzó a funcionar como tal a mediados de 2012, pero su origen tiene como antecedentes un conjunto de actividades realizadas desde el año 2010 por parte del Servicio Central de Extensión Universitaria y Actividades en el Medio (SCEAM), el Programa Integral Metropolitano (PIM) y liceos y profesores del Consejo de Educación Secundaria (CES)⁵⁸.

A comienzos del año 2012, el PIM pasó a organizar su trabajo académico a partir de “Ejes temáticos” desde los cuales desarrollar y articular líneas de investigación, extensión y enseñanza, orientadas al abordaje de las problemáticas significativas de sus territorios de referencia, y en cooperación y diálogo con los actores de dichos territorios. En este marco, uno de los Ejes que se puso en funcionamiento fue el de Educación, el cual, como uno de sus objetivos de trabajo, se propuso la contribución al fortalecimiento del sistema de educación pública de la zona, a través de la investigación de las principales problemáticas educativas existentes, y su abordaje en conjunto con las instituciones y sus comunidades educativas. Desde este marco, se dio con-

56 Pablo Martinis es docente del Departamento de “Pedagogía, política y sociedad”, Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. Anabela Paleso es docente del Espacio de Formación Integral “Diálogo de saberes entre Universidad y Enseñanza Media”, FHCE, Udelar. Agustín Cano es docente del Programa Integral Metropolitano.

58 Entre otros antecedentes, pueden mencionarse: los talleres de formación “Aproximación teórico-metodológica para el trabajo docente a partir del aula”, realizados por un equipo docente del SCEAM y el PIM entre los años 2010 y 2012, y dirigidos a docentes de enseñanza media de todo el país; talleres y mapeo de problemas realizado por un equipo del SCEAM y el PIM con profesores y alumnos del Liceo N°1 de Barros Blancos en el año 2011, y el mapeo de problemas realizado por un equipo del PIM junto a profesores y alumnos del Liceo N° 58 en el primer semestre de 2012.

tinuidad a las líneas de trabajo con liceos, procurando darles un marco que propiciara la acumulación académica sobre las problemáticas transversales al territorio, y la articulación de acciones de extensión y formación.

En tanto, en el primer semestre del año 2012 se realizó un trabajo conjunto entre equipos del PIM y del Liceo N°58 “Mario Benedetti”, que consistió en la realización de un mapeo participativo de los principales problemas identificados por profesores y alumnos respecto al liceo. Esta intervención arrojó una serie de resultados que no viene al caso aquí comentar, salvo uno muy importante: un sólido vínculo de trabajo y confianza mutua entre el equipo docente del liceo y el PIM. Este fue el antecedente inmediato que dio lugar al EFI como propuesta que procuraba desarrollar “prácticas integrales” (Tommasino, 2009; Tommasino et al, 2010) en torno a algunas de las problemáticas acordadas con el liceo.

De este modo, en julio de 2012 la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) aprobó la conformación del EFI, que desde entonces ha realizado y articulado diferentes líneas de extensión, investigación y formación universitaria, en conjunto con liceos de la zona del PIM. Desde su inicio hasta el presente, la coordinación general del EFI ha estado a cargo del PIM en conjunto con el Departamento de “Pedagogía, política y sociedad” del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). A su vez, se ha contado con una participación ininterrumpida del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), a través de equipos de docentes y estudiantes del “Taller de Libre Orientación Estético-Pedagógica ‘Laborde’”, como del “Área de artes del fuego” y del “Área gráfica”.

Además del trabajo con el Liceo N°58, el EFI ha trabajado también con los liceos N° 25 (Ruta 8, kilómetro 16), N°32 (de Villa García) y N° 1 de Barros Blancos. A su vez, además de los equipos de la FHCE y el IENBA ya mencionados, han participado también en diferentes líneas de trabajo: la Facultad de Psicología (Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano e Instituto de Psicología Social), la Licenciatura en Comunicación (Curso de “Introducción al lenguaje audiovisual” y UNI Radio), y la Facultad de Medicina (Ciclo Básico), así como el equipo del proyecto de investigación “¿Responsabilidad adolescente?” (Proyecto del programa “Artículo 2” de CSIC, integrado por docentes de Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Educación y Psicología).

En este paisaje de diferentes liceos y servicios universitarios, puede observarse que el EFI, más que un espacio de formación integral, ha devenido

un marco de organización, articulación y desarrollo de múltiples espacios de formación integral y líneas de investigación sustentadas en el “diálogo de saberes entre Universidad y Enseñanza Media”. Esta deriva organizativa ha permitido la realización de múltiples actividades, proyectos de investigación, pasantías curriculares, jornadas de formación e intercambio docente, etcétera. Pero a su vez, plantea los desafíos de procurar un mayor intercambio entre los estudiantes y docentes universitarios participantes de las diferentes experiencias, así como entre los diferentes equipos de profesores de los liceos con los que trabajamos.

A continuación, se dejarán planteados algunos de los fundamentos político-pedagógicos del EFI, que dan cuenta de los fines, concepciones y orientaciones que sustentan las diferentes líneas de trabajo, desde la perspectiva del desarrollo integrado de la extensión, la enseñanza y la investigación.

SUJETOS, SABERES, APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS

En su propuesta pedagógica, el EFI “Diálogo de saberes...” busca llevar adelante procesos de extensión desde la perspectiva de la integralidad, en el sentido que se ha promovido en la Universidad de la República a partir del año 2009⁵⁹. Resumiendo, esta perspectiva de la extensión procura activar procesos de “integralidad” en tres niveles: a) integración de las funciones universitarias (extensión ligada a procesos de investigación, en cuyo desarrollo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje); b) integración de las disciplinas, promoviendo miradas y abordajes interdisciplinarios tanto en la construcción de objetos de estudio (lógica de la investigación) como en la construcción de problemas de intervención (lógica de la extensión); y c) integración y diálogo de saberes en los procesos de investigación y abordaje de las problemáticas de referencia, concibiendo a los interlocutores sociales con los que se trabaja como sujetos (y no como objetos) de los procesos de conocimiento y transformación social.

Partiendo de esta perspectiva, en el EFI se ha procurado que las problemáticas en torno a las cuales trabajar fueran definidas y abordadas en acuerdo con las direcciones y los equipos docentes de los liceos con los que se ha trabajado. A su vez, en lo que refiere a la participación de los equipos univer-

59 En el año 2009, el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República aprobó un documento que orienta la política de extensión en el sentido de la perspectiva integral. Luego de esta resolución, el SCEAM junto a la Red de Extensión impulsaron la política de desarrollo de Espacios de Formación Integral en todas las áreas de conocimiento.

sitarios, se ha procurado que las diferentes líneas de trabajo: a) convoquen la participación de estudiantes como parte de su formación curricular; y b) se desarrollen desde la centralidad de la investigación, ya sea convocando a equipos de investigadores universitarios con trayectoria en temas educativos, o abriendo nuevas líneas de investigación específicas y situadas. En este sentido, la propuesta del EFI “Diálogo de saberes...”, a través de diferentes estrategias, ha procurado atender a los siguientes desafíos:

1- Superar la fragmentación del sistema educativo público, pasando de una diferenciación indiferente a una complementación comprometida.

Como sostenía ya a comienzos del siglo XX el pensador peruano José Carlos Mariátegui: “Diferenciar el problema de la Universidad del problema de la escuela es caer en un viejo privilegio de clase. No existe un problema de la Universidad, independiente de la escuela primaria o secundaria. Existe un problema de la educación pública que abarca todos sus compartimentos y comprende todos sus grados” (2001: 62). No por antigua, o aparentemente obvia, esta afirmación deja de estar vigente, cuanto más cuando con frecuencia la universidad concibe a la educación secundaria sólo como ciclo propedéutico pre-universitario, y desde dicha concepción se vincula con ella, con frecuencia desde el paternalismo emanado de dicha topografía de un nivel superior y su inferior inmediato. Desde la propuesta del EFI, en cambio, se procura concebir a los problemas educativos como pertenecientes a la educación pública en su conjunto, lo que permite que sean los diferentes subsistemas los que se comprometan también en conjunto en su estudio y abordaje, poniendo sus diferencias de roles y cometidos al servicio de dichos abordajes, y ya no como justificación de una indiferencia y una fragmentación disfrazadas de especialización.

2- Aportar a la creación de conocimiento situado con la comunidad educativa de las instituciones.

Poner las especificidades de roles y cometidos al servicio del trabajo conjunto implica para la universidad una responsabilidad central vinculada a la creación de conocimiento, característica definitoria de “la idea de universidad” (Ricoeur, 2002). La realización efectiva de este cometido puede adquirir diferentes formas y alcances, de acuerdo a la pluralidad de perspec-

tivas epistemológicas y metodológicas que se pongan en juego para el abordaje de los problemas de investigación.

Una de las perspectivas que en el EFI “Diálogo de saberes...” se ha ensayado, tiene que ver con la sistematización de experiencias, entendiendo a ésta como un recurso necesario para la construcción y reconstrucción del conocimiento. Se ensayaron dos temáticas de sistematización diferentes; cabe mencionar aquí la realizada en el marco de las actividades de los 40 años de la huelga general. Estudiantes del curso de Metodología de la Investigación Educativa II de la Licenciatura en Educación (FHCE, UdelaR), tomaron la actividad desarrollada en el liceo el Día del Patrimonio denominada “Memoria que es vida abierta”. A través del uso de distintas metodologías de recolección y análisis de información, se dieron aportes sobre la relación de la institución con el medio, así como de las significaciones y alternativas pedagógicas que se encausaron en la actividad organizada y planificada durante más de un año liceal.

La producción del conocimiento desde las prácticas, supone reconocer que la vida es “el nicho en el que se genera el conocimiento, es darse cuenta de varias características y condiciones en las que éste se produce” (Ghiso, 2012: 125). Este tipo de producción, posibilita a los sujetos involucrados “a reconocerse, a reconocer, a reinventar y a reinventarse, a restablecer y reorganizar los componentes configuradores del contexto”, con el fin de facilitar el desarrollo de otros sentidos, la reelaboración de relatos, discursos y proyectos (Ghiso, 2012: 129). Supone una producción de conocimiento organizada no solo en torno a datos, sino teniendo en cuenta las percepciones de los sujetos, para analizar, interpretar y ubicarse frente a las prácticas productoras. A su vez, la sistematización llevada adelante hizo que los hechos narrados pasaran por un proceso de análisis e interpretación crítica, es decir, un proceso de deconstrucción teórica e ideológica de la experiencia que permitió la recuperación, descripción, textualización de las actividades. Cabe aclarar que en esta experiencia, los sujetos fueron vistos como portadores de conocimientos, no como objetos de estudio, por tanto, participan de la investigación y se apropian del saber construido (Ghiso, 2012).

Las experiencias fueron un proceso de producción de conocimiento para ambas instituciones. Para la institución de enseñanza media, las diversas actividades y, puntualmente, la del Día del Patrimonio fue un momento de acercamiento, revaloración y significación con el medio. Significó el encuentro inter-generacional, el re-encuentro con ex alumnos y con el medio, generando en los educandos una mirada distinta de su territorio. Para los es-

tudiantes universitarios, significó el aprendizaje y producción desde las propias prácticas, siendo partícipes reales del proceso de enseñanza, extensión e investigación en la construcción de conocimiento. Para ambos, el punto de enlace fue territorial, así como también un momento de producción de conocimiento desde las propias prácticas, un “proceso constructivo y dialógico movido por intenciones e intereses de conocer y apropiarse del acumulado práctico/teórico existente en el presente, para definir un escenario de futuro transformador”. (Ghiso, 2012: 157)

3- Re-significar las ideas de calidad y pertinencia de la educación. En el debate universitario y educativo de las últimas décadas han cobrado fuerza inusitada configuraciones discursivas que sitúan al término “calidad” como un “significante nodal” (Laclau & Mouffe, 2011) de una red discursiva que tiende a hegemonizar, instituyendo su racionalidad y su gramática, el debate sobre la educación. Así, “calidad” puede ser pensado como un “significante vacío” (Laclau & Mouffe, 2011) en tanto que, a la vez que pauta el universo de lo socialmente pertinente (¿quién puede estar en contra de una educación de calidad?), circula como significante capaz de ser significado de diferentes formas y sentidos (a veces diferentes, a veces complementarios, otras antagónicos) de acuerdo a las fuerzas y tendencias participantes del proceso de la hegemonía. Así, una educación de calidad, puede equivaler a obtener los mejores resultados en las pruebas PISA, a adoptar un perfil de egreso orientado a una rápida inserción al mercado, a mejorar los índices de retención y egreso, a seleccionar el alumnado, y un largo etcétera. En síntesis, el significante “calidad”, más allá de su circulación y omnipresencia en el debate educativo contemporáneo, sólo significa algo en relación a la articulación discursiva (política, como recuerda Buenfil, 2002) que la produce, en el marco de la disputa de proyectos educativos y de sociedad diferentes y/o antagónicos.

En este marco, acordamos con Dias Sobrinho que “no puede haber calidad in abstracto, apátrida, desraizada de las realidades concretas que le dan contenidos y formas. La calidad necesita tener un valor social, público, de compromiso con las comunidades en las que se insertan las instituciones educativas” (Dias Sobrinho, 2008: 107). Esta noción de calidad nos remite directamente a una concepción acerca de la pertinencia de los procesos

educativos desarrollados en conjunto por la Universidad y los liceos en diversos territorios. Como afirma Gerardo Sarachu (2012): “cuando se insiste desde extensión universitaria en la pertinencia social, no se piensa en una visión reducida, de utilidad y/o aplicación inmediata, sino en la búsqueda permanente de sentido de la producción, en su justificación con la relación a los desafíos que la realidad presenta. La pertinencia puede ser impertinente, molesta, pero nunca ingenua. La pertinencia no está dada de una vez y para siempre, surge del encuentro con lo real y su transformación. Tampoco se trata de una visión de adaptación o ajuste del conocimiento, quizás el centro de la pertinencia en el caso de la investigación social se expresa más directamente en su carácter relacional e intersubjetivo, más allá de que se trate de procesos de investigación básica o aplicada”. (Sarachu, 2012: 18)

4- La dimensión pedagógica de la integración de funciones.

La experiencia supone un tránsito que “construye fronteras en las que algo se produce y re-articula; de ahí la capacidad de toda experiencia para modelar antecedentes y situar perspectivas (...)” (Gómez Sollano, 2012: 409), generándose así una configuración discursiva abierta, en tránsito, en la que se ponen en juego concepciones, emociones, tensiones, procesos de apropiación de cultura material y simbólica. (Ghiso, 2012: 127)

El desarrollo de la experiencia necesariamente tensiona los límites tradicionalmente establecidos en la concepción de las funciones universitarias. No se trata de que éstas no puedan ser claramente diferenciadas en cuanto a poseedoras de características específicas; sino que en tanto la integración entre ellas se produce, la capacidad de aprender se ve desafiada de diversas formas en diferentes ámbitos. Así, aquello que se enseña en un aula es puesto en movimiento por la participación en actividades de investigación, donde se recrea, y por la participación en actividades de extensión, donde circula y es confrontado con la experiencia histórica de unos sujetos y una comunidad. Se producen así múltiples articulaciones donde lo que se constituye como relevante es la posibilidad de la apertura de procesos de transmisión cultural, irreductibles a un sentido único y pre-establecido.

Estos procesos de transmisión, lejos están de poder ser concebidos como unidireccionales, al estilo de la pedagogía tradicional y su ideal iluminista, caracterizándose por abrir un espacio al sujeto para el desenvolvimiento de su capacidad de aprender y de significar aquello que aprende. Así, ante lo que nos encontramos es ante procesos de reconstrucción

permanente (Debray, 2010), en los cuales la apropiación y el diálogo con aquello ya conocido y la construcción de nuevo conocimiento resultan dos instancias interrelacionadas. Claramente, aquí la producción de nuevo conocimiento ocupa un lugar fundamental, alimentando permanentemente los diversos ámbitos en los que la integralidad toma consistencia.

Lo señalado hasta aquí implica que la investigación se constituye en un espacio relevante de los procesos integrales. También implica, en un mismo movimiento conceptual, que ya no es posible concebir la enseñanza como mero reparto de saberes incuestionables, del mismo modo que la extensión no podrá ser entendida como acción caritativa o “transferencia de saberes” desde la Universidad hacia otros actores sociales. Lejos de ello, la enseñanza tendrá que ser comprendida desde la lógica de la apropiación crítica y la extensión desde la tensión que supone un intercambio de saberes. De este modo, el alcance pedagógico de la integración de funciones se expresa claramente en la constitución de ámbitos potentes para el despliegue del deseo de saber de los sujetos, lo cual podría comprenderse como efecto de:

(...) múltiples articulaciones entre diversos sectores involucrados en los procesos materiales y simbólicos que conforman el tejido social, entendido como un entramado social complejo, histórico y socialmente construido, dador y receptor de subjetividad que estructura una trama de producción de significados compartidos, condición de construcción, inscripción e identidad colectiva, y que presenta una dinámica interna de tensión conflictual permanente. Constituye así una fuente de apropiación de saberes y resguardo de la memoria que puede ser una base para la producción de lo nuevo”. (Gómez Sollano, 2012: 409)

5- Restitución de la importancia de los educadores como intelectuales transformadores.

Como sostenía Carlos Vaz Ferreira, en educación lo más importante no son “los planes, los programas, las leyes orgánicas – todo importante, sin duda pero no lo fundamental- como lo creen los idealistas: lo fundamental, en la enseñanza, son las personas.” (Vaz Ferreira: 53) Uno de los corolarios de esta afirmación se ubica en el sentido de concebir a los docentes como intelectuales reflexivos, investigadores críticos y transformadores de sus propias prácticas (Giroux, 1990) para transformar la realidad.

Por tanto, ninguna acción educativa puede ser concebida en términos de posibilidad de trascender lo dado si no lo es a través de la constitución de un docente que, lejos de ser un mero aplicador de técnicas, pueda tener una comprensión integral de su labor. Esta reubicación del lugar del docente como intelectual no supone ninguna innovación, lejos de ello, abreva en la más rica tradición pedagógica uruguaya.

Si es necesario volver a señalar esta perspectiva en torno a la figura docente es porque la misma ha sido objeto de múltiples procesos de desacreditación. Estos pueden apreciarse como iniciados con la escalada represiva contra la educación producida en la década de los años 60 del siglo XX (Romano, 2010), fueron profundizados durante la dictadura militar y se consolidaron con los procesos de reforma educativa desarrollados en la última década del mencionado siglo (Martinis, 1998). El esfuerzo por reubicar el lugar del docente en tanto intelectual, pleno protagonista de la práctica educativa, está orientado como un esfuerzo a dos puntas: por una parte recuperar la tradición pedagógica nacional, y por otra, comprender cuáles son los desafíos a los que este intelectual debe enfrentarse en los tiempos presentes.

La restitución del lugar central que al educador le cabe en los procesos educativos no puede ser cabalmente comprendida si no se coloca en relación con el lugar que corresponde al educando. La reivindicación del docente como intelectual crítico supone también la recuperación del estudiante como actor central de la educación. Concebir este lugar del educando tiene que ver con reconocerlo como un sujeto con plenas capacidades para aprender, más allá de la posición social que ocupe. De este modo, nos encontramos frente a un doble movimiento que afecta a los sujetos de la práctica educativa: la reubicación del docente como un intelectual crítico y la del educando como un sujeto de un posible aprendizaje. Ambos movimientos resultan imprescindibles a los efectos de sostener una noción de educación como espacio de transmisión de la memoria histórica y como base para la apertura de futuros más dignos en términos de humanización.

6- Re-significar el lugar del “contexto”.

Un elemento relevante del trabajo realizado en el EFI tuvo que ver con trabajar acerca de la relación entre el liceo y la comunidad en la que se encuentra inserto. Ello se basó en el supuesto de que el desarrollo de acciones educativas no puede circunscribirse exclusivamente al ámbito de las instituciones que designamos como educativas, sino que es una responsabilidad

que involucra a todos los miembros de las generaciones adultas. Esta afirmación no va en detrimento de la importancia de la tarea que desarrollan las instituciones de educación formal con los niños y adolescentes que a ellas asisten, sino que pretende reubicar la relación liceo – comunidad en términos de apertura de posibilidades para la continuidad de procesos de aprendizaje.

Resignificar la relación liceo – comunidad fue percibido como un elemento de la mayor relevancia en el marco del EFI ya que pretendía disputar sentidos con la caracterización negativa de la noción de “contexto” que se había instalado particularmente a partir de estudios y políticas educativas implementadas en la década de 1990 (Martinis, 2013). Esta significación negativa remitía a la noción de contexto todo un conjunto de construcciones socialmente negativas con relación a las poblaciones ubicadas en situación de pobreza. De este modo, la cultura, la vida cotidiana que desarrollaban niños y adolescentes en estos “contextos”, lejos de favorecer la acción de las instituciones educativas se constituía en un obstáculo para las mismas. En este sentido, y como analizan Martinis y Stevenazzi (2008):

“uno de los elementos centrales de las reformas educativas de los años ‘90 estuvo dado por su énfasis en la valoración de la importancia de los “contextos sociales y culturales” en el logro de resultados educativos. Este énfasis en los contextos, llevó a que en algunos casos se percibiera únicamente su influencia negativa en relación a dichos resultados, particularmente cuando los mismos estaban signados por situaciones de pobreza y exclusión. De esta manera, la tarea educativa se concebía como una acción contra un contexto que afectaba negativamente las posibilidades de aprendizaje de los niños.” (2008: 3)

Por ello, siguiendo con el planteo citado, la acción desarrollada desde el marco del EFI se basó en que:

“Si bien no es posible negar la incidencia que las condiciones sociales y económicas de existencia de niños y niñas tienen sobre su desarrollo educativo, entendemos que una forma de resignificación del carácter educativo de las escuelas pasa, justamente, por tender a establecer puentes y formas colaborativas de trabajo con familias y comunidades de pertenencia de los educandos. Ello permite concebir dichos espacios no solamente desde una perspectiva que les deposita

culpa y aumenta su situación de subordinación social, sino desde el lugar en el que comienza la posibilidad de desarrollo de las nuevas generaciones.” (2008: 3)

En el caso específico del EFI, esta relación tomó la forma de la búsqueda de la transmisión de la memoria histórica entre generaciones, reubicando el lugar de los adultos en tanto poseedores de un saber y de una experiencia que puede ser transmitida y reapropiada por los jóvenes estudiantes.

Como es claro, el efecto de este movimiento liceo – comunidad va mucho más allá del caso concreto de la temática trabajada en el EFI. El mismo reubica un campo de relaciones posibles a partir de la resignificación de esa relación en términos de mutuas influencias y de revalorización de saberes y experiencias locales para su articulación con aquellas que porta la institución educativa. Se constituye así otra forma de “encuentro de saberes” que abre posibilidades de nuevos aprendizajes.

REFLEXIONES FINALES.

MEMORIA Y EDUCACIÓN, ENTRE EL LEGADO Y LA INVENCION

Uno de los principales efectos que el terrorismo de estado produjo en el plano de la subjetividad y la trama social de nuestro país, según han observado los psicoanalistas Marcelo Viñar y Maren Ulriksen (1993), fue el de operar “fracturas de memoria”, operaciones duraderas de escisión violenta del tejido social y repulsión de lo heterogéneo como insoportable o peligroso. Se trata esta de una “herencia perversa de aspirar a un saber unívoco y monolítico en el que la divergencia es percibida como detestable y el interlocutor se vuelve abominable y abusivamente un otro, extraño o enemigo” (1993: 15). Estas operaciones de fractura en el plano simbólico han perpetuado efectos de legalización y naturalización de la exclusión, al tiempo que, realizadas en última instancia sobre “el pensamiento y la cultura”, han sido también “fracturas” de los ideales. (Viñar & Ulriksen, 1993: 120-123)

De algún modo, el proceso de investigación en torno a las resistencias barriales al golpe de estado de 1973 que desarrollaron los alumnos y profesores del Liceo N°58 junto a vecinos, militantes sociales, y estudiantes y docentes universitarios, fue una suerte de dispositivo de recuperación de fragmentos fracturados en la genealogía del barrio y sus habitantes, vecinos y familiares de los alumnos. Además de constituir un ensayo de enseñanza activa de la historia, o un modo de colaboración entre estudiantes y docentes

universitarios y liceales, la experiencia posibilitó un movimiento de búsqueda de posibles soldaduras de memorias fracturadas. Movimiento siempre incompleto y renovado, ya que, como señalan Laclau & Mouffe (1991), no existe la posibilidad de sutura final de lo social; pero existe sí el movimiento vivo de los sujetos de la historia y el trabajo insistente de la memoria. Tal es quizá el impulso más poderoso de un proceso educativo, más allá del ámbito en que se despliegue; impulso a la vez político y epistemológico de búsqueda colectiva por saber, en este caso, en oposición a las fuerzas que postulaban el no saber en cualquiera de sus formas: ya como silencio por inconveniencia de saber (miedo interiorizado al saber), ya el no saber de la verdad oficial, o el de los grandes relatos de héroes y villanos. En este sentido, la experiencia permitió articular de otro modo saberes, aprendizajes y vínculos educativos, en un movimiento que a su vez posibilitó también una articulación diferente de lo que la institución se propone como lo que se debe enseñar (dimensión del currículo) y la dimensión del deseo de los sujetos participantes del proceso educativo.

Así, investigar, enseñar y aprender son aquí parte de un mismo proceso que transcurre dentro y fuera de las aulas y el liceo, en una peripecia en la que el trabajo de/con la(s) memoria(s) habilita la posibilidad de descubrir que el barrio es algo más que fábricas que ya no existen, o asentamientos que crecen. Conocer algunas de las historias de resistencia y lucha, cotidianas y mínimas en su singularidad, pero que vistas en su conjunto devuelven la imagen de un poderoso tejido solidario y popular, habilita a pensar que si el barrio fue también eso: ¿lo sigue siendo todavía? ¿de qué modos? ¿lo puede volver a ser?.

Pero a su vez, si las fracturas de la memoria, como observan Viñar y Ulriksen, forman parte de una sombría herencia caracterizada por la naturalización de la exclusión y la supresión de la posibilidad de la diferencia, en la cual el otro diferente es temido y repelido como peligroso: ¿de qué modos esa lógica opera en la actualidad? ¿Cómo podemos dar continuidad a lo trabajado a propósito de la resistencia al golpe, reflexionando junto a los adolescentes sobre los discursos y las iniciativas que en la actualidad se basan en la criminalización de los jóvenes socialmente construidos como diferentes-peligrosos? He aquí sin dudas un tema que nos convoca a seguir pensando y trabajando desde nuestras propuestas educativas.

Por fin, es preciso también observar otra dimensión del tema. Y es que, investigar y enseñar en torno a la historia y la memoria, devuelve el problema al propio campo educativo, y permite pensar también el problema de

las fracturas en las memorias pedagógicas, cuanto más en los barrios donde vivió y educó el maestro José Pedro Martínez Matonte. Pensar la historia y las memorias en relación al vínculo entre dictadura y educación abre un conjunto de problemas que, como advierte Antonio Romano (2010), es necesario abordar no solamente atendiendo a lo que la dictadura destruyó (“derribó”, en palabras del Maestro Miguel Soler), sino también la dimensión de la performatividad, es decir, lo que el proyecto educativo y social de la dictadura instaló, conformó y procuró instituir como negación de todo lo anterior, como operación re-fundacional con aspiraciones de totalidad. (Romano, 2010)

Así las cosas, surge como desafío un doble trabajo. Por una parte, procurar activar el trabajo de las memorias, recuperando experiencias pedagógicas negadas por las operaciones de olvido de la dictadura. Experiencias que existieron en el medio urbano y rural, fundadas en la investigación rigurosa, orientadas por una utopía social y forjadas al calor del compromiso de comunidades y educadores. Y por otra parte, un segundo trabajo que se vuelve necesario es el de atender a las líneas de continuidad entre la dictadura y las pos-dictadura, distinguiendo las tendencias que han continuado hasta la actualidad.

En este sentido, como observan Romano & Bordoli (2009), en las últimas décadas, la matriz republicana del sistema educativo uruguayo “(...) se ha visto erosionada por modelos tecnicistas y uni-pedagógicos, que tienen un asiento particular en el período de la última dictadura militar. No obstante, en la etapa posdictadura el proceso de tecnificación de lo educativo se ha consolidado, lo que ha conducido a una ‘despolitización’ de la praxis educativa. Este proceso ha impactado en la escuela como proyecto político y lo ha desvirtuado. Consideramos que en este proceso de ‘despolitización’ convergen una serie de factores: la ‘crisis de lo público’ (la cual produjo la introducción del mercado como mecanismo regulador de lo social), la omnipresencia de las tecnologías de la gestión como forma de pensamiento único y la tecnologización del discurso pedagógico”. (Romano & Bordoli, 2009: 17-18)

Entonces, si la perpetuación cultural de una lógica de aniquilación de la diferencia y naturalización de la exclusión constituye la herencia del terrorismo de estado (como sostienen Viñar & Ulriksen), es posible pensar la institución del pensamiento único educativo y la despolitización y tecnificación del discurso pedagógico (señalados por Romano & Bordoli) como la expresión (a la vez producto y productora) educativa de aquella operación de fractura de la memoria y los ideales. Así, el trabajo de/ con la memoria realiza-

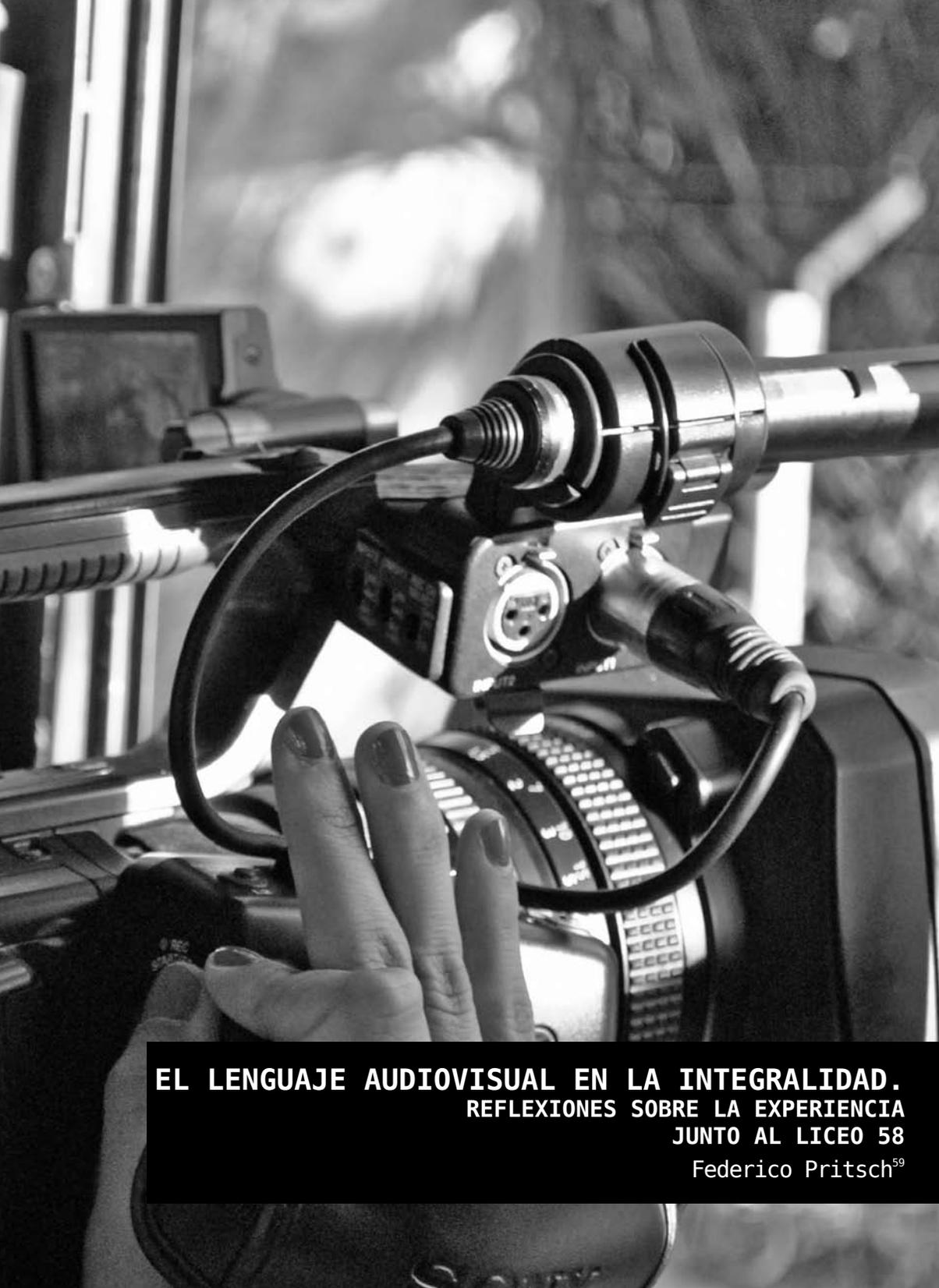
do por la educación en el abordaje y tematización de determinados campos específicos, devuelve a su vez a la educación la tarea de tematizar también su propia relación con el pasado de su presente y las presencias de su pasado.

Esto reafirma el desafío de recuperar la relación con un legado pedagógico que el terrorismo de estado fracturó, con lamentables consecuencias para nuestra educación y nuestros educadores. Un legado de experiencias pedagógicas de gran diversidad y riqueza, que ofrece valiosos aprendizajes, que no recetas, para re-pensar de modo situado los problemas y los abordajes de nuestra sociedad y nuestra educación, superando el reduccionismo tecnológico que disfraza de innovación al pensamiento único, recuperando la capacidad de inventar ideales educativos, y la alegría de ensayar colectivamente experiencias que hacia ellos nos pongan a caminar.

BIBLIOGRAFÍA

- BEHARES, Luis (2011): Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- BUENFIL, Rosa Nidia (2002): "La transformación educativa desde la realidad escolar". Revista Universidad de Nuestro Siglo, 7-8 (p. 57-63).
- DEBRAY, Régis (2010): Transmitir. Buenos Aires, Manantial.
- DIAS SOBRINO, José (2008): "Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña". En: Gazzola, Ana y Didriksson, Axel. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela, Ministerio de Educación Superior, pp. 87 - 112.
- GÓMEZ SOLLANO, Marcela (2012): "Pensar desde América Latina (traducción y producción de lo nuevo)" en: Buenfil, Fuentes & Treviño (coordinadores): Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades, México DF: UNAM.
- GIROUX, Henry (1990): Los profesores como intelectuales, Barcelona: Paidós.
- GHISO, Alfredo (2012): "Investigación social comunitaria en contextos conflictivos" En: Revista Colombiana de Ciencias Sociales, Vol. 4, n°1, pp 122-135.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. (2011). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MARIÁTEGUI, José Carlos (2001): "Los maestros y las nuevas corrientes", en: Mariátegui, José Carlos: Temas de Educación, Ediciones Populares de las Obras Completas de José Carlos Mariátegui N° 14, Lima: Biblioteca Amauta.
- MARTINIS, Pablo (1998): Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos. Montevideo, FHCE - Colección Papeles de Trabajo.
- MARTINIS, Pablo (2013): Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa. Montevideo, Universidad de la República - Colección Plural.
- MARTINIS, Pablo y Stevenazzi, Felipe, (2008): "Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar", en Revista Propuesta Educativa, FLACSO, N°29. Buenos Aires.

- RICOEUR, Paul (2002): "Perspectivas de la universidad contemporánea para 1980". *Pensamiento universitario*, 10, 81-91.
- ROMANO, Antonio (2010): *De la reforma al proceso: una historia de la Enseñanza Secundaria 1955-1977*, Montevideo: Trilce & Universidad de la República.
- ROMANO, Antonio & BORDOLI, Eloisa (comp.) (2009): *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*, Montevideo: Psicolibros & Universidad de la República.
- SARACHU, Gerardo (2012): "Prácticas integrales: fundamentos, recorridos y experiencias participativas desde la extensión universitaria", en: Cortegoso, Sarachu & Pereyra (organizadores): *Universidad y trabajo asociado. Prácticas académicas integrales en el Cono Sur*, Montevideo: Extensión Universitaria & PROCOAS.
- SOLER ROCA, Miguel (2005): *Réplica de un maestro agredido*, Montevideo: Trilce.
- TOMASSINO, Humberto (2009): "Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación", en: *Anales del "III Congreso Nacional de Extensión Universitaria"*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- TOMASSINO, Humberto; CANO, Agustín; CASTRO, Diego; SANTOS, Carlos & STEVENAZZI, Felipe (2010): "De la extensión a las prácticas integrales", En: *La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral. Serie "Hacia la Reforma Universitaria" N°10*, Montevideo: Rectorado de la Universidad de la República.
- VAZ FERREIRA, Carlos (1963): *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de Enseñanza (Vol.3, Tomo XVI)*, Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.
- VIÑAR, Marcelo & ULKRISEN, Maren (1993): *Fracturas de memoria. Crónicas para una memoria por venir*, Montevideo: Trilce.



**EL LENGUAJE AUDIOVISUAL EN LA INTEGRALIDAD.
REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA
JUNTO AL LICEO 58
Federico Pritsch⁵⁹**

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, grabando parte del recorrido por las fábricas que sería utilizado posteriormente en la realización de cortos documentales sobre la Huelga General de 1973.

“Lenguaje Audiovisual” es una asignatura de tercer año de la Facultad de Información y Comunicación (FIC), que en 2013 propuso a sus estudiantes la posibilidad de elegir entre tres modalidades diferentes para aprobar el curso. Una de ellas fue la participación en el Espacio de Formación Integral (EFI) sobre los 40 años de la Huelga General, junto a estudiantes del Liceo N° 58 “Mario Benedetti”. Este espacio implicaría que los estudiantes, además de seguir las clases regulares, se involucrarían en una experiencia de intercambio, investigación y realización de cortometrajes junto a los liceales de 4° y 6° año, con los “40 años” como eje central.

Luego de algunos encuentros iniciales en el Liceo, donde se presentó la propuesta y tuvo lugar una instancia general sobre la temática, se formaron cuatro grupos mixtos integrados cada uno de ellos por unos cinco estudiantes universitarios y cinco liceales. Cada grupo marcó una dinámica de encuentros semanales o quincenales para avanzar en la elaboración del proyecto de cortometraje. Esto implicó primero una investigación sobre el tema y cómo lo vivió el barrio, con vecinos o familiares, una recorrida por puntos emblemáticos de la zona donde se encuentran numerosas fábricas abandonadas, y el intercambio con protagonistas y referentes de aquel episodio histórico. Luego, cada grupo tuvo que tomar decisiones para definir objetivos, formato, género, puntos de vista y estructura general de su corto, antes de comenzar con el proceso de filmación propiamente dicho.

Al finalizar el rodaje, los grupos se abocaron a la edición, etapa en la que los liceales participaron en numerosas instancias en la sala de video de la FIC. Antes de terminar las clases en el Liceo, se realizó la proyección de un

60 Docente asistente del Área Audiovisual de la Facultad de Información y Comunicación. Coordinador del EFI “40 años de la Huelga General con el Liceo 58”, de la asignatura Lenguaje Audiovisual.

avance de los cuatro cortos, en el cierre de las actividades sobre los 40 años de la Huelga General en la institución.⁶¹

Hecha esta breve descripción de las actividades que atravesaron el EFI, nos interesa en este artículo elaborar algunas reflexiones sobre la experiencia en términos de aprendizajes e integralidad, retomando a su vez las evaluaciones y reflexiones de los estudiantes de Lenguaje Audiovisual al finalizar el proceso.

EL LENGUAJE AUDIOVISUAL EN PROCESOS PARTICIPATIVOS

El lenguaje audiovisual, que tiene sus raíces en el cine, adquiere como características propias respecto a otros lenguajes su potencial narrativo, su capacidad para generar emociones y sentidos que pueden dar lugar a interpretaciones diversas, y su capacidad para sintetizar ideas y temas complejos. Esto lo distingue del lenguaje verbal, más abstracto, racional y analítico.⁶²

Por otro lado, la realización audiovisual es una actividad siempre colectiva, ya que requiere manejar muchos aspectos a la vez y conciliar diversas tareas (producción, cámara, iluminación, sonido, dirección, edición, etc.). Estas características hacen al lenguaje audiovisual especialmente interesante como herramienta para generar un proceso participativo, sea cual sea la temática a abordar.

El trabajo en torno a la memoria desde el lenguaje audiovisual presenta varios desafíos y posibilidades. Narrar hitos de la historia reciente abre a los estudiantes numerosas formas de tratamiento, desde las más tradicionales entrevistas que pueden darle voz e imagen a los referentes de la época, o el trabajo con materiales de archivo, hasta la posibilidad de reconstruir con herramientas de la ficción, algunas de estas historias, vinculándolas inclusive al presente y a las nuevas generaciones.

La realización del cortometraje, en este caso no se impulsó como un fin en sí mismo (aunque sí se fomentó el mayor cuidado posible en la calidad de la obra) sino como una herramienta para un proceso de participación, aprendizajes e intercambio con los liceales y la comunidad de Bella Italia y su entorno.

61 Las versiones finales están disponibles en Youtube (pueden acceder a ellos en <http://www.extension.edu.uy/videos>).

62 Árbol Televisión Participativa, "Aportes para la realización y circulación de videos comunitarios", 2011.

Por lo tanto, la propuesta pedagógica para los estudiantes universitarios no apuntó solamente a poner en práctica los fundamentos de realización audiovisual trabajados en clase, sino que implicó también el aprendizaje de trabajo conjunto con adolescentes y en relación con distintos referentes comunitarios. Implicó que salieran de su rol de educandos para ser también educadores, y lo mismo sucedió con los liceales, que también tuvieron que asumir un rol activo en todo el proceso, rompiendo con los esquemas más tradicionales de la educación media.

LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO

Para la gran mayoría de las estudiantes de Lenguaje Audiovisual, ésta fue su primera experiencia de trabajo con adolescentes, así como de asumir en ese marco un rol de doble responsabilidad: la de sacar adelante el proyecto audiovisual con la mayor calidad narrativa y técnica posible, y la de generar en su proceso espacios de participación y aprendizajes con los liceales.

Esto implicó una dificultad bastante significativa para algunos grupos, al enfrentarse a momentos de poca participación o motivación de los adolescentes.

- “Durante el proceso de filmación aparecieron dudas acerca de la importancia de este documental para los estudiantes del liceo, sobre todo de sexto año. Esa falta de comunicación produjo malos entendidos y confusiones, pero a pesar de ella, los chiquilines continuaron en el EFI e inclusive se comprometieron, en algunos casos de manera trascendente, para la producción del audiovisual.”

Eliana Márquez, estudiante de Lenguaje Audiovisual.⁶³

El nivel de participación y compromiso fue bastante desparejo según los grupos, o al menos su percepción. Mientras algunos tuvieron una mirada más apocalíptica de las inasistencias o incumplimientos con ciertos acuerdos de los jóvenes, otros asumieron esa intermitencia en la participación como natural de la edad y del tipo del carácter de la propuesta.

- “Notamos un gran entusiasmo, tuvieron grandes ideas y se notó que iban a las reuniones y a las entrevistas no sólo por obligación,

63 Las citas a las estudiantes de Lenguaje Audiovisual son tomadas de los ensayos reflexivos y evaluatorios que tuvieron que entregar junto al cortometraje para aprobar el curso.

sino porque realmente les gustó la idea y tenían ganas de conocer la historia y llenarse de experiencias.”

Cindy Silva, estudiante de Lenguaje Audiovisual.

Parte del fortalecimiento del vínculo y del “enganche” con la experiencia tuvo que ver también con las estrategias de los universitarios para dinamizar los encuentros. Algunos grupos optaron por generar de entrada instancias prácticas de uso de la cámara y edición, aun cuando todavía estaban en la etapa de planificación y definición del guión. Este tipo de actividades prácticas y tangibles de la realización audiovisual fortaleció el vínculo, niveló los conocimientos sobre el lenguaje y favoreció mejores procesos participativos. En otros casos, lo “práctico” se diluyó bastante en el tiempo y hubo en los mismos menos motivación por parte de los liceales.

- “Hubo momentos que para mí fueron cruciales en la experiencia para todos y en el vínculo entre nosotros. El primero fue la recorrida por el barrio, en la que ya empezamos a explorar con los demás chicos del grupo sobre herramientas audiovisuales, compartir con ellos esas herramientas a las que no tienen alcance, dejar que las usen y hacerse cargo de ellas libremente durante la recorrida. En el ómnibus se dieron lindos intercambios de experiencias de vida, preguntas sobre la Huelga General y sobre por qué nosotros nos metimos en este proyecto.”

Gabriela Pasturino, estudiante de Lenguaje Audiovisual.

Si bien para los estudiantes de cuarto año la participación exoneraba un parcial, era totalmente voluntaria para los de sexto. Uno podría considerar que la baja de algunos estudiantes en un proceso de casi ocho meses no es un resultado tan desalentador, aunque lo deseable siempre es una participación lo más amplia posible. La experiencia implicó un cambio respecto a los formatos más habituales de vincularse con la institución educativa para los liceales, de la participación por obligación, a la participación por convicción o placer. La posibilidad de vincular temáticas trabajadas en asignaturas como Historia y Filosofía con la memoria e identidad del barrio en el que viven, en diálogo con vecinos o familiares cargados de historias de vida, se vuelve particularmente interesante como experiencia de aprendizaje significativo.

La realización audiovisual lleva a investigar la temática, a intercambiar colectivamente y a tomar decisiones sobre los puntos de vista de la obra, a

tomar posiciones sobre el tema, aunque sea desde el propio recorte del tema y el tono definido.

Es importante destacar que si bien los universitarios y los liceales están en etapas de la vida bien distintas, las diferencias etarias no eran tampoco demasiado grandes: entre veinte y veintidós en el primer caso, y entre dieciséis y dieciocho en el segundo. Este muy breve distanciamiento generacional facilitó una dinámica muy horizontal de trabajo entre ambos grupos. También favoreció el hecho de que Lenguaje Audiovisual es la primera asignatura en la carrera en la que se trabaja sobre la disciplina, por lo cual los conocimientos de realización de los estudiantes, previos a comenzar el proceso, no eran sustancialmente mayores que los de los sextos años de orientación “Artística”, que tenían también asignaturas vinculadas a fotografía y comunicación visual.

Esto facilitó la horizontalidad con los liceales, pero también se presentó como un factor de gran dificultad para las estudiantes universitarias, dado que se enfrentaron a la responsabilidad de motorizar los proyectos sin tener una base previa demasiado sólida. Los fundamentos y técnicas sobre realización audiovisual se iban trabajando en clase semana a semana, mientras que se enfrentaban a una práctica que les exigía tener dichas herramientas lo más consolidadas posible.

Pero otro de los vínculos que implicó esta experiencia fue con la comunidad, sobre todo con los vecinos que fueron protagonistas de la Huelga General, a quienes los distintos grupos acudieron para conversar, conocer sobre aquel episodio y en muchos casos realizar entrevistas. Esta posibilidad de diálogo con los referentes históricos cargados de historias de vida, fue uno de los puntos mejor valorados por los estudiantes.

-“De cierta forma pudimos revivir los recuerdos de una época muy difícil para nuestro país.”

Karen Corbo.

-“Se creó un vínculo de cariño y respeto muy fuerte con los entrevistados, tanto de nuestra parte como de parte de ellos. Ellos se abrieron a contar sus experiencias en un clima de confianza y respeto y a su vez se sentían felices de que no se pierda la memoria, de que no sea olvidado nada de lo que ocurrió, ni de los que lucharon, que esa lucha no haya sido en vano.”

Fiama Dutra.

INCERTIDUMBRES Y SATISFACCIONES DEL “APRENDER HACIENDO”

De las reflexiones finales de las estudiantes de Lenguaje Audiovisual, se desprende una mezcla de haber “sufrido” el hecho de no contar con conocimientos teóricos previos para llevar adelante la propuesta con soltura, y la sensación de que en definitiva ese mismo “desconocimiento” hizo de la práctica una experiencia de aprendizaje muy enriquecedora. Por un lado, el sentimiento de que el trabajo final hubiese quedado mejor con aprendizajes previos, y por otro, lo significativo que fueron los aprendizajes a partir de los problemas a los que se enfrentaron.

- *“Una dificultad fue que no teníamos un aprendizaje previo sobre el uso de la cámara y el programa para editar antes de comenzar con el curso. Todo fue aprendido durante el mismo. Soy consciente que, de haber tenido una base previa, se me hubiera hecho más fácil llevar a cabo la realización del documental.”*

Eloísa Molina.

- *“Como estudiantes de Lenguaje Audiovisual deberíamos haber contado con herramientas básicas de rodaje, edición y montaje más sólidas que las que teníamos al momento de realizar el corto documental. (...) El hecho de no contar con ellos desde un principio no fue un inconveniente de excesiva trascendencia o que imposibilitara la producción del audiovisual, sino que ofició, en nuestro caso, como una motivación extra, como un obstáculo a vencer, y con dedicación logramos aprender a utilizar los instrumentos necesarios para la correcta filmación y edición de nuestro trabajo, siempre con la colaboración en la medida de lo posible de los chiquilines del liceo.”*

Eliana Márquez.

Esta idea de aprender desde la práctica es una de las características de la extensión universitaria y de su vinculación con la enseñanza y la investigación. Los conocimientos trabajados en el aula se resignifican al vincularse con otras personas y en la necesidad de llevar adelante una tarea en conjunto. Al mismo tiempo, el hecho de estar atravesados por dicha práctica, retroa-

limenta las instancias de aula, donde los conceptos trabajados cobran una nueva dimensión.

La propuesta del EFI parte de acuerdos y lineamientos generales, pero implica pensar y repensar constantemente la práctica según avanzan las actividades. Implica una gran cuota de incertidumbre porque las acciones y los tiempos no dependen sólo de los estudiantes universitarios ni del cuerpo docente, sino de los acuerdos con los propios adolescentes y los referentes con los que decidieron realizar los documentales.

Conciliar los diferentes horarios de los universitarios (que cursaban algunos en el turno matutino y otros en el nocturno) y los liceales de 4° y 6°, fue una de las dificultades en este sentido. Con los liceales, se hizo complejo el hecho de que los cuartos años provinieran del matutino y los sextos del vespertino, ya que las reuniones se fijaban por lo general entre las 14 y las 18 horas, por lo que estos últimos debían faltar a clases para participar, lo que explica de alguna manera la dificultad que tuvieron los estudiantes de sexto para sostener todo el proceso y culminar con el cortometraje.

- “La mayor dificultad desde mi punto de vista fue acompañar los tiempos de todos, tanto de compañeras de facultad como de los estudiantes del liceo. Una de nosotras cursaba en la noche y trabajaba de tarde, otras cursaban en la mañana y lo mismo sucedía con los estudiantes del liceo. Arreglar horarios para las entrevistas, las reuniones y la edición no fue sencillo.”

Gabriela Pasturino.

Acostumbrados a otros formatos de cursos, esta incertidumbre a veces genera malestares en los estudiantes universitarios, que reclaman al cuerpo docente un cronograma de actividades más claro, saber con antelación los tiempos y horarios que exigirá la propuesta o los “contenidos” de las instancias, pero al finalizar la experiencia, la gran mayoría terminó valorando esos momentos de incertidumbre como disparadores para tomar una actitud más activa, para buscar soluciones e incorporar en el proceso aprendizajes significativos.

- “La mayoría de las cosas las aprendimos en la práctica, porque en teoría creíamos saberlas, pero al enfrentarnos al armado del guión, el rodaje o la escaleta, fue todo más difícil de lo que creíamos. Así fue que aprendimos haciendo. Lo que se aprende haciendo tiene

la virtud de que es más difícil de olvidar que lo que se aprende en clase o leyendo un manual.”

Gabriela Pasturino.

APRENDER EN LA INTEGRALIDAD

Comprender el marco de esta experiencia y los por qué de la apuesta a un “espacio de formación integral”, implica necesariamente entender el contexto institucional de la Universidad de la República. Desde hace unos años, ésta atraviesa un proceso conocido como Segunda Reforma Universitaria, en el cual se busca revitalizar el ideal latinoamericano de universidad comprometida con la sociedad, se impulsa la renovación de la enseñanza, la curriculización de la extensión y las prácticas integrales, la flexibilización curricular y los enfoques interdisciplinarios, entre otras propuestas transformadoras.

En este contexto es que se vienen desarrollando procesos de curriculización de la extensión en los diferentes servicios universitarios, apostando a que ésta “conviva en el acto educativo normal de todas las disciplinas y prácticas de los estudiantes y docentes de la Universidad”, y que deje de visualizarse como una función “ajena a la vida universitaria cotidiana (...) llevada adelante en el tiempo libre” y por fuera de las actividades curriculares obligatorias.⁶⁴ Se busca de esta manera promover una mayor conexión de los estudiantes con la realidad fuera del aula, afianzar su compromiso ético con la calidad de vida de la gente (con prioridad a los sectores más postergados) y que la extensión sea el motor para el desarrollo de prácticas integrales. “La función de extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un gueto, sino que debe ponerse en interacción con el acto educativo y formar parte de manera naturalizada en el mismo.”⁶⁵

Las prácticas integrales (que integran las tres funciones universitarias, pero también el diálogo de saberes y entre diferentes disciplinas) representan una apuesta a fortalecer cada una de las funciones universitarias, enriquecerlas con un enfoque integral que las retroalimenta. De esta forma la extensión cumple un rol fundamental en la transformación de la enseñanza, resignificando los roles estereotipados de educador-educando, favoreciendo el aprendizaje por problemas y articulando la teoría con la práctica. “La exten-

64 TOMMASINO, Humberto; RODRÍGUEZ, Nicolás. “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”, en Cuadernos de Extensión Nro.1-Integralidad: tensiones y perspectivas. 2011 (pág. 22).

65 Ob. Cit. (pág. 21).

sión concebida como proceso dialógico y crítico debe contribuir a orientar la investigación y enseñanza. Esta concepción implica la consolidación de prácticas integrales y la natural articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.”⁶⁶

Creo que este EFI, con todas sus dificultades y elementos que pueden y deberán mejorar en futuras experiencias, de alguna manera logró poner en juego el diálogo de saberes, la articulación entre extensión, investigación y enseñanza -y entre teoría y práctica-, el aprendizaje por problemas desde el protagonismo de los estudiantes y un enfoque interdisciplinario, que sin dudas superó el campo del lenguaje audiovisual para dialogar con la historia, el periodismo, la educación, etc.

-“Es indudable que la realización de un documental nos dejó muchos conocimientos técnicos, pero además adquirimos contenidos históricos y tuvimos la oportunidad de trabajar con los chicos del Liceo 58, quienes se comprometieron con la causa. Asimismo, fue totalmente enriquecedora la experiencia de escuchar a quienes participaron en la Huelga y lucharon por un Uruguay mejor.”

Karen Corbo.

-“A pesar de los detalles a pulir, la experiencia fue realmente agradable y provechosa, con un contacto directo con la práctica y tomando conocimiento activamente de las posibilidades que ofrece el audiovisual como herramienta narrativa; además del aprendizaje que conlleva el trabajo en grupo, sobre todo con la participación de generaciones un tanto más jóvenes que nosotros otorgando a la dinámica otra perspectiva, otras visiones.”

Eliana Márquez.

-“Fue una instancia enriquecedora donde la práctica integral e interdisciplinaria generó un aprendizaje de ida y vuelta entre docentes y estudiantes de secundaria, docentes y estudiantes de la universidad y vecinos de la comunidad que asumieron un rol protagónico a la hora de contar sus historias de vida.”

Marianella Custodio.

66 Ob. Cit. (pág. 39).

Sin dudas, queda mucho camino por recorrer. La curricularización de las prácticas integrales en la UdelaR son relativamente nuevas, muchas veces difíciles de comprender para docentes y estudiantes acostumbrados a otros formatos educativos. Estas prácticas desatan una importante cuota de incertidumbre para ambas partes; a veces partimos de una propuesta con un rumbo definido, pero no está claro el camino a transitar hasta que nos encontramos en medio de él. Es difícil para un docente planificar sin saber del todo qué va a pasar, y lo es para el estudiante embarcarse en un proyecto sin tener claros los tiempos que les va a implicar ni de qué forma tendrán que trabajar. Pero a medida que experiencias como la que vivimos junto al Liceo 58 se multipliquen, seguramente esa incertidumbre no se sentirá ya como una muralla, sino como el motor que nos impulse a poner en juego todas nuestras destrezas y herramientas para -en el encuentro con otros- aprender desde nuevos lugares, ampliar las perspectivas de nuestras disciplinas y comprometernos con el mundo en que vivimos.



**LA EXPERIENCIA DE BELLAS ARTES.
A 40 AÑOS DE LA HUELGA GENERAL: PASADO,
PRESENTE Y FUTURO**

Martín Iribarren⁶⁶

Taller de “Artes del Fuego” en el Instituto Escuela de Bellas Artes, durante el armado de una de las instalaciones.

Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Extensión y Enseñanza Activa.

En primer lugar, debemos hacer alusión al trabajo que desarrolla el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Su tarea no sólo está centrada en la enseñanza de las artes plásticas en sí mismas, sino a que éstas también se proyecten a la comunidad.

“Desde las lejanas ventas populares de cerámicas, telas estampadas y grabados, las pinturas barriales de fachadas, las campañas de sensibilización con papeles de color cambiando el entorno cromático urbano por su pegatina en los muros de la ciudad (...).”⁶⁸

Todas estas acciones desempeñan una labor humanista, que trasciende y se extiende al entorno social, de manera que no quedan sólo circunscritas al Instituto sino que también sirven de punto de referencia para nuestra comunidad.

*“Para esta casa de estudios la libertad con que actúa un creador es un medio de incidir en la realidad y no de evadirse de ella, lo que nos lleva a las complejas y trabajosas responsabilidades metodológicas docentes para el ejercicio de la libertad en relación a su destino y proyección como función social.”*⁶⁹

Estas palabras concentran los principios formativos, objetivos pedagógicos y conceptuales de nuestro Instituto; y todos quienes fuimos formados en esta casa de estudios debemos sentirnos totalmente identificados con

67 Docente e investigador del Área Artes del Fuego, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (UdelaR) donde se desempeña como profesor adjunto del Departamento de Alfarería y Tierras cocidas.

68 Errandonea, Jorge. El Mercado del Arte, Montevideo, Talleres de Artes Gráficas de la Escuela Nacional de Bellas Artes, 1993

69 Idem

ellas y tomar como base fundamental en las funciones que encierran nuestras tareas, realizaciones artísticas personales y profesionales.

Nuestra Escuela propicia espacios de enseñanza y formación libres con una base pedagógica activa y de responsabilidad social, con la inclusión de actividades de Extensión curricular, como es el caso de esta instancia, de Homenaje a la resistencia ofrecida por la sociedad contra el gobierno de facto, gestando el contacto y las acciones del estudiante en el medio, con responsabilidad y compromiso.

Estos valores son los que tiñen nuestra forma de ser y actuar responsable frente a la sociedad, por ende es la tarea que debemos de tomar y afrontar como docentes o formadores: la de transmitir y generar con actividades de Formación, Investigación y Extensión que el estudiante logre asimilar conocimientos no solo estético-plásticos sino que también sea un individuo comprometido y responsable con su sociedad. La propuesta de la enseñanza activa parte de la idea de que el ser humano tiene un potencial positivo y que su desarrollo depende, en gran medida, de encontrar las condiciones adecuadas para que emerjan ciertas cualidades.

El aprendizaje se lleva a cabo dentro del individuo y está controlado por él; es por ello que aprende cuando se involucra personal y directamente en el proceso. Siguiendo esta premisa, en este proyecto realiza visitas con los grupos de universitarios y liceales guiados por los militantes sociales activos de la época, que nos permitió construir un marco histórico real y conocer los sitios referenciales para la proyección y creación de nuestra tarea. Nos centramos en la actividad del alumno, quien debe reestructurar sus conocimientos para enfrentar los problemas que se le presentan, teniendo como ejes temáticos de estudio en la actividad, la fabricación de las obras de homenaje, partiendo de la producción de memoria como plataforma de proyección y el posicionamiento de estos como protagonistas del proyecto atendiendo sus necesidades, intereses e inquietudes.

Al estudiante se lo considera como un ser único, irrepetible, con capacidades y aptitudes propias que deben tenerse en cuenta a fin de incentivar su desarrollo. Entendemos que el individuo aprende fundamentalmente actuando, haciendo y realizando tareas que el Área de Artes del Fuego propició en esta oportunidad encarando estas creaciones sin precedentes dentro de nuestras actividades por la magnitud de escala, emplazamiento e importancia social. John Dewey apreciaba la educación como “una constante reorganización o reconstrucción de experiencia. Tiene a cada momento un fin

inmediato y, en la misma proporción en que es educativa la actividad, alcanza ese fin:(...).”⁷⁰

El Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), es un centro de estudios donde no sólo se aprende sino donde también se intercambian ideas, conocimientos e incluso enseñanzas entre el alumno y el docente. Es un espacio abierto para que el alumno se exprese libremente, entre en contacto directo con el objeto de su estudio a fin de obtener una mayor percepción de lo que está experimentando y aprendiendo, buscando que cada individuo desarrolle en su totalidad su potencial artístico, investigando nuevas técnicas de trabajo. No olvidemos que los estudiantes del IENBA son seres adultos y traen consigo una experiencia vivida que los hace simultáneamente educando y educador en el proceso de aprendizaje. “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.”⁷¹

Queda atrás la enseñanza tradicional, en donde el estudiante es un ser pasivo y su rol principal es de atención y obediencia frente al educador. El docente del IENBA es abierto al diálogo y a un fluido y constante intercambio de conocimientos, ideas y opiniones. El alumno no es más un ser pasivo y se convierte en un individuo activo formando parte de la dinámica del aprendizaje. El fomento de la creatividad, imaginación e iniciativa personal del estudiante, permiten que éste forme sus propios conceptos en vez de dárseles digeridos, lo cual sumados al entorno educativo de libertad, cooperación, solidaridad y espontaneidad hacen que el aprendizaje sea una consecuencia inmediata de este ambiente estimulante, el que, en esta oportunidad fue volcado al abordaje de un periodo de nuestra historia en el cual encontramos muchas acciones sociales para expresar, dar a conocer y homenajear a través de nuestro arte .

DERROTERO DE NUESTRA PARTICIPACIÓN (ÁREA DE ARTES DEL FUEGO)

En el año 2013 la programática del tercer nivel se dictó, integró y aplicó en los trabajos de extensión llevados a cabo con motivo de los homenajes a

70 Dewey, John. El Arte como experiencia, México, FCE, 1949.

71 Freire, Paulo. La Educación como práctica de libertad, 1970.

los obreros y protagonistas sociales que realizaron la Huelga General hace 40 años como resistencia al golpe de Estado.

Nuestra participación avalada por el cogobierno del Instituto en las actividades coorganizadas en este marco, tuvo como objetivo principal complementar y significar desde la actualidad y desde el contexto del barrio, los episodios de la Huelga y la resistencia popular al golpe de Estado.

Trabajamos dos etapas bien diferenciadas: la primera, que se realizó en el primer semestre fue de homenaje a personas que lucharon por los derechos de la sociedad en el contexto social hostil de los años 70 y la segunda etapa, realizada en el segundo semestre, fue de homenaje al colectivo de trabajadores de distintas fábricas y sitios referentes de la zona que lucharon por sus derechos y de la sociedad en su conjunto.

INSTALACIÓN E IMÁGENES CERÁMICAS, HERRAMIENTAS DE EXPRESIÓN

La Instalación Cerámica es un género muy abierto en el cual el receptor tiene la posibilidad no solo de ver, sino de intervenir en la misma desde varios aspectos.

En estos trabajos la búsqueda creativa hace que el vecino llegue a la reflexión sobre la obra y se interese sobre el tema al que el creador hace mención en su obra homenaje.

El trabajo con y desde el espacio permite la incorporación del color, el volumen, objetos, etc., que admiten una gran posibilidad expresiva para lograr transmitir el mensaje. Es una manifestación que no está centrada solo en la percepción sino que es una experiencia estética.

Espaciamento y temporización, fueron dos herramientas teóricas que nos permitieron abordar la instalación, más cuando se considere la preocupación artística por el recorrido de la obra, la participación activa del receptor, y la reflexión y auto referencialidad puesta de manifiesto.

En el caso de esta actividad nos centramos principalmente en dos voluntades o imágenes cerámicas.⁷² Las constructivas y las acumulativas. Las primeras obedecen a la voluntad de construir, se trabaja con una intención

72 Fernández Chiti, Jorge, *Estética de la nueva imagen cerámica y escultórica*, pág. 130. Clasificación de las distintas imágenes de instalaciones desde el punto de vista del “modus operandum” (según la voluntad operativa), Imágenes Modeladas, Imágenes Constructivas, Imágenes Espaciales, Imágenes Acumulativas, Imágenes Intermediales, Imágenes Participativas (...). Condorhuasi, 1991.

de organizar y planificar constructivamente; entendiendo que paralelamente por las condiciones de espacio y tamaño es muy importante trabajar también con la imagen acumulativa. En este caso acumulamos módulos hexagonales para lograr expresión, con un sentido participativo del espectador y de gran formato.

REFERENTES INDIVIDUALES QUE CONTRIBUYERON AL COLECTIVO SOCIAL

PRIMERA ETAPA

El primer homenaje que se abordó y realizó en el Área de Artes del Fuego fue el de Ramón Peré. En esta actividad el conjunto de estudiantes de tercer nivel implementó los saberes que se venían estudiando, como metodologías proyectuales, planificación de trabajos y técnicas cerámicas aplicadas al gran formato. Desarrollamos las Instalaciones Cerámicas empleando las temáticas curriculares del programa.

Ramón - estudiante, docente y militante social-, fue una persona que luchó por los derechos sociales al igual que Nuestra Escuela, en esos tiempos de reivindicaciones y lucha, dando un marco de estudio que caracteriza e identifica desde siempre a nuestro instituto.

El proceso de trabajo para realizar las dos Instalaciones Cerámicas que homenajearon a Peré fue muy fermental ya que las decisiones de creación fueron compartidas y aportadas por todos los estudiantes. Podemos decir que se lograron definiciones complementarias para realizar un proyecto global muy sentido. Esto llevó a que la realización de los trabajos se materializara con muchísimo compromiso.

El concepto utilizado fue el de la silueta desde la ausencia a la presencia; con el objetivo de que las dos Obras Cerámicas tengan conexión entre ellas generando la reflexión con la idea de unir y relacionar (pasado, presente y futuro). Se crearon las instalaciones relacionadas una en la Facultad de Veterinaria y la otra en la casa del PIM, predio donde se va a trasladar esta Facultad, buscando la reflexión como intención. La decisión de homenajear a esta persona y realizar las obras en esos lugares surge de Esteban Núñez, militante y protagonista de la época, distinguiendo las acciones de resistencia que llevó a cabo Ramón como estudiante de Veterinaria al momento de ser abatido reclamando por los derechos universitarios.

Para generar estos conceptos- concientización y responsabilidad- tuvimos la visita de Alicia Jaime, viuda de Ramón, con una charla muy emotiva en la cual se generó un diálogo muy abierto entre los alumnos y ella, no solo en relación a Ramón sino que fue más allá, ofreciéndonos una visión global de la situación que se vivía en esos momentos a nivel social.

Alicia como viuda y docente, nos dejó unos relatos muy positivos para afrontar las tareas de homenaje, participando todos los niveles del área, lo que expandió la propuesta y el compromiso. El encuentro nos dejó muchos insumos para tomar decisiones al momento de crear, como una foto de Ramón en un acto de solidaridad que fue el disparador para realizar la silueta como idea a trabajar, que posteriormente se logró hacer en los trabajos homenaje.

Estos trabajos de gran formato no tenían precedentes en el área. Si bien hemos realizado numerosas "Ventas Populares" - como actividad de extensión curricular y contacto con el medio, teniendo éstas gran participación de la población estudiantil del área de Cerámica, otras áreas y egresados- estas ventas han consistido en la realización de trabajos de autoría individual para la producción en serie y aprendizaje grupal de su reproducción.

Este escenario fue nuevo para nosotros, en lo que respecta a las dimensiones, sitios de emplazamiento y solución estético - plástico grupal. Todas estas actividades fueron estimuladas a través de numerosas reuniones formativas y participativas del conjunto de estudiantes que se involucraron en las tareas.⁷³

A diferencia de las ventas populares, nos encontramos con un sin número de situaciones nuevas que definir y sortear en lo técnico en apoyo a la propuesta simbólica, y en lo que hace al estudio del entorno y su emplazamiento a través de visitas con el colectivo de este proyecto analizando distintos aspectos sociales a tener en cuenta, los cuales fueron herramientas para que el grupo afrontara y resolviera con gran compromiso y solvencia las obras.

Investigamos la extrusión en el área y desarrollamos una platina que nos brindó un caño hexagonal de barro; optamos por estudiar este sistema de producción, por su potencial en lo que hace a la cantidad de material primario que nos da para las tareas que debíamos afrontar en el año, no solo en número sino también en tamaño.

73 Grupo de estudiantes, integrado por Laura González, María Barboza, Cristina López, Lorena Figueiras, Ivana Vegas, Dahiana Acuña, Verónica Font, Mariana Méndez y Alicia Pintos.

En el área contamos con una extrusora-laminadora de barro; esta lamina y comprime el material cerámico hacia una platina que nos regala el hexágono. Esto en tanto, nuestra fundamentación de que el diseño hexagonal se encuentra en la naturaleza, nos brinda una facilidad operativa y representa la idea del cooperativismo, la que simboliza la forma que adquirieron las grandes luchas que llevaron adelante aquellos a quienes homenajeamos.

Lo que simbolizó este trabajo en el Área nos llevó a utilizar 1000 Kg de arcilla procesada en las dos instalaciones de Perú, teniendo como resultado obras de 1.90 m de altura, dimensiones nunca antes realizadas. Se trabajó en alta temperatura y el tratamiento de superficie fue a través de engobes (pastas coloreadas), destacando que todas las investigaciones correspondientes a las formulaciones de pastas y engobes se realizaron en grupos que planificaron las tareas de investigación aplicando los estudios programáticos, resolviendo con gran rapidez y seriedad.

Tras el Homenaje a Perú realizamos dos instancias más de homenaje, que fueron a León Duarte, fundador del sindicato de FUNSA y de la Cooperativa Juana de América que se encuentra en el territorio, y la de Susana Pintos, docente que residía en el barrio y luchó por los derechos de la sociedad.

A León Duarte se le realizó una Instalación en la que se utilizaron los conceptos de recreación de la flor de los desaparecidos; las acciones que él realizó para fundar la Cooperativa Juana de América fueron disparadores para la creación y la vida presente a través de plantas que integran la obra ya que su visión siempre fue a futuro.

Se inauguró la instalación con un acto en su honor el 13 de julio, día de su desaparición en 1976, siendo líder histórico sindical y aún desaparecido, con la participación de familiares y sus compañeros de lucha sindical, con relatos muy conmovedores, dando nota de la grandeza de esta persona.

Para Susana realizamos su homenaje el 14 de agosto- Día del Mártir Estudiantil- en la plazoleta que lleva su nombre, ubicada en Cno. Maldonado y Susana Pintos, barrio Bella Italia, donde ella y su familia vivieron. En el marco de la actividad “una flor para Susana” instalamos unas macetas cerámicas hexagonales donde estudiantes del Liceo Benedetti plantaran unas flores en su honor y leyeron un cuento muy sentido por la visión actual de Susana fruto del estudio en el Liceo, culminando este acto con su hermana, quien muy emotivamente compartió relatos que dan cuenta de la nobleza de Susana.

COLECTIVOS QUE CONTRIBUYERON A LA HISTORIA Y PRODUJERON RESISTENCIA AL GOLPE DE ESTADO

SEGUNDA ETAPA

Para propiciar el abordaje del segundo semestre tuvimos la visita de Esteban Núñez, militante y protagonista de la época, integrante del equipo motor mixto educativos-vecinos, quien nos ofreció a través de su experiencia y relatos, muchos datos asumiendo el rol de docente, evacuando consultas y ofreciendo un sin número de herramientas que fueron clave para las próximas Instalaciones que debíamos realizar en homenaje a los obreros y vecinos de la zona.

A esta reunión de comienzo de trabajo se integraron estudiantes de otros niveles del área y egresados que se convocaron para ampliar los equipos de trabajo, propiciando la integración de estudiantes y egresados para lograr enriquecer las tareas en todos los sentidos técnico-educativos.

Los puntos de intervención fueron elegidos por el equipo motor del proyecto, priorizando la recuperación en lo colectivo social, de espacios educativos, religiosos y sindicales donde se realizaron acciones de oposición y organización en contra del gobierno de facto, para crear el 'recorrido de la resistencia' en el cual participaron los integrantes de este proyecto, transmitiendo información al barrio y fuera de él, cumpliendo una labor de sensibilización.

Fue así que se formaron 7 grupos de trabajo, abordando los estudiantes el estudio de la fábrica- lugar elegido por su importancia social-, investigando sus oficios, roles colectivos, historia, etc., como ejes temáticos para cada una de las Instalaciones a realizar.

TEMAS Y LUGARES DE INTERVENCIÓN CERÁMICA EN HOMENAJE PARA LA REALIZACIÓN DEL RECORRIDO DEL "PATRIMONIO DE LA RESISTENCIA".

Trabajadores organizados del Cuero, instalada en la esquina de José Belloni y Barros Arana ⁷⁴

Concepto e inspiración: para este grupo la motivación fue desde el punto de vista humano, la unión, la lucha de los trabajadores, por sus conviccio-

74 Grupo de estudio y realización integrado por las egresadas Virginia Umpiérrez, Virgilia Camacho y Andrea Basso.

nes, manteniendo sus valores y la importancia de transmitir a generaciones futuras “la memoria” y mantener latente el conocimiento del oficio. La materia “cuero” tan noble, que viene de un ser vivo y su tan grande utilidad que viene desde civilizaciones ancestrales.

Buscaron material, principalmente en el trabajo realizado en Extensión Universitaria llamado, “Del cuero ‘mal educado’ y afines. Una historia de los obreros curtidores en el Uruguay”.

Y el verso muy elocuente de Gustavo Palavecino “La Curtiembre” que dice:

*“Tres pa mí, uno pa ti.
Medio viva media muerta por bulevares de desconcierto
Mi cuero deriva sangrante
Porque vengo recién saliendo de la curtiembre
donde fue despellejado vivo
y pude ver, a vista y paciencia de la sociedad de consumo,
cómo mi piel era machacada, puesta en sal en la curtiembre
y luego ofrecida al sol y a las moscas de la curtiembre”.*⁷⁵

Su trabajo cobra vida, por la textura impresa en el barro, color que nos brinda la cerámica recreando la materia cuero y el tensar las piezas con lingas de acero para transmitir a través de esto, lo que sucedió en esos años difíciles de nuestro país.

Trabajadores organizados textiles del Sindicato Único de la Aguja, instalada en la esquina de Veracierto y Campoamor.⁷⁶

Concepto e inspiración: la estructura que asemeja a la tela fue representada a partir de los hexágonos propuestos. Sobre el barro se imprimieron diversas texturas para simular la técnica del “patchwork”. La elección de este tipo de técnica responde a componentes de carácter tanto estético como social.

El origen de esta técnica se remonta a épocas pretéritas y resulta difícil precisar la fecha exacta. El nombre es de origen inglés, “patch”, que significa remiendo o parche y “work” que significa trabajo; por tanto, se trata del tra-

⁷⁵ Del Cuero “mal educado” y afines. Extensión Libros, pág. 33, Montevideo.

⁷⁶ Grupo de estudio y realización integrado por Dahiana Acuña (estudiante), Rosana Muñiz y Luciana Rodríguez, (egresadas).

bajo de unir parches, concepto que se utilizó en el entendido que el sindicato de la aguja concentraba miles de obreros.

Durante la época de la guerra civil en Estados Unidos, las creaciones con patchwork fueron utilizadas para indicar, a partir de combinaciones previamente pactadas, las vías y sitios de protección para los esclavos que escapaban. Estas elaboraciones se realizaban a partir de verdaderos códigos secretos que eran exhibidos en las ventanas produciéndose así el intercambio de información, hechos que representan las acciones de resistencia realizadas por estos trabajadores.

Otro elemento importante a destacar es que en la elaboración de estos “mensajes” que unía a las mujeres para confeccionarlos, cada una proporcionaba la materia prima a partir del reciclaje de prendas en desuso, teniendo un paralelismo con nuestro sindicato de la aguja que lo integraban miles de mujeres peleando por igualdad social en momentos de huelga.

Por lo dicho, se incluyó esta técnica en la escultura, a través de la utilización combinada de la diversidad del color, la diversidad de texturas y la utilización del código escrito, hecho que reúne los componentes estético sociales percibiéndose unidos.

*Trabajadores organizados de la Madera (S.A.M.I.C.), instalada en la esquina de Aparicio Saravia y E. Pintos.*⁷⁷

Concepto e inspiración: S.A.M.I.C. fue la primera fábrica de compensados del Uruguay, utilizando tecnologías nuevas con una gran cantidad de trabajadores, abriendo grandes caminos en la construcción de mobiliarios y abastecimiento de material a la sociedad, generando crecimiento y afinamiento en el barrio.

Se afrontó y trabajó esta instalación desde el punto de vista de las relaciones y diversidad de trabajadores que asociados hicieron crecer el barrio y oponerse al sometimiento militar. Con las diferentes texturas que encontramos en la naturaleza de las maderas se procuró recrear las situaciones, personalidades y diversidad obrera. Este concepto llevó a investigar múltiples posibilidades de expresión a través de las texturas, en el entendido de que las grandes cantidades de obreros se nucleaban para trabajar por la zona, reivindicar sus derechos y realizar resistencia en la fábrica como centro de esta lucha.

⁷⁷ Grupo de estudio y realización integrado por Ivana Vegas, Lorena Figueiras y Laura González (estudiantes).

Trabajadores organizados de General Electric, instalada en la Ruta 8 “Brig. Gral. J. A. Lavalleja” al Km 15.⁷⁸

Concepto e inspiración: en esta investigación se encontró que lo que se producía en dicha fábrica eran heladeras, cocinas, etc.; hecho que llevó al grupo creador a planificar su tareas con el concepto de circuito, de tecnología y servicio que realizan estos electrodomésticos facilitando el quehacer cotidiano.

Luego de varias propuestas de creación, este grupo se decidió por la imagen de una bombilla de luz. Ésta representa en nuestro inconsciente la presencia de esa fábrica o marca; pero lo más importante es la relación que consideraron, entre la luz y el camino de la libertad que optaron los trabajadores en su lucha. También se destaca la conformación de esta obra e imagen a través de muchos hexágonos representando la bombilla y cantidad de trabajadores que realizaron acciones de resistencia en cooperación con otras fábricas.

*Escuela Pública N°157 (Maestro Martínez Matonte) Escuela de Villa García.*⁷⁹

Concepto e inspiración: durante los años en los que el maestro Martínez Matonte trabajó en la escuela, logró la Fundación de la UEC: Unión Escolar Cooperativa. Ésta significaba la disolución de la dirección escolar como autoridad clásica y la sustituía por un equipo escolar formado por la comunidad barrial, estudiantes y docentes. Es una escuela-equipo, en la cual se elimina el individualismo y la jerarquización. Se integra la familia y la comunidad a la obra de la escuela. Es una escuela asistencial, donde la obra educativa es para toda la comunidad, hecho que se extendió de tal forma que fue un refugio y promotora de reivindicaciones sociales, por lo cual fue víctima de represión militar en tiempos de resistencia.

El maestro era un promotor social. Martínez Matonte consideraba la educación como una "obra inacabada", su escuela al servicio de la comunidad se transforma en una escuela de Tiempo Completo transmitiendo valores cooperarios. Sus ideas lo llevaron a ser cuestionado y reprimido en contadas veces por el gobierno de facto, siendo este hecho para él, fuente de fuerza para luchar por una sociedad plural, equilibrada y libre.

78 Grupo de estudio y realización integrado por Alicia Pintos (estudiante), Gabriela Canteras e Ivonne Olivar (egresadas).

79 Grupo de estudio y realización integrado por Mariana Méndez, María Barboza y Verónica Font (estudiantes).

Se eligió realizar una instalación lúdica, más exactamente una rayuela. Las personas que habitan diariamente ese medio son los niños, por lo tanto crearon la obra dedicada a ellos, buscando su interacción en relación al objeto a instalar. No hay que olvidar que al jugar los niños pisan y saltan sobre la misma; en este sentido se utilizaron colores para diferenciar los casilleros y con motivos decorativos se integraron esgrafiados de plantas, flores, frutas y verduras, para hacer referencia a la ideología del maestro, que proponía una escuela autosuficiente, cuyo comedor se abasteciese de su propia huerta.

*Iglesia Santa Gema en Av. José Belloni.*⁸⁰

Concepto e inspiración: la investigación de la Iglesia nos brindó la información de que fue un sitio importantísimo en tiempos de huelga general para el barrio. Por un lado fue punto de reunión y refugio en varias oportunidades, arriesgándose las autoridades eclesíásticas con estas acciones.

La recepción de alimentos para la realización de las ollas populares fue otra de las actividades que desarrolló la Iglesia Santa Gema, hecho fermental no solo por lo que se brindaba, sino porque estas instancias eran también sitios de comunicación y traspaso de información sindical en relación a la resistencia que se estaba llevando a cabo.

Se representó ese escenario particular haciendo que las piezas cerámicas dieran la idea de agrupación de personas y de ideas. También se buscó transmitir la necesidad de juntarse la gente en torno a un bien común y la necesidad de reconstruir el orden, la paz y la unidad barrial.

Para representar estos conceptos el grupo utilizó la técnica de la transferencia de imágenes a través de fotografías, textos, etc., con pigmentos y engobes cerámicos, técnica nueva para nuestra área expandiendo su experiencia, y obteniendo un resultado y definición de los conceptos a transmitir de buena calidad plástica.

Trabajadores organizados de la Metalúrgica. Aparicio Saravia C.I.R.⁸¹

Concepto e inspiración: los obreros de la Unión de Trabajadores del Metal y Ramas Afines (U.N.T.M.R.A.), en especial C.I.R. Industria Metalúrgica realizaron huelga y variadas acciones de resistencia en esos años.

C.I.R. fue un punto de referencia para otras fábricas más pequeñas teniendo gran influencia sindical en el barrio, hecho que nos llevó a tomarla

80 Grupo de estudio y realización integrado por Laura Ramos y Alberto Benítez (egresados).

81 Estudio y realización: Cristina López (estudiante).

como alusión para los homenajes. Se apeló a la investigación de integrar el metal en sus diferentes formas a las construcciones cerámicas. Vale decir que la integración de estos dos elementos es muy difícil por sus contracciones y dilataciones, llevando a la compañera a realizar una investigación muy importante dentro de nuestra área.

Las tareas de montaje se realizaron en varias etapas.

REFLEXIONES DEL PROYECTO

Entiendo que la temática e importancia de este trabajo fue muy movilizador. Incentivó a estudiantes, egresados y docentes a asumir un gran compromiso en diversos niveles. Dentro de nuestra Escuela conviven diferentes generaciones compartiendo cursos, de los cuales algunos vivieron el golpe mientras que otros sólo sintieron relatos de lo acontecido, siendo el antecedente histórico del IENBA como instituto, el generar y unirse a la lucha contra la desigualdad social, en pro de los derechos humanos. *"Creo que el tema de la Huelga general es importantísimo de resaltar. Cuando se nos planteó llevar a cabo este trabajo, la participación en el mismo era voluntaria, nadie en el grupo se negó a hacerlo y creo que las razones, al menos para mí, son las siguientes: por un lado homenajear a personas que en medio de toda la opresión lograron hacerse fuertes y organizarse. Llevar a cabo su protesta fue lindo, es un reconocimiento al acto admirable de valentía. Sin olvidar a Ramón Peré y a León Duarte, personas que como muchos otros, fueron víctimas de un Estado opresor. En las frases cotidianas, cuando se habla de estos temas, generalmente se escucha el "Nunca más". Creo que para apoyar ese nunca más es necesario hacer estos homenajes. Porque es hacer memoria, es poder decir: 'soy joven y no viví la dictadura. Pero estoy informado, soy sensible ante ello y no quiero que vuelva a suceder'"*.⁸²

En el equipo de trabajo participaron compañeras que vivieron la dictadura y nos contaron sus experiencias y visión de las acciones de resistencia. *"Los temas abordados en este proyecto, son parte de mi historia de vida, me atraviesan. Yo fui alumna en la escuela de Villa García en el momento que el docente Pedro Martínez Matonte era director de dicha escuela. Crea la U.C.E. (Unidad Cooperaria Educativa) donde participan todos los integrantes del centro educativo y de la comunidad. Integré más adelante los gremios estudianti-*

82 Mariana Méndez (estudiante).

les donde las consignas eran "Obreros y estudiantes unidos por una sociedad integrada y justa."⁸³

Nuestra Escuela forma en libertad, para la libertad en forma plural y de contacto con el medio; la horizontalidad es un fundamento base para crear el conocimiento, hecho que en esta instancia se logró de muchas formas por los compañeros que integramos estos grupos de trabajo. *"Es un intercambio vivo, donde la producción nace en el taller y se manifiesta en el ámbito público, generando interrogantes, conciencia, sensibilidad con el tema que se trabajó, conocimientos de ciertos eventos acaecidos. Se materializa la memoria de una sociedad."*⁸⁴

En el entendido de que todos somos contenedores de una historia personal y única, este camino fue un espacio de intercambio de experiencias, relatos e investigaciones, vinculando las historias del barrio y sus obreros en paralelo a las experiencias únicas a realizar hasta ese momento en lo técnico-plásticas. *"La experiencia fue positiva, renovadora, me llamó a la reflexión y a resaltar los valores del ser humano, ante las dificultades adversas como ser "pensar diferente" o tener otro punto de vista para enfrentar la vida."*⁸⁵

Un aspecto nuevo para nuestro lenguaje de trabajo en el Área fueron las Instalaciones como herramienta de expresión para ofrecer al medio; este proyecto fue una plataforma de cultivo de nuevas soluciones técnicas para nuestros estudiantes, *" (...) Personalmente tengo un interés en el gran formato, donde la planificación es fundamental para un buen resultado, con respecto a la preparación del material con el que se va a trabajar, el tamaño de la obra en relación con el lugar, cómo dialogar con el entorno, donde lo plástico tenga su carácter con respecto al uso de la técnica elegida, (...) "*⁸⁶

Las soluciones de espacio, tamaño, durabilidad, etc., fueron otro de los desafíos a resolver, que nos llevó a estudiar en ese camino. *"Es un desafío sí, pero sobretudo porque la instalación cerámica es frágil en el tiempo, pero no por el material en sí, sino porque la comunidad que debería ser más observadora de que tan fuerte o débil puede ser, invade el espacio de forma tal que probablemente a corto plazo termine siendo destructor de la obra, sin apreciar el contenido o el fin para el que fue hecha."* Algo que quizás habría que instrumentar sería una herramienta que logre difundir el cuidado y preservación que

83 María Delia Barboza (estudiante).

84 Idem.

85 Virgilia Camacho (egresada).

86 Alberto Benítez (egresado).

requiere una instalación cerámica a diferencia de otros materiales más resistentes a golpes, etc."⁸⁷

Un aspecto a resaltar es la convivencia de estas creaciones con el curso curricular de Área y la presencia de egresados. *"El trabajo de taller fue muy enriquecedor por varios motivos, la planificación junto al equipo docente de una producción de gran porte nos hace transitar nuevos caminos. Se desarrolla una actividad de aprendizaje y experimentación personal y grupal donde el potencial humano se manifiesta en una actividad creadora y productiva. Los sitios físicos de las instalaciones cerámicas fueron un viaje a mi pasado, a los sindicatos, a las cooperativas, a los gremios, a la lucha de clase por un mundo mejor."*⁸⁸ *"Trabajar en este proyecto fue muy enriquecedor en diferentes sentidos. Los estudiantes estaban muy abiertos a los que ya no estamos en la Escuela y nos incorporábamos a la propuesta. No solo fuimos ceramistas sino que debimos pensar en clave de constructor para planificar y desarrollar el montaje de las obras. Teniendo en cuenta el espacio físico elegido, el entorno, la durabilidad, etc."*⁸⁹

Todas estas condiciones que anteriormente analizamos fueron fuente de nuevas experiencias. *"Mi experiencia en la actividad fue muy movilizadora emocionalmente ya que participé en la Resistencia, en esos años de la dictadura. El aprendizaje fue muy interesante, el trabajar en equipo, buscar el lugar, registrarlo mediante fotografías, el lograr un consenso en lo que se iba a realizar, primero en maquetas de la escultura, luego llevarlo a cabo, en tiempo y forma real."*⁹⁰

*"Mi experiencia en la actividad fue renovadora, poder interceder en un espacio público planteando una instalación con características de mediano porte y de connotación simbólica hacia una propuesta de homenaje desde el área de artes del fuego, relacionarse con la comunidad en una postura diferente y en el aprendizaje siempre se enriquece porque se trabajó en forma conjunta diseño, forma, color, tamaño y en el intercambio está el encuentro y la búsqueda del objetivo en común."*⁹¹

87 Andrea Basso (egresada).

88 María Delia Barboza (estudiante).

89 Luciana Rodríguez (egresada).

90 Ivonne Olivar (estudiante).

91 Andrea Basso (egresada).

Las instancias de creación y diálogo grupal en búsqueda de soluciones para la obra nos dieron nuevos frutos de conocimiento. “ *En lo personal me aportó mucho el momento de pensar el modo en que íbamos a utilizar el espacio, su requerimiento para que la instalación tuviera presencia, observar el lugar que iba a estar ubicada, eso hizo evaluar una serie de situaciones a resolver antes, durante y después que generaron vaivenes en el transcurso de la puesta en marcha hasta su instalación.*”⁹²

Como evaluación final, podemos decir que fue de gran aporte esta experiencia, la Extensión Universitaria siempre compromete y alienta el trabajo de producción en grupo, encontrando en este, siempre respuestas y soluciones con gran solvencia, basándose en el diálogo, logrando producciones artísticas de muy buen nivel estético-plástico dando a nuestra Área y lenguaje un nuevo espacio y dimensión en la sociedad, sin dejar de tener como punto inicial de la propuesta la educación integral que contempló este proyecto con los estudiantes y el barrio.

BIBLIOGRAFÍA

- DEWEY, John. Mi credo pedagógico, Nueva Educación .Lima, Perú, 1950.
DEWEY, John. El Arte como experiencia, México, FCE, 1949.
ERRANDONEA, Jorge. El Mercado del Arte, Montevideo, Talleres de Artes Gráficas de la Escuela Nacional de Bellas Artes, 1993.
FREIRE, Paulo. La Educación como práctica de libertad, 1967.
FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires.1970.
Del Cuero "mal educado" y afines. Extensión Libros, Montevideo.
MUNARI, Bruno. ¿Cómo nacen los Objetos? Apuntes para una metodología Proyectual, Barcelona, 1983 Edit. Gustavo Gili.
FERNÁNDEZ CHITI, Jorge. Estética de la nueva imagen cerámica y escultórica, pág. 130, Condorhuasi, 1991.

Procesos de trabajo



Instalación homenaje a Ramón Peré



Instalación homenaje a Ramón Peré



Instalación General Electric



Trabajo sobre instalaciones de: madera (al fondo),
textiles (al frente) y homenaje a Martínez Matonte



Instalación metalúrgicos

Instalaciones



Homenaje a Ramón Peré en Casa PIM

Homenaje a Ramón Peré en Facultad de Veterinaria



Homenaje a León Duarte



Homenaje a Susana Pintos

Instalación cortiembres



Instalación General Electric



Instalación Samic-Madera





Instalación textiles sobre calle Veracierto



Por instalar



Metalúrgicos



"Rayuela" Homenaje a Martínez Matonte



"Rayuela" Homenaje a Martínez Matonte



"Rayuela" Homenaje a Martínez Matonte



**PROYECTO “MEMORIA QUE ES VIDA ABIERTA”:
UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA
ETNOGRÁFICA**

Julio Balmelli; Stefanía Conde; Lucía Falero; Jorge Vezoli

Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que acompañaron el proyecto, haciendo un seguimiento y análisis del mismo.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo forma parte de un trabajo más amplio que surge como propuesta de investigación en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI), “Diálogo de saberes entre Universidad y Enseñanza Media”, desarrollándose particularmente desde el curso de Metodología de la Investigación Educativa II, de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), a cargo del Prof. Pablo Martinis. A su vez, cabe señalar que el mismo se inscribió en una serie de investigaciones y actividades llevadas a cabo por la FHCE en el liceo implicado en el estudio, en coordinación con otros actores, entre los cuales destacamos: el Programa Integral Metropolitano (PIM), otras facultades de la UdelaR (LICCOM, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Psicología, etc.).

El trabajo realizado pretendió abordar, mediante el uso de diversas técnicas cualitativas, la relación entre el liceo y el medio local, recuperando las perspectivas de tres actores vinculados al centro educativo (estudiantes, docentes y vecinos) en el marco de las actividades que se fueron realizando en el liceo a fin de conmemorar los cuarenta años de la Huelga General de 1973.

Un aspecto clave para nuestro estudio fue poner de relieve los objetivos (político-pedagógicos) específicos que el liceo buscó abordar mediante el desarrollo del proyecto, y que estaban vinculados a ciertas dificultades observadas tanto por el cuerpo docente como estudiantil de la institución. Estas ‘problemáticas’ fueron identificadas conjuntamente por los actores mencionados, explicitadas y jerarquizadas en un informe redactado por un equipo universitario del PIM.

Nuestro trabajo se centró fundamentalmente en aquel objetivo relativo a la articulación entre el centro educativo y el medio. En este último aspecto advertimos que, en función a las inquietudes surgidas a partir del trabajo

del equipo del PIM y condensadas en el informe previamente mencionado, la percepción del entorno territorial como un ambiente amenazante, hostil, es vivida como un hecho tanto por los docentes como por los estudiantes. En tal sentido, el informe sostiene:

“En general, el afuera del liceo es visto y vivido como violento, carenciado, amenazante, peligroso. Ciertamente estas características no son ajenas al barrio y sus problemáticas, pero seguramente existen también otras características positivas, potentes y bellas del afuera del liceo”. (PIM, 2012: 12-13)

Es, por tanto, destacando la importancia de esta relación que se justifica la relevancia de los objetivos trazados por el centro educativo, dado que la reconstrucción de un vínculo positivo entre el liceo y el medio es posicionado como centralidad de una propuesta educativa.

A continuación presentamos cuatro miradas distintas pero complementarias, surgidas a partir del trabajo de campo realizado, en el marco de la metodología cualitativa basada en la corriente etnográfica en la que se basó el estudio.

MEMORIA E IDENTIDAD

“...SON CAMINOS QUE EMPIEZAN Y QUE NOS LLAMAN” (JULIO BALMELLI)

EL PROYECTO COMO IDENTIDAD INTEGRADORA.

Al analizar el proyecto propuesto por las docentes de historia del liceo, lo primero que destacamos es la orientación de actuar dentro de una estrategia de redes, que contempla diversos actores e instituciones, para lograr así una integración del centro educativo al medio. De esta forma se ubica como criterio central la relación con el barrio, con sus memorias y necesidades. La propuesta no apareció de la nada, fue un paso más y un resultado de diversas iniciativas referidas a la integración del centro a su entorno, el cual tiene un pasado que se busca reivindicar como forma de historizar la realidad actual.

Parte de la idea de dar voz a los que no la tienen y traer al primer plano la otra historia del barrio, esa que parecía estar olvidada, ya que las generaciones jóvenes no conocieron el pasado de lucha, resistencia y solidaridad de sus vecinos más viejos. Solo perciben de ese pasado ruinas, lugares medio abandonados, fragmentación entre generaciones, marginación y pobreza. Nada de este presente les transmite un sentido colectivo positivo y así prevalece el olvido, el empezar todo de nuevo como si no existiera un víncu-

lo que una a los jóvenes al pasado, lo que les deja la opción de vivir solo en un eterno presente.

El punto central metodológico de la propuesta se basa en recabar testimonios de aquellos que fueron protagonistas directos de los hechos que se estudian, e integrar al mismo tiempo diferentes generaciones al ser los estudiantes los que busquen, recaben y analicen los testimonios de actores. La importancia de la memoria colectiva y su relación con la individual la expresa esta cita de Steve Stern:

“Los nudos convocantes de la memoria son los seres humanos y las circunstancias sociales, que exigen que se construyan puentes entre el imaginario personal y sus memorias sueltas y el imaginario colectivo y sus memorias emblemáticas. Pensados así los nudos convocantes son a menudo fenómenos molestos y conflictivos. Son gritos y griterío que exigen atención.” (Stern, 1998:12)

De esta forma se resalta la importancia de la historia oral para crear veracidad, autenticar la memoria emblemática y aportar un sentido de clase a la historia y al presente. Con estas herramientas se trabajaron los nudos críticos que son los que conforman los puentes entre las memorias individuales y las memorias emblemáticas, fomentando, a través de la investigación histórica la memoria liberadora, que tal cual plantea Henry Giroux, tiene importancia para vivir de otra forma el presente y visualizar otros futuros posibles.

PASANDO LISTA A LOS RESULTADOS. “DICEN QUE AHORA VIVEN EN TU MIRADA...”

Estudiando expresiones de estudiantes vemos que se lograron acercamientos a partir de reconocerse y reconocer a los otros participantes como sujetos. *“...la gente queda contenta con el hecho de que los adolescentes les pregunten en la calle, me parece que les gusta que nos intereseamos en la historia.”* (Estudiante en Nota de campo 9)

También la recuperación de la memoria es constructora de significados en el presente como vemos en esta otra cita: *“Una niña me decía que vivía a dos casas de la de Susana Pintos y no sabía que una vecina de ella había sido muerta luchando por el movimiento estudiantil y le dolía mucho eso.”* (Vecino en Nota de campo 9) Estos relatos, los testimonios de vecinos, la muestra y la recorrida barrial por lugares emblemáticos de la lucha obrera contra la

dictadura en la zona tuvieron un impacto emocional en los jóvenes, que encontraron en estas actividades lo más importante del proyecto de historia. Respecto al rol docente la propuesta ilustra la posibilidad real de construir una práctica que parta de lo cotidiano y posible, actúe en el día a día de su profesión creando condiciones para cambios grandes o pequeños, pero que construyen con su acción un sentido de justicia e igualdad social.

El docente tuvo en este proyecto no solo una participación en la recuperación de la memoria sino también en proyectar futuro a partir de vivencias del presente. El cómo y cuándo se aprende configura la incógnita de la educación y su límite, pero lo que importa con estas acciones pedagógicas es el intento de construir juntos -alumnos, vecinos y docentes- la “otra historia”, lo que hace sentirse bien con la profesión como vemos en el siguiente testimonio: “...es como un sueño que capaz que lo leíamos y estudiábamos y ahora nos estamos dando el lujo de llevarlo a la práctica, ahí es cuando la docencia es agradable y te hace bien.” (Profesora en Nota de campo 6)

Para finalizar esta síntesis podemos concluir que el proyecto logró instalar un principio de memoria liberadora diferente a la que los estudiantes traían de sus experiencias de vida. ¿Pero eso basta para dar por terminado el trabajo? Creemos que no basta y que este proyecto fue un comienzo importante ya que la memoria y la identidad están siempre en cuestión y están en relación con la cotidianidad de los sujetos. La cultura de la sociedad posmoderna que transmiten los medios de comunicación masivos cuestiona las bases planteadas por el proyecto estudiado, solo la acción crítica y contra hegemónica permanente puede contrarrestar la hegemonía cultural y esto requiere de nuevos y diversos proyectos que reafirmen la imagen e identidad positiva de la zona y sus vecinos.

El proyecto fortaleció y reafirmó la identidad del centro educativo en la zona y demuestra el papel que juega en la construcción de la red comunitaria a través de proyectos locales. Por supuesto que como toda forma organizativa alternativa funciona con sus “ruidos” y problemas, pero a través de su praxis acumula experiencias que constituyen enseñanzas para la próxima acción. Se cumplió con el objetivo de darle voz a los que no la tenían y al mismo tiempo hizo posible el acceso a ellas a los que nunca las habían escuchado. Al analizar esta propuesta con sus fines educativos y sociales reafirmamos las palabras del poeta y militante político-social Mario Benedetti, del que lleva el nombre el liceo 58:

“Caminar a solas es posible pero el buen andariego sabe que el gran viaje es el de la vida y requiere compañeros.”

MEMORIA QUE ES VIDA ABIERTA: “UN PROYECTO EDUCATIVO CON MÚLTIPLES SENTIDOS” APROXIMACIONES ANALÍTICAS DESDE LA NOCIÓN DE JUSTICIA

Stefanía Conde

EL ROL DOCENTE EN LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS A SER ENSEÑADOS

En el marco de la propuesta curricular originada en el año 2013 en la Sala de Historia por profesoras de 4to. año, consistente en reconstruir la historia barrial en el momento del Golpe de Estado y la Huelga General de 1973, podemos destacar el rol docente en tanto desde ese lugar se pone a disposición de cada estudiante “... aquellos bienes culturales, social e históricamente desarrollados por la humanidad, que a cada sujeto le corresponden por derecho” (Martinis y Stevenazzi, 2008). En este marco, los docentes devienen profesionales de la educación, asumiendo la responsabilidad que les corresponde como transmisores de aquellos conocimientos que forman parte del patrimonio cultural.

En este proceso de selección de contenidos culturales a ser transmitidos, se destaca la dimensión política y ética de la educación, teniendo en cuenta que los docentes no asumen un rol neutral y pasivo frente al programa de Historia, en este caso, sino que adoptan decisiones en relación al mismo, alterándolo de manera creativa. De este modo, puede reconocerse a estos docentes como “intelectuales críticos” (Giroux), en tanto se los visualiza como profesionales reflexivos de la enseñanza y no como meros ejecutores de acciones definidas por otros. Docentes que, contra la racionalidad tecnocrática e instrumental que suele instalarse en la educación, ejercen activamente la responsabilidad de plantear cuestiones acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos que persiguen, en el marco de lo que significa la defensa de la democracia.

Podemos señalar que en la selección de los contenidos a ser enseñados está presente la noción de justicia, teniendo en cuenta que el trabajo en torno a la reconstrucción de la historia barrial en el momento del Golpe de Estado y la Huelga General de 1973 pone en juego la transmisión de saberes que Giroux denomina como “recuerdos peligrosos”. Hay una educación que como decíamos es política, y que en este caso involucra a la noción de derechos humanos, procurando que las atrocidades cometidas en el pasado no se vuelvan a repetir.

En este sentido, podemos encontrar una referencia en Adorno, al señalar que *“Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita.”* (Adorno, 1967).

LA CONCEPCIÓN DE SUJETO EN EL MARCO DE LA METODOLOGÍA PUESTA EN JUEGO

En relación al punto anterior, cabe señalar que en el proceso de transmisión de la herencia cultural es fundamental pensar en los dispositivos metodológicos propuestos para la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, se destaca no sólo el papel del educador en el acto de delimitación de los contenidos culturales, sino también en la selección de la metodología puesta en juego a los efectos de dicha transmisión. En el marco de este proyecto *“Memoria que es vida abierta”*, en lo que refiere a la metodología utilizada se destaca: entrevistas a protagonistas de los hechos, homenajes en lugares del barrio que fueron escenario de la resistencia a la dictadura, investigación histórica, trabajo conjunto con estudiantes universitarios. Los alumnos trabajaban en grupos, integrándose cada uno de ellos en actividades diversas:

“Esto está enganchado con un trabajo para historia de todo una reconstrucción de lo que fue esa historia, lo que fue la dictadura y sus consecuencias. Talleres que hicimos, como ser fotos en las fábricas, entrevistas con gente de la época, recorridas por la zona, y eso está todo enganchado en la actividad.” (Estudiante, Nota de campo N° 9)

En este marco, si bien en la selección y transmisión de los contenidos culturales a ser transmitidos hay una concepción de sujeto como sujeto con derecho a la educación, como sujeto de posibilidad, dicha concepción se potencia con la metodología que se promueve, en tanto coloca al estudiante como sujeto activo y participativo, constructor de la realidad y de un mundo de posibilidad. Al mismo tiempo, dicha metodología habilitó el relacionamiento intergeneracional, haciendo posible que jóvenes y adultos compartieran el proceso de reconstrucción de la memoria y se vieran unidos por un relato, tal como se planteó en dos de los objetivos formulados en el proyecto.

LA RELACIÓN CON EL MEDIO: DIVERSIFICACIÓN DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Es posible enmarcar la experiencia en una relación institución educativa-medio, dejando a un lado los significados que conlleva el término “contexto” que encuentra sentido en el marco de una construcción discursiva propia de las políticas focalizadas que llegan a estos liceos por encontrarse en situación de “vulnerabilidad social”. Podríamos decir que desde la experiencia surge una valoración positiva del medio, reconociéndose asimismo a la institución educativa, y muy especialmente a los docentes como promotores del proyecto. En palabras de los estudiantes:

“... el barrio tiene historia”; “con todo este proyecto me fui interesando por el barrio”; “Éste es uno de los pocos liceos en los que sí hay motivaciones, que no es que dan la materia y chau”; “¿De cuántas cosas nos enteramos gracias al proyecto de Historia?”; “Vas al (número de otro liceo) y les preguntás de la dictadura y no tienen ni idea. Lo sabemos por los profes, nos motivaron, si no lo daban y te olvidabas.”

Cabe destacar la importancia que asume ubicar una experiencia en el marco de la relación institución educativa-medio, ya que no es simplemente cuestión de cambiar palabras. No está demás insistir en este marco respecto a la importancia que desde este lugar asume el discurso en tanto construcción de sentido e impacto en la subjetividad de los sujetos. Institución educativa-medio que da cuenta de una manera particular de entender la educación, de reconocer la función educativa de todos los actores portadores de saberes diversos, de concebir al educando como sujeto de posibilidad, en el marco del cual no se lo clausura ni determina como consecuencia del “contexto” en el que se encuentra inmerso.

Teniendo presente la relación institución educativa-medio en la que situamos la experiencia educativa, podemos destacar asimismo la diversificación de los espacios educativos, como forma de posibilitar diferentes formas de aprender y de enseñar (homenajes en lugares del barrio que fueron escenario de resistencia a la dictadura, recorridos por las zonas con una mayor concentración de viejos edificios fabriles testigos de los hechos que se recuerdan, realización de talleres fuera del aula, visita a la Biblioteca Nacional).

UNA HISTORIA DE RESISTENCIA CONTRA LA OPRESIÓN⁹³

Lucía Falero

En su obra de 1975, “Kafka: por una literatura menor”, Gilles Deleuze y Felix Guattari acuñan el siguiente concepto como dispositivo para sondear el campo de la literatura, dentro del cual tomaron la obra de Franz Kafka como singularidad a estudiar: “*Una literatura menor no es la literatura de un idioma menor, sino la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor.*” (Deleuze; Guattari, 1990: 28). A la luz de lo expuesto, se desprende que una literatura menor se presenta en el seno mismo de lo instituido por la corriente hegemónica como una potencia instituyente: “*es la posibilidad de instaurar desde dentro un ejercicio menor de una lengua incluso mayor.*” (1990: 32). Bajo este formato, “*‘menor’ no califica ya a ciertas literaturas, sino las condiciones revolucionarias de cualquier literatura en el seno de la llamada mayor (o establecida).*” (1990: 31): estar fuera estando adentro, estar en los márgenes, en la periferia.

En el artículo “Em torno de uma educação menor”, S. Gallo, pensador brasileiro, desplaza este concepto hacia el ámbito de la educación, con el propósito de “*operar com a noção de uma educação menor, como dispositivo para pensarmos a educação*”, (Gallo, 2002: 172), para “*buscar um processo educativo comprometido com transformações, no status quo.*” (ibíd.). No obstante lo cual, es preciso recordar que una educación menor no puede ser sino en resonancia con una educación mayor. Ahondemos en la comprensión del concepto en cuestión, tal como lo elabora Gallo:

“Para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância.” (2002: 169).

Desde la filosofía deleuzo-guattariana, una educación menor no puede ser el resultado de la aplicación del concepto en la práctica. En este sentido,

93 La frase que titula este texto no fue elegida al azar: fue tomada del texto “Memoria que es vida abierta”, redactado por las profesoras del liceo en cuestión cuyo esfuerzo dio cabida al proyecto en que nuestro estudio se enmarcó.

podemos decir que, tal como la de Kafka, la obra-labor de las docentes, en tanto que singularidad en el campo de la educación, opera como una educación menor.

Según Deleuze y Guattari, para operar como menor, una literatura ha de poseer tres componentes que la definirían como tal: “*un fuerte coeficiente de desterritorialización*” (1990: 28), “*en ellas todo es político*” (1990: 29) y por último, en ella “*todo adquiere un valor colectivo*” (1990: 30). Estos tres rasgos son desplazados al concepto de educación menor creado por Gallo. A continuación, intentaremos visualizar cómo se efectúan en los hechos articulándolos con nuestro caso concreto, nuestra singularidad a estudiar.

Primeramente, Gallo indica que “*se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos.*” (2002: 174) Observamos con claridad que en el marco de la propuesta curricular estudiada, tanto la enseñanza como el aprendizaje se dispararon en varias direcciones inusitadas: estudiantes enseñando a adultos, vecinos enseñando a estudiantes, estudiantes universitarios trabajando junto con los liceales, etc. El trabajo de las docentes, su “acción concreta”, respaldada por una institución que promueve ciertas instancias, posibilitó que surgieran nuevos espacios educativos, ya no circunscriptos al aula; o, mejor dicho, posibilitó que el aula se expandiera, desterritorializándose, reterritorializándose en el medio que, de este modo, devino espacio educativo. Así continúa el movimiento: vecinos devenidos docentes, estudiantes devenidos investigadores, saberes hegemónicos devenidos locales, si se quiere, menores, herejes.

Hablemos acerca del valor político. Con Gallo vemos que una educación menor es un acto de resistencia y militancia, en el entendido de que “*o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído.*” (2002: 172). Una educación menor es en esencia política, es hacer micropolítica, es empeñarse en una política de lo cotidiano que no pretende orientar la labor docente en el porvenir; no. Sólo importa producir presente, pues es este presente el que abrirá el campo a nuevas posibilidades, el futuro se produce en el día a día, tal como lo demuestran los testimonios de algunos estudiantes involucrados: “*Interés de conocer más*”; “*Sentí que lo que me estaba enseñando me serviría para poder hacer otras cosas en la vida*”; “*que estudiantes de bachillerato como nosotros participen en esto nos une a la historia del país y del barrio. Me hace sentir útil para el futuro de mi país y mis generaciones*”. El futuro es patrimonio del augur, del profeta, no del militante; es en esta línea que Gallo, basándose en los aportes de T. Negri, convoca a la figura del profesor-militante como aquel que no presagia posibilidades de transfor-

mación sino que, por el contrario, opera transformaciones en y por medio de su trabajo cotidiano:

“o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação.” (2002: 171).

Como último componente encontramos el valor colectivo de una literatura/educación menor, puesto que *“Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao artista, para tomar conta de toda uma comunidade. Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade.”* (2002: 172-173). Si contemplamos la figura de las artistas-docentes en cuestión, ¿será esta colectividad el barrio-medio? ¿Cuál sería la comunidad educativa del liceo Benedetti? Quizás, si ampliamos nuestro horizonte, la obra de estas docentes está hablando no sólo por los grupos de cuarto año involucrados, ni siquiera por el centro educativo en su totalidad, extendiéndose incluso más allá de su entorno... ¿en dónde radicaría esta comunidad, entonces? Desde nuestro punto de vista, ésta sería una comunidad cuyo territorio no se halla ni en la institución educativa en sí, sino que trascendió sus muros, reterritorializándose incluso más allá del barrio-medio, en aquellos oprimidos, enmudecidos por la historia, por lo instituido.

De cualquier manera, estamos convencidos de que no puede haber resistencia sin esperanza, es decir, sin la convicción, la confianza no sólo en el cambio sino que en la posibilidad de que uno desde su lugar puede producirlo, manifestándolo en una acción concreta, que como vimos, no se corresponde enteramente con las actividades llevadas a cabo en el marco del proyecto “Memoria que es vida abierta”, sino que abarca el trabajo cotidiano, creativo de las docentes que optan en el día a día por producir diferencia:

“Lo que más falta nos hace es creer en el mundo, así como suscitar acontecimientos, aunque sean mínimos, que escapen al control, hacer nacer nuevos espacio-tiempos, aunque su superficie o su volumen sean reducidos. [...] La capacidad de resistencia o, al contrario, la sumisión aun control, se deciden en el curso de cada tentativa. Necesitamos al mismo tiempo creación y pueblo.” (Deleuze, 1990: 149)

LA ALTERACIÓN DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR COMO ACTO DE CREACIÓN Y RESISTENCIA

Jorge Vezoli

CUANDO LOS SABERES PRODUCEN EL CAMBIO

La multiplicidad de demandas atribuidas a la educación dentro de la complejidad actual, está generando tensiones permanentes en el campo educativo que confunden a propios y extraños. Muchas de estas demandas, habiendo fracasado en sus continentes de origen anidan hoy en la educación. Las carencias de competencias y habilidades consideradas claves para la vida actual, la delincuencia en los jóvenes, la disconformidad de ciertos sectores con los programas escolares en cuanto a la formación para el mundo del trabajo, el desinterés de los estudiantes por el centro educativo, el aburrimiento que dicen padecer en las horas de estudio y el desinterés de los estudiantes por los contenidos de los programas que cursan, son entre otros, los temas de punta en la discusión del problema educativo.

Como todo sistema social en ebullición permanente, el educativo parece desbordado y al hacerse cargo de un número creciente de funciones sociales acusa fallas propias y ajenas. Buena parte de estos señalamientos se atribuyen a la formación docente y a su praxis, es decir, a lo que está sucediendo dentro de las aulas. ¿Qué se les está enseñando a los jóvenes? ¿Qué están aprendiendo? ¿Qué sucede en los centros de enseñanza que no conforman a los promedios e indicadores de gestión que se imponen como mandato para la calidad y los resultados? Las respuestas a estas preguntas son múltiples. Algunas de ellas seguramente, y como debe ser, tendrán abordaje y se deberán dar desde la educación, pero otras tantas se explican con mayor claridad tal vez fuera de la misma.

EL PESO Y EL PODER DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El poder y el peso que tiene la institucionalidad en el sistema educativo es un aspecto relevante a tener en cuenta cuando analizamos las prácticas escolares. Esto no es un tema nuevo ni desconocido. Las organizaciones instituyentes (como la iglesia, la escuela y la familia) poseen desde su estructura y funcionalidad una pretensión de dominio ideológico (de la corriente que fuere) y práctico (en sus formas de operar) para los cuales selecciona celosa-

mente a sus actores y sacraliza sus dispositivos y métodos. Existe un conjunto de prácticas y discursos que se establecen en la institución escolar como intocables, ya que están depositados en ellas los anclajes necesarios para perpetuar sus modos de actuar.

En 1995 los profesores Larry Cuban y David Tyack, en su publicación "En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas" (original en inglés: *Tinkering toward Utopia - A Century of Public School Reform*), plantearon un nuevo enfoque para las reformas educativas a partir del reconocimiento de un conjunto de fortalezas institucionales de la escuela pública estadounidense, que los reformadores tradicionales habían omitido en sus apreciaciones y que a la larga se transformaron en el principal obstáculo a la hora de implantar estas reformas. Cuban y Tyack identifican a través del estudio de cien años de reformas escolares en los Estados Unidos, un conjunto de atributos y prácticas institucionales al que denominaron "gramática escolar". La gramática escolar está referida a un conjunto de prácticas, discursos, dispositivos y formas de hacer, que se afirman con el paso de los años y se transmiten de generación en generación por maestros y profesores conformando un auténtico proceso de aculturación dentro del sistema escolar, independientemente de los sistemas que operan fuera del mismo.

En definitiva, ¿por qué ha sido tan difícil cambiar los patrones institucionales básicos de escolaridad? ¿Qué sucedió cuando los reformadores trataron de "reinventar" la escolarización? El factor determinante de los fracasos estudiados por estos autores, tiene que ver con el desconocimiento de estas fortalezas internas que posee la institución escolar. La mirada desde afuera de los reformadores, simplificando la interpretación del sistema y el valor de las prácticas sedimentadas en la institución, que se perpetúan como cultura institucional y se vuelven particularmente resistentes.

*"Tyack y Cuban argumentan que el carácter ahistórico de las propuestas de reforma más actuales, magnifica defectos y subestima las dificultades de cambiar el sistema. El debate político ha alternado entre lamentos y exceso de confianza. Los autores sugieren que los reformadores hoy necesitan concentrarse sobre las maneras de ayudar a los maestros a mejorar la instrucción de adentro hacia afuera en vez de decretar el cambio por control remoto, y que los reformadores también deben tener en cuenta los fines democráticos que orientan la educación pública." (Comentario sobre el libro *Tinkering toward**

Utopia - A Century of Public School Reform de Harvard University Press, 2013)

El formato escolar se aferra a sus propios paradigmas y la creencia ciega en sus métodos a modo de vacas sagradas. La experiencia nos permitió visualizar que cuando una propuesta bien pensada se pone en movimiento desafiando a las estructuras convencionales y convoca a sus actores a una nueva forma de hacer las cosas, adquiere el potencial necesario para atraer, participar, entusiasmar y convencer. Cuando esto se logra, más personas participan y crecen, viviendo la experiencia de un aprendizaje diferente.

Las instituciones educativas suelen estar agobiadas y quejarse por la falta de interés de los adolescentes en las materias de estudio, el bajo nivel de participación en la vida institucional del centro y los escasos resultados que están obteniendo en relación a los indicadores clásicos de escolaridad (promedios individuales y tasas de repetición). Nos preguntamos a la luz de esta experiencia, cuántas veces se han propuesto las instituciones desafiar la gramática escolar, generando nuevas formas de vivir el centro educativo y nuevas propuestas curriculares o en lo posible, alternativas parciales y viables en este sentido.

LA POTENCIA DE LO EPISTÉMICO COMO UN ALIADO SIEMPRE POSIBLE

Otro aspecto a reflexionar, tiene que ver con el ejercicio de renovar la apuesta por el conocimiento. Esta reflexión nos interpela sobre cuánta confianza le tenemos aún a los saberes en juego, en qué han quedado nuestras valoraciones originales sobre el conocimiento que impartimos y compartimos después de tantos años de transitar en las aulas. Reflexionar nuevamente sobre la posibilidad de renovar los votos con la fuerza y la seducción que puede generar lo puramente epistémico. Si es que para nosotros las ideas aún tienen la virtud y la potencia de despertar inquietud y entusiasmo en los estudiantes.

La psicoanalista inglesa Melanie Klein, se ha inclinado hacia el término *epistemofilia* como sinónimo del concepto freudiano de pulsión por el saber. Ambos términos nos llevan a identificar un terreno fértil para trabajar desde las propuestas curriculares y pedagógicas, de tal forma que en ella se plasmen nuevas alternativas que irrumpen en la indiferencia y la apatía de los estudiantes, agobiados muchas veces por una forma de vivir el centro educa-

tivo que los oprime y los desinteresa. Los adolescentes tienen intereses prácticos y están poco inclinados a las actividades teorizantes. Tal como explica la Dra. Lya Tourn, en el desarrollo del concepto *epistemofilia*, los fracasos en los primeros intentos de autonomía intelectual de los niños dejan secuelas. En muchos casos, cuando las actividades teorizantes resultan demasiado deprimentes y es ayudada por factores sociales o educativos, se hace demasiado poderosa, puede resultar de ello una inhibición permanente del apetito del saber y una limitación duradera de la actividad intelectual.

Tal vez sea necesario hacer esta reflexión más frecuentemente y preguntarse dónde y cuándo puede nacer una alternativa pedagógica, cuáles son los espacios que se nos hacen disponibles para operar en la alteridad, para trabajar teniendo en cuenta la realidad del otro, generar desde un cuerpo de conocimientos tradicional un espacio para el trabajo de una cultura humanizante que aborde al estudiante en una dimensión más humana, a su medida, a su tiempo, que se lo entienda tanto a él como al contexto en el que está inmerso. Muchas veces, el comienzo es tibio y de desconfianza, pero el esfuerzo y la convicción en las buenas propuestas recogen a la larga sus frutos. Las buenas ideas tienen una potencia propia, tienden a ganar la atención de las personas de múltiples formas.

“Cuando empecé a hacer el trabajo no entendía nada, por tanto no le daba mucha importancia, pero con el recorrido, los talleres y la información me involucré más y me empezó a gustar todo eso que había pasado.” (Estudiante de Historia en 4° año de secundaria)

“Fue un poco complicado, me entreveré un poco con la organización, pero ya se estabilizó todo. Ahora bien. Tenemos todo preparado y estamos más tranquilos. Tengo muchas ansias para ver cómo termina este proyecto.” (Estudiante de Historia en 4° año de secundaria)

El ingenio y la creatividad son elementos escasos y poco frecuentes para la gramática escolar. Tal como sostiene el educador británico Ken Robinson, la escuela tiende a anular la creatividad en tanto la actividad creadora necesita especialmente aprender de los errores, cosa poco tolerada en la institución educativa. Ken Robinson asegura que la creatividad es tan importante como la alfabetización y que esto no se está teniendo en cuenta en la mayoría de las escuelas. Este asunto debería preocuparnos siempre y ocuparnos más a menudo. El caso de la experiencia de este liceo nos habla una vez más de la necesidad de insistir en repensar el currículo escolar orientándose a las ne-

cesidades reales y las circunstancias del sujeto de aprendizaje. La pretensión arbitraria de subjetivación de las instituciones educativas impulsadas por un fuerte mandato socializante, al que se agrega criterios de utilidad productiva, deja de lado aspectos humanizadores que son esenciales. El resultado es un sujeto enajenado de sí mismo, un hombre que no sabe claramente su ubicación y su rol en el mundo.

ES EL HOMBRE Y SU MUNDO

La historicidad es determinante para que el hombre se encuentre y se configure como sujeto. Los hombres son seres de la búsqueda - decía Paulo Freire-, su vocación ontológica es humanizarse. La primera tarea humanizante del formador es ayudar al sujeto a reconocer su mundo, darle la oportunidad de redimensionar su entorno, ayudarlo a tomar distancia de lo rutinario, del cotidiano sin sentido y mostrarles nuevas formas de mirar su mundo. Los estudiantes del liceo participaron de las actividades del rescate histórico del barrio en ocasión de los cuarenta años de la Huelga General, vivenciaron la experiencia de redescubrir su medio escapando del viaje de rutina hacia el recorrido de la conciencia y el sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. (1967). La educación después de Auschwitz. Recuperado de: http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%B1anza/pdf_biblioteca/Adorno-%20La%20educaci%C3%B3n%20despu%C3%A9s%20e%20Auschwitz.pdf
- DELEUZE, G. (1990). "Control y devenir". En: Conversaciones. Recuperado de: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/Deleuze%20-%20Conversaciones.pdf>
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1975). Kafka. Por una literatura menor. México D.F. Ediciones Era. 1990.
- FREIRE, P. (2008) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GALLO, S. (2002). "Em torno de uma educação menor". En: Educação e Realidade. Porto Alegre. V.27, núm. 2, p.169-178.
- GIROUX, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ed. Paidós: Barcelona.
- GIROUX, H. (2012). La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública. Ed. Criatura: Montevideo.
- MARTINIS, P. y STEVANAZZI, F. (2008). Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar, en Revista Propuesta Educativa, FLACSO Argentina, Año 17, N° 29, Buenos Aires. Pp. 32-40. ISSN 1995-7785.

- REDONDO, P. (2004): Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires, Paidós.
- ROBINSON, K. (2011): Busca Tu Elemento: Aprende a ser creativo individual y colectivamente. Editorial Empresa Activa
- STERN, S. (1998). "De la memoria suelta a la memoria emblemática". En: Las conmemoraciones, las disputas en las fechas in-felices. Siglo XXI, España.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica.



**EL DESAFÍO: DE UN “YO MÁS ELLOS”
A UN “NOSOTROS”**

Mariana Segovia y Marcelo Pérez

Detalle de la instalación realizada en homenaje a Ramón Peré, que utilizó el hexágono/colmena como símbolo del trabajo colectivo.

DERRIBANDO MUROS

Ya es de más conocida y discutida la problemática que aún hoy se sigue dando en nuestras aulas, instituciones educativas aferradas a la modernidad en tiempos que ya no son modernos. Nosotros, los adultos, hemos sido formados en aquella escuela de libro y pizarrón pero recibimos hoy jóvenes que aprenden diferente- de internet y televisión-, estudiantes con códigos y valores muy distintos a los nuestros. Reconocer las diferencias, revisar las prácticas, repensar los roles, se hace imprescindible para propiciar el verdadero encuentro que permita el proceso de aprender con el otro.

Los docentes nos encontramos hoy en una encrucijada que implica inevitablemente tomar una decisión. Como profesionales de la educación responsables, contamos con nuestra tan cara y defendida libertad de cátedra. Sin embargo esta libertad puede significar un riesgo, el encierro, el aislamiento que significa puertas adentro del aula “soy yo quien define el qué y el cómo”. Fuimos formados en lo disciplinar, en conocimientos estancos que, con suerte, podremos vincular con alguna otra asignatura si es que los tiempos de la vorágine cotidiana nos lo permite. Son contadas las veces en que abrimos el aula a otros, en que contrastamos nuestras prácticas, que las pensamos con otros, que mostramos nuestras debilidades y compartimos nuestras fortalezas. El riesgo está en el repetirse, en reproducir ciertas formas de enseñar creyendo honestamente que son las más adecuadas. El riesgo está en solo tener una óptica parcial de la realidad y emitir juicios totalizadores a partir de ella. La otra opción es abrir el aula- y por qué no, el liceo- a los otros, quedando expuestos. Expuestos porque no tenemos la formación para ello, expuestos a la crítica, a las lógicas institucionales que, fuera del aula, no son en todos los lugares de tanta libertad ni flexibilidad. Expuestos porque ya no tenemos la protección del encierro que nos brinda la seguridad de lo conocido.

Nosotros como colectivo docente, optamos por tomar este riesgo y para ello fue necesario entender que ese afuera no puede escindirse, más que en forma arbitraria -y no exenta de cierta violencia simbólica- del adentro. Debimos construir en conjunto nuevos conocimientos, repensarnos, estar dispuestos a decir no sé, preguntar, errar, volver a intentar, ensayando soluciones y nuevas estrategias con otros. En definitiva, lanzarse a una gran- y ciertamente al principio incómoda- incertidumbre. Sin embargo, la incertidumbre implica posibilidad de cambio, de construcción. Sumergirse en ella permite reinventarse, evitando la reproducción sistemática que como tal, nos empuja a una práctica acrítica y carente de reflexión profunda. Todo lo anterior tampoco significa renunciar a lo que somos, sino entender que cada uno desde su rol tiene algo para aportar y debe adecuar sus prácticas cotidianas a un conjunto de otras prácticas, otros conocimientos y otras experiencias, tan valiosas como las nuestras.

EL PIM Y EL BENEDETTI: LA CLAVE PARA UN VERDADERO ENCUENTRO

“Memoria que es vida abierta” como proyecto fue un trabajo que comenzó a fines de 2012 y se desarrolló en el 2013, sin embargo quizá no pueda entenderse en forma cabal, si no tomamos en cuenta el proceso previo, que el liceo Mario Benedetti y la Universidad de la República -a través de Extensión Universitaria- realizaron desde 2011.

Relatar en detalle aquí dicho proceso sería una tarea imposible y seguramente carecería de interés para el lector. Sin embargo, creemos que sí es necesario, como aporte para la reflexión, realizar un breve relato que dé cuenta de parte de la tarea conjunta, de los encuentros y desencuentros entre dos instituciones que- con lógicas, tiempos y saberes diferentes- lograron un verdadero encuentro.

No fue sencillo, en un principio los docentes del liceo fuimos en busca de la Universidad desbordados por la problemática socioeconómica y cultural de nuestros estudiantes, la falta de herramientas y formación y la necesidad de encontrar soluciones. Sentíamos que era indispensable que alguien resolviera aquello que a nosotros no nos permitía realizar la tarea específica de enseñar en el aula. La matrícula estudiantil aumentó y con ella también las nuevas situaciones, los nuevos problemas. Visualizábamos que la brecha entre los estudiantes y docentes se hacía cada vez más profunda, lo que nos generó una sensación de gran impotencia. Nos acercamos a la Universidad

buscando una solución que alivianara la presión bajo la que nos encontrábamos. La respuesta fue: “no existen recetas, pero sí podemos trabajar juntos en búsqueda de soluciones”. En ese momento comenzamos a entender lo que significaba Extensión Universitaria y pudimos visualizar y empezar a combatir algunos prejuicios que, aunque en el discurso negábamos, estaban emergiendo sin casi notarlo. Fuimos haciéndonos conscientes en el trabajo conjunto que ciertas dinámicas, prácticas institucionales y culturales aún, pese al esfuerzo, no han podido modificarse y de eso, todos somos responsables. Estas dinámicas provocan muchas veces un distanciamiento entre los actores de las diferentes instituciones, asumiendo que el “especialista” de la universidad construirá determinadas “recetas mágicas” que el agente educativo aplicará acriticamente para mejorar su trabajo.

Por nuestra parte, consideramos indispensable reformular esta concepción allí donde esté anquilosada, incluso dentro de nuestras propias estructuras de pensamiento.

Creemos que para los actores universitarios este trabajo también implicó un desafío, pulir y suavizar los vértices de lógicas institucionales, adheridas como musgo en las piedras que separan desde lo no dicho.

A fines de 2013 se realizó en nuestro país el Congreso de Extensión Universitaria al que los profesores del liceo fuimos invitados a participar como expositores en una de las mesas de debate, con el fin de relatar nuestra experiencia de trabajo conjunto con el PIM. Cuando nos llega la información, el nombre de la mesa debate era INTERVENCIÓN en la EDUCACIÓN desde la EXTENSIÓN. Frente a lo cual decidimos comenzar nuestra presentación señalando:

...si se espera que el siguiente relato sobre nuestra experiencia concreta hable de la intervención de la Universidad en el liceo Mario Benedetti, no colmaremos sus expectativas.

Tengamos en cuenta el título de esta mesa debate (INTERVENCIÓN en la EDUCACIÓN desde la EXTENSIÓN) y ahora leamos juntos a Foucault en “Las Palabras y las Cosas”:

“Los códigos fundamentales de una cultura -los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas- fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver.” (Foucault, 2005, p.5)

Teniendo en cuenta lo anterior tratemos de indagar en conjunto cómo las palabras, en algún sentido están teñidas de algunos códigos que, aunque se han intentado modificar, aún forman parte de nuestro orden empírico.

¿Qué se quiere significar cuando se habla de Intervención?

Si bien sabemos que a nivel de las Ciencias de la Educación no se asume el siguiente significado, la palabra INTERVENCIÓN- en otras disciplinas- conlleva una carga ideológica, política y ética que como docentes no podemos pasar por alto. Intervenir implica la acción de un sujeto o colectivo sobre un otro pasivo, receptor de dicha intervención. Esta acción conlleva- al menos- cierta violencia simbólica.

Resulta curioso cómo se evidencia una contradicción entre los fines planteados desde Extensión Universitaria como un “proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar” y el nombre de esta mesa temática...

Luego relatamos cómo habíamos trabajado con el PIM durante estos años, qué actividades habíamos planificado y realizado en conjunto. Finalizada la exposición se abrió un espacio de debate y de preguntas. La mayor parte de las intervenciones giraron en torno a la reflexión inicial. En un momento dado una de las profesoras del Benedetti intervino señalando: Nosotros hemos aprendido mucho en el trabajo con la Universidad, aprendimos a trabajar en territorio y la importancia de ese trabajo. Muchos fueron los aportes que recibimos de extensión universitaria, ahora bien, ¿cuáles creen que pueden ser nuestros aportes a la universidad? ¿Qué saberes tenemos para ofrecer? Hasta ahora nadie ha planteado nada al respecto. La respuesta: el silencio de los universitarios uruguayos y alguna muy respetuosa intervención de estudiantes de otros países.

La falta de respuesta creemos denota cómo, a pesar de los esfuerzos de muchos y el discurso de casi todos, en el seno de la Universidad aún prevalecen- aunque no de forma explícita ni necesariamente consciente- algunas concepciones viejas, donde ciertos saberes son privilegiados frente a otros, considerados de menor categoría. Esa misma concepción que nosotros, sin saberlo, reproducíamos al pedirles en aquel primer contacto recetas mágicas.

Junto al PIM, los docentes del Benedetti nos propusimos apostar a una convergencia interinstitucional que propiciara una comunicación dialógica, donde las diferentes miradas, los diferentes saberes y experiencias se articulasen en la construcción de un conocimiento y un aprendizaje nuevo para todos. No se trata entonces de un yo y un otro aislados, que interactúan en

forma asimétrica, sino de la construcción conjunta desde la diferencia. Para ello fue necesario interpelarnos en nuestras costumbres institucionales, ensamblar nuestras prácticas y metodologías, buscar acuerdos y un lenguaje común para ir construyendo un camino en conjunto. Quizá esté allí- en el esfuerzo reflexivo, en la honestidad de la crítica y autocrítica permanente- la clave para el verdadero encuentro.

QUÉ VIVAN LOS ESTUDIANTES

Comenzamos el trabajo en el proyecto con los estudiantes convencidos de que aprender es apropiarse de un conocimiento, resignificarlo para hacerlo verdaderamente significativo para uno, vinculándolo de alguna forma con la propia experiencia vital. Por esa razón consideramos indispensable el trabajo desde lo vincular, las emociones y la sensibilización frente al tema. ¿Es posible un aprendizaje significativo que no conmueve en algún punto? Creemos que no.

Para dar cuenta de lo anterior quizá sea interesante relatar aquí una de las anécdotas que quedará prendida en cada uno de nosotros, como un recordatorio permanente de que los jóvenes no son indiferentes ni poco comprometidos.

En el homenaje realizado a Ramón Peré hubo música, cantó el coro del liceo, artistas invitados, se presentó una instalación de Bellas Artes y los estudiantes reprodujeron un video que habían realizado con la historia de Ramón. Al homenaje fue invitada su familia y su hijo Andrés había quedado comprometido a decir unas palabras. Luego de ver el video realizado por los estudiantes, abrazado de su mamá dijo con la voz entrecortada: ¿y ahora qué digo? Por ahí alguien le había dicho:

“Hablále a los chiquilines, contales tu historia, deciles cómo recuperaste la memoria de ese hombre que fue tu papá y al que apenas conociste, contales que ellos te van a escuchar.” Y así fue. Los estudiantes con los ojos bien abiertos miraban a ese hombre que les contaba su historia, escuchaban el relato de un desconocido que de alguna forma sintieron, con cada una de sus palabras, más cerca. En cierto momento los profesores observamos a un grupo de muchachas que comenzaron a llorar. Nos acercamos y les preguntamos ¿están bien? Y ellas respondieron: Sí, es que estamos emocionadas y no sabemos por qué.

El contacto directo, las entrevistas y talleres con los protagonistas lograron que los estudiantes comenzaran a ver esa historia como algo ya no tan

lejano. Les permitió ponerle un nombre, un rostro y familia a esos relatos de vida, familias que ahora no eran tan distintas a las suyas. Comenzaron entonces a conmovirse, es decir, moverse con otros y a partir de allí surgió como algo impostergable, algo que los docentes habíamos buscado generar en ellos sin éxito en otras oportunidades, la necesidad de saber más, de investigar, leer, preguntar, escuchar, aprender, la necesidad de querer saber.

Y se encontraron, unos viejos llenos de juventud con unos jóvenes que crecieron más de lo que esperaban.

Dejar de lado los prejuicios, preguntar, escuchar esforzarse por entender y entenderse fue fundamental entre las distintas generaciones que participaron en “Memoria que es vida abierta”.

Los estudiantes previamente al encuentro con su entrevistado debieron investigar parte de su historia y sabiéndolos protagonistas de esa historia que ellos comenzaban a descubrir, eligieron cuidadosamente cada pregunta. Al conocer a los veteranos sintieron gran respeto por su dolor, por su esfuerzo y su dignidad. Escucharon sus relatos asombrados, con admiración y empatía.

Los veteranos al contar sus experiencias debieron ser muy cuidadosos con las palabras utilizadas, con los conceptos y las partes de su historia que transmitían a esos jóvenes. No es posible ser objetivo y menos en la historia oral, pero la consigna debía ser el respeto a esas mentes que aún en formación y con avidez del conocimiento los escuchaban con tanta atención. Todos ellos lo tuvieron en cuenta.

Debieron además explicar, encontrar sinónimos para las palabras que utilizaban ya que muchos de esos conceptos no eran conocidos por los jóvenes, o tenían significado distinto para ellos.

En el diálogo uno asume que existen códigos lingüísticos comunes, pero entre generaciones tan distantes existe un “ruido” que no se puede desconocer o de lo contrario, impide la comunicación. Resignificar en conjunto algunos conceptos, exige un esfuerzo que sólo puede darse si existe la voluntad mutua de querer conocerse.

Así, poco a poco, lo que comenzó siendo una “necesidad académica” para los estudiantes y una aceptación de los entrevistados de contar su historia, terminó conformando un vínculo estrecho de mutua admiración y respeto. Los jóvenes escuchaban con atención y curiosidad las historias de aquellos veteranos que se emocionaban al saber que su voz, sus experiencias de compromiso y solidaridad no quedarían nunca más ocultas en el silencio de la desmemoria.

O ES EN COLECTIVO, O NO ES.

“Memoria que es vida abierta” fue un verdadero desafío para todos los que participamos. Implicó sacudir nuestras viejas estructuras. Fue estudiar y construir historia desde los pequeños relatos que van configurando la memoria colectiva. Fue entretejer una malla de lenguaje y códigos comunes para la comunicación verdadera. Fue darle voz a los que eran silenciados. Destruir prejuicios para construir juicios críticos. Defender ideas y renunciar a otras en la negociación que busca los acuerdos. Crear nuevos vínculos. Pero por sobre todas las cosas, “Memoria que es vida abierta”, fue reafirmar que la Educación o es en colectivo, o no es.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, M. (2005). *Las palabras y las Cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

