

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

“Libros que Muerden. Una experiencia de comunicación y memoria(s) con las nuevas generaciones. El caso de la muestra de libros prohibidos del Grupo La Grieta”.

Estudiante: Carolina Salvador. Leg. 10722/0. Sede La Plata

Director: Mag. Matias Manuele

Co-directora: Lic. Luciana Aon

Asesora: TS. Gabriela Pesclevi

Fecha de Presentación: Octubre de 2016

Resumen del Trabajo

Trabajo de investigación que indaga sobre las características de una muestra de libros infantiles y juveniles que fueron censurados, descatalogados y destruidos a partir del plan sistemático de censura desplegado por la dictadura cívico-militar argentina entre 1976-1983 y su particular trabajo con jóvenes nacidos en democracia.

A partir del análisis de diferentes producciones de chicos y chicas de un colegio pre-universitario de La Plata realizadas en el marco de los talleres desarrollados por el proyecto “Libros que Muerden” de La Grieta, se establecen algunas líneas de reflexión sobre la relación literatura, censura, terrorismo de estado, jóvenes y memorias.

A la memoria de mi viejo.

A mi hermana Sofía Helena, por todos los caminos que andamos juntas.
A mis sobrin*s Clara, Agustín, Emma y Genaro, por eso que a veces conversamos...

“Esperar, mi niña, como una semilla que duerme toda una vuelta solar en la tierra antes de poder germinar. Tanto tardarán las palabras en crecer en ti”.

Momo, Michael Ende (1973)

Agradecimientos

A la UNLP -universidad laica, pública y gratuita-, y a esta Facultad, por recibirme y mostrarme un mundo. A sus docentes y estudiantes, esas antorchas que insisten en hacernos posible.

A Matias Manuele y Luciana Aon, por su agudeza y su generosidad; por su honestidad y su paciencia; por sus aportes y su apoyo durante este trabajo.

A Gabriela Pesclevi, por confiar en mí. Cada vez.

A todo el equipo de “Libros que Muerden”, en especial a Kristel Best Urday, Graciela Vanzan y Florencia Bossié por acercarme inicialmente a esta experiencia de libros y docencia.

Al Colegio Liceo Víctor Mercante de la UNLP por su apertura a la llegada del proyecto LQM a la institución y especialmente, a los y las estudiantes que participaron de los talleres entre 2009 y 2012.

A Marcelo García y Josefina González, por sus colaboraciones en diferentes momentos respecto de los aspectos metodológicos de esta investigación. A Martina Dominella y Rubén Callingo, por construir ese equipo tesista que hizo de una casa una nave de producciones colectivas. A Vanina Moreno por su hermoso y cuidado diseño, cargado de afecto.

Además, no quiero dejar de agradecer a personas que integran los espacios colectivos de trabajo y de militancia de los que soy parte, que bancaron con su esfuerzo y solidaridad mis necesarias ausencias y dispersiones durante el tramo final de este proyecto. Entre ell*s, Damian Raboso, Martín Massa y Agustina Feijoó por el CIAJ; Ligia Pérez Casenave y Sofia Sesin Lettieri del Equipo de Atención de Casos del OVG de la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires; Lucia Trotta, Paula Sosa Rossi, Romina Martínez y Viviana Flores en representación de todo el Grupo de Género del Movimiento Justicia y Libertad.

Por último, quiero agradecer a Bruno, por su amor y cuidado en las vicisitudes de este viaje. A Silvana Fuentes, por acompañar con su mirada clara. A mi familia y amig*s, por sostener la casa donde volver siempre.

INDICE

INTRODUCCIÓN

FUNDAMENTOS

CAPÍTULO I. CONCEPTOS QUE ENMARCAN EL PROBLEMA

Presentación

- a. Terrorismo, cultura y represión
- b. Lectura, poder y memoria(s).
- c. Una literatura rabiosa.
- d. Trauma social y reelaboración: Testimonio, diálogo intergeneracional y la escucha en literatura.

CAPITULO II – LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS

Presentación

- a. Corpus de análisis
- b. Dimensiones de análisis
- c. A modo de fundamentación: Reflexión acerca de las voces y el proceso

CAPÍTULO III – DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Presentación

- a. Breve historia y recorridos del proyecto Libros que muerden
- b. La muestra LQM y su orden de lectura
- c. La muestra LQM y sus modificaciones en el montaje

CAPÍTULO IV - ANÁLISIS DE CONTENIDO

Presentación

- a. Terrorismo. Escenas del cotidiano: el absurdo es normalidad.
- b. Censura. Cuerpos, marcas, artilugios.
Hacia una definición de censura...
- c. Memoria(s)

El asteroide Ana: la palabra como una ausencia-presencia

Nico y Mirta: *contarme con vos* o aquello de la *memoria ejemplar*

Mandato de memoria

d. Muerden, Sancho...Memoria rabiosa.

CAPITULO V - A MODO DE CONCLUSION: DEL IMPACTO A LA CONVERSACIÓN

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Final Integrador (TIF) tiene como objetivo indagar la muestra Libros que Muerden (en adelante LQM) del colectivo cultural Grupo La Grieta de La Plata, una muestra itinerante de libros infantiles y juveniles censurados durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983).

La muestra consiste en la exposición de libros de literatura infantil y juvenil (LIJ) que fueron censurados, sacados de circulación, quemados y/u olvidados, como producto de la persecución y censura aplicada de manera sistemática durante el autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional". Fue inaugurada el 24 de marzo de 2006, en conmemoración del 30º aniversario del último golpe de estado en el país, y como parte de una actividad más amplia, titulada "*Un Golpe, varios gritos, mucho silencio*" organizada por el Grupo La Grieta. La muestra LQM estuvo conformada inicialmente por una colección de 15 libros y una instalación audiovisual que incluía también música y teatro. Gabriela Pesclevi y Josefina Oliva fueron las iniciadoras de este proyecto, que desde sus comienzos tuvo un carácter colectivo.

El Grupo La Grieta es un espacio colectivo de arte y cultura que se conformó en 1993 en la ciudad de La Plata. Desde entonces ha publicado revistas, libros y folletos; editado cortos de animación; ha organizado recitales de música y poesía; muestras de pintura, fotografía y arte correo; intervenciones en espacios públicos; y programas de radio. Desde el 2004 tiene su sede en el "Galpón Encomiendas y Equipajes", ubicado en la esquina de 18 y 71, del barrio Meridiano V, donde se realizan distintas actividades, entre ellas, los talleres anuales (para chicos, adolescentes y adultos) de plástica, literatura, objetos e invenciones, vestuario, serigrafía, grabado, danza y teatro, y las actividades de promoción de la lectura. Cuenta además con una biblioteca popular especializada en literatura infantil y juvenil, que lleva por nombre "La Chicharra"¹. La muestra LQM constituye una de las tantas experiencias que el Grupo La Grieta lleva adelante en sus más de 20 años de existencia.

Lo que aquí se presenta como Trabajo Integrador Final es la sistematización y análisis de una parte del proyecto y la muestra LQM de La Grieta. Particularmente se focaliza en los modos de intercambio que esta experiencia tiene con las nuevas generaciones (jóvenes de entre 17 y 18

¹ Ver más en <https://www.facebook.com/grupolagrieta> y en <https://www.facebook.com/Biblioteca-Popular-La-Chicharra>

años, nacidos en la década de 1990), rescatando de ese encuentro las marcas/huellas que deja en quienes la han recorrido, y los diálogos que ha habilitado. Para ello, se seleccionaron veinticuatro crónicas y entrevistas realizadas por estudiantes participantes del taller optativo LQM que el equipo de La Grieta desarrolló en el Colegio pre-universitario Liceo Víctor Mercante de la UNLP, entre los años 2009 y 2012, así como también el registro de las apreciaciones de estos jóvenes durante dos muestras itinerantes montadas en 2011 y 2012, en el Galpón de La Grieta y en el Colegio Liceo respectivamente.

FUNDAMENTOS

Las motivaciones de este trabajo están vinculadas a mi participación en el proyecto LQM² y en el Grupo La Grieta desde el año 2009. Primero, a través de una formación y experiencia en promoción y mediación de lectura con público de todas las edades desarrollada junto a este equipo en el marco un proyecto de extensión universitaria³. Posteriormente, a través de la profundización de esa formación con la participación activa en diversas experiencias con instituciones educativas, comunitarias y sociales de La Plata, del interior de la provincia de Buenos Aires y de otras provincias del país, acercando la experiencia LQM a diferentes públicos (ver Capítulo III. Breve historia y recorridos del proyecto *Libros que muerden*).

El objetivo de este TIF es rescatar de las producciones y las voces de jóvenes que han circulado por la muestra y los talleres de LQM, los sentidos construidos por ellos/as en torno al pasado reciente y específicamente, sobre la censura, el terrorismo y la construcción de memorias.

Las indagaciones que guían el análisis de esta experiencia se expresan a través de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las preguntas de las nuevas generaciones al relato que se les presenta en el marco de la muestra LQM? ¿Qué sentidos circulan entre jóvenes de hoy sobre los conceptos de censura, terrorismo de estado y memoria(s) cuando habitan la muestra itinerante LQM? ¿Cómo se construyen esos sentidos? ¿Qué singularidades contienen? ¿Cuáles son las características de la

² En la actualidad el proyecto LQM lo integran: Manuel Negrin, Graciela Vanzan, Verónica Barbera, Florencia Bossié, Alejandro Negrin, Carolina Salvador, Martina Dominella, Gabriela Pesclevi, Gonzalo L. Chaves, Cristina Baroni, Celeste Gauchat, Fernanda Marconi, Natalia Chudoba, Gisella Aguiar, Débora Elescano, Kristel Best Urday.

³ Proyecto de extensión “LIBROS ANIMADOS, promoción de la lectura en Meridiano V y Altos de San Lorenzo”, Facultad de Trabajo Social-UNLP, Directora: Ángela Oyhandi. 2008 a 2012.

construcción de la(s) memoria(s) sobre el pasado reciente en el marco de este proyecto particular? Como se mostrará a lo largo del presente trabajo, la experiencia LQM tiene como eje particular el trabajo con la ficción. El abordaje de las diferentes memorias en torno a la censura de libros durante la última dictadura en Argentina se produce a partir de los disparadores que los libros de literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ), prohibidos y olvidados, habilitan a través de sus historias. Como apunta el escritor y periodista mexicano Juan Villoro (2013) en su conferencia titulada *La historia como problema*: “las verdades de la ficción construyen una segunda realidad y en ocasiones determinan las formas de representación de la cultura con mayor eficacia que los testimonios del mundo de los hechos”.

En este sentido, la LIJ de una época da cuenta de su momento y contexto. Y es hacia allí donde se dirige el proyecto LQM. A través de la re-circulación de los libros perdidos y olvidados producto de la censura, busca rescatar las narraciones de una época que dejaron sus “marcas” en la tradición de la LIJ de un país y más aún, en toda una generación que leyó y creció con esas historias. ¿Cuáles eran las particularidades de esa escritura que fue señalada? ¿Dónde resuenan hoy esas palabras, esos temas, esos autores? Estas son algunas de las preguntas que abre la experiencia LQM a sus visitantes, con el interés de indagar en la historia como problema, en el mismo sentido que lo expresa Villoro (2013), “contar los hechos significa intervenirlos y aquí, la narración aparece como una dimensión que niega la verdad única en busca de una voz única”.

Este trabajo para la obtención del grado de Licenciatura en Comunicación Social, es una síntesis de más de cinco años de recorrido personal y práctica profesional en el marco del proyecto colectivo *Libros que Muerden*. La elección de realizar un trabajo de investigación vinculado a una experiencia propia, está fundada en concebir a la propia práctica como materia de reflexión y crítica constante. Así como también de la valoración del campo de la comunicación como un aporte específico a una experiencia colectiva vinculada al arte, la historia y la memoria colectiva. Es a través de la conciencia del proceso de diálogo y aprendizaje activado en la experiencia y, del uso de diversas herramientas y técnicas que aporta el campo de la comunicación, que como profesionales podemos aportar a posibilitar encuentros, conversaciones, diálogos que tiendan puentes en y entre las comunidades de las que somos parte.

Es uno de mis anhelos que el presente trabajo pueda construirse en un pequeño aporte a otro más amplio, que desde hace muchos años venimos realizando con el proyecto *Libros que Muerden* y el

Grupo La Grieta, en pos de la construcción de la memoria colectiva y el rescate de la literatura infantil y juvenil clausurada, desaparecida y ocultada por la última dictadura cívico-militar argentina.

Por todo ello, dedico este trabajo a mis compañeros y compañeras del proyecto *Libros que Muerden* de La Grieta, cómplices en esta aventura. A ellos y ellas que me han enseñado tanto. Y a los pibes y pibas que han circulado por la muestra y los talleres de LQM, que nos aportan y estimulan con su mirada aguda, sus preguntas irreverentes y sus opiniones nuevas. A todos y todas ellas, infinitas gracias.

CAPÍTULO I
CONCEPTOS QUE ENMARCAN EL PROBLEMA

Presentación

En este capítulo se presentan los principales ejes sobre los que se enmarca el trabajo de investigación realizado. Presentados en cuatro subtítulos, se describirán brevemente las características del terrorismo de estado en Argentina, particularmente en relación a la censura a la cultura y a los libros; para posteriormente dar cuenta de la perspectiva teórica desde la que se concibe a la lectura como práctica social, su relación con el poder y con los procesos de construcción de memorias. Luego, se desarrollarán algunas apreciaciones acerca del desarrollo del género de la literatura infanto-juvenil en Argentina, destacando las experiencias rupturistas de la década de 1960. Por último, se abordará la mirada en torno al carácter intergeneracional de los procesos de memoria colectiva, destacando las particularidades del testimonio en estos procesos, su aporte en la reelaboración de traumas sociales en Argentina; así como también, su vinculación con la escucha en literatura.

a. Terrorismo, cultura y represión.

La dictadura cívico-militar en su fase de terrorismo de estado puso en práctica una metodología precisa y sistemática con el objetivo de destruir y dismantelar todas las estructuras económicas, sociales, culturales, civiles y políticas para una región que estaba inmersa en procesos y luchas populares de liberación. No ya sólo el estado militarmente ocupado sino una nueva forma de estado de excepción (Duhalde, L.; 1999).

Para implementar un modelo de estas características se necesita un grado de “legitimación” que solo puede provenir del control absoluto de la sociedad civil. Éste control no deviene solo de un Estado autoritario legitimado, es necesario un Estado terrorista. La violencia del terror estatal debe ser ocultada y evidenciada simultáneamente, esta combinación es necesaria para poder sostener el consenso con la coerción, la legitimidad con el miedo, implantado fundamentalmente a través de la política de secuestros clandestinos y desapariciones.

Si bien la dictadura inaugurada el 24 de marzo de 1976 mantuvo los mismos objetivos enunciados

que sus antecesoras⁴, en tanto pretendían la “eliminación de la violencia subversiva” y el “cuidado y preservación de los valores de una sociedad occidental y cristiana”, se diferenció de las anteriores por el método utilizado para tal fin. A través de la planificación y sistematización del secuestro y desaparición de personas, la existencia de campos de concentración y la propagación del terror en toda la sociedad, perfeccionó los mecanismos de persecución y exterminio de los/as disidentes y reforzó aquello que Pilar Calveiro (1998) define como *tecnologías de poder*, es decir, las prácticas que el poder totalizante implementa para garantizar su existencia. Los mecanismos y las tecnologías de la represión revelan la índole misma del poder. Pero siempre el poder muestra y esconde, se revela a sí mismo tanto en lo que exhibe como en lo que oculta. Interesada en la descripción y el análisis de la existencia y funcionamiento de los campos de concentración y exterminio que existieron en dictadura, Calveiro intenta dar cuenta de la instalación en el plano de lo social de una modalidad de poder. A esta modalidad se la denominó *terrorismo de estado*.

Tras ocho años de gobierno militar, 30.000 personas figuran entre los y las detenidas-desaparecidas, 500 niños y niñas nacidos en los campos de concentración fueron robados y apropiada su identidad, hubo 10.000 presos políticos, 300.000 exiliados. El modelo neoliberal de privatización de empresas estatales y extranjerización de los capitales comenzó su crecimiento durante estos años de la mano del ministro de economía Martínez De Hoz; cientos de fábricas fueron cerradas, sus obreros secuestrados y asesinados, se facilitó el ingreso de bienes importados, se apostó a la especulación financiera y a la adquisición de créditos del exterior. La deuda externa argentina pasó de menos de 8 mil millones de dólares en 1975 a 45.100 millones de dólares en 1983. La mayoría de esa deuda provino de créditos adquiridos por empresas privadas y fue estatizada al final de la dictadura. La guerra de Malvinas, iniciada el 2 de abril de 1982, fue la culminación de los crímenes de la dictadura. Argentina se rindió tras 74 días de combate. Murieron 268 soldados británicos y 649 argentinos. Testimonios de los jóvenes ex combatientes dan cuenta de la aplicación de métodos de tortura, similares a los utilizados en los centros clandestinos de detención (CCD), como forma de castigo y disciplinamiento por parte de los mandos militares argentinos. A su vuelta al continente fueron obligados a guardar silencio de lo ocurrido en las islas. Unos 400 jóvenes soldados se suicidaron en los años posteriores a la guerra (Montes, G; 1996).

⁴ Se trató del sexto gobierno de facto en 36 años y la culminación de un período de sucesivos golpes militares y gobiernos democráticos breves, inaugurado en 1930 con la dictadura del General Uriburu.

Respecto del accionar de la dictadura en el plano de la cultura, iniciaremos definiendo el término, en primera instancia. En la obra “Un golpe a los libros”, Judith Gociol y Hernán Invernizzi (2002) toman como definición de cultura el concepto forjado por Néstor García Canclini, que haremos propio para este trabajo:

La producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social, es decir todas las prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y restructuración del sentido (García Canclini, 1999, Pág. 41).

La cultura conforma las relaciones sociales, económicas y políticas y también nuestra subjetividad y el modo de percibir al mundo. Por ello, el ataque a la cultura es una forma extrema de daño colectivo y de la subjetividad de cada persona que forma parte de la sociedad, pues se nos priva del acceso a un bien que es un derecho de todos y todas (Gociol e Invernizzi, 2002). La cultura es producción y también es derecho. En este sentido,

La estrategia hacia la cultura fue funcional y necesaria para el cumplimiento integral del terrorismo de estado como estrategia de control y disciplinamiento de la sociedad argentina. De un lado estaban los campos de concentración, las prisiones y los grupos de tareas. Del otro, una compleja infraestructura de control cultural y educativo, la cual implicaba equipos de censura, análisis de inteligencia, abogados, intelectuales y académicos, planes editoriales, decretos, dictámenes, presupuestos, oficinas... Dos infraestructuras complementarias e inseparables desde su misma concepción. Dos caras de una misma moneda. (Gociol e Invernizzi, 2002, Pág. 23).

En esta misma línea de pensamiento, Josefina Oliva (2008) explica en un artículo titulado *Literatura infantil y juvenil en la última dictadura militar* que ese férreo mecanismo de censura se reflejó en persecuciones y torturas a autores, prohibiciones de circulación de libros, canciones y otras expresiones; editoriales cerradas y bibliotecas vaciadas. Cientos de diarios y revistas fueron clausurados, unos 2.000 agentes censores dependientes del Ministerio del Interior se ocuparon de revisar y prohibir libros, canciones, piezas de teatro. La persecución, el secuestro, el asesinato y la desaparición de intelectuales, empujó también al exilio a muchos otros. El despliegue de propaganda antisubversiva a través de los medios de comunicación, muchos en poder de los militares, tenía como objetivo la diseminación del terror y el aislamiento de la población⁵.

⁵ Es importante destacar que la tradición de censura en Argentina tiene su antecedente inmediato en la dictadura de Onganía y el proceso que va de los años 1966 a 1974. La historia de censura a las obras “Don Juan el zorro” de Javier Villafañe y otras del escritor Álvaro Yunque, incluidas en la muestra,

b. Lectura, poder y memoria(s).

Graciela Montes (2003) define a la lectura como una *práctica social*, en tanto ésta involucra una representación social, es decir, ocupa un lugar en el imaginario social de una época y está inmersa en el complejo entramado de sistemas que componen una sociedad (el sistema político o de toma de decisiones, el sistema económico, el sistema de la comunicación y la educación social, y el sistema familiar o de crianza). Por esto, a la hora de analizar la lectura debe considerarse el conjunto en el que la práctica está inmersa, observar cada una de las acciones que ocurren o no en cada uno de esos sistemas (si hay libros disponibles en casa, si hay políticas públicas de circulación de libros, los medios de comunicación, el acceso editorial y de la sociedad a los bienes culturales-libros, por ejemplo, etc.). Sin embargo, hay otra dimensión de la lectura que es necesario abordar también para comprender su incidencia y sus modos de expresión en una sociedad, algo del orden de lo “intangibles”. La lectura es simbólica, nos significa algo. “Leer parece suponer siempre encontrar una clave, una llave. Interpretar señales. Perseguir el sentido. Ver el otro lado de las cosas” (Montes, G.; 2003, Pág. 23).

En una exposición en un Simposio sobre el mismo tema, Montes (2001) insistirá en que leer es “básicamente tomar la posición del lector”. Implica un retirarse un poco frente a lo que intriga, para volverlo “más entendible, o más acogedor, o más tolerable, o más propio. No podemos tratar con lo otro ni con nosotros mismos sin construir significaciones” (Montes, G.; 2001, Pág. 1). Por eso, sostiene también que la posición del lector supone una cierta forma de rebeldía, un “cruzar la raya”. La lectura es codicia de sentido y por lo tanto apartamiento del orden y rebeldía.

Completamos este modo de concebir la lectura con el aporte de María Teresa Andruetto (2014) en este mismo sentido. La autora sostiene en su libro *La lectura, otra revolución*:

Como un obrero que hace trabajar su pensamiento, como un rebelde que rechaza todas las formas de imposición o jerarquía y como un niño que en su inocencia siempre está comenzando. Tres condiciones para no leer por leer, para hacerlo como un aventurero, no solo como un lector capaz de interpretar, sino sobre todo como un lector capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, en su ser íntimo, y lo lleve por nuevos caminos de conocimiento hasta dar con aquello que lucha por hacerse visible aún a riesgo de transformarnos. (Andruetto, M.T.; 2014, Pág. 85).

pueden dar cuenta de esto. Sin embargo, a partir de 1976, esa experiencia de la censura estará ligada a la experiencia concentracionaria también según lo destacara María Pía López en su exposición para la presentación del Catálogo Libros que Muerden en el Museo del Libro y de la Lengua de la Biblioteca Nacional. (CABA, 23 de abril de 2014).

Se trata, en definitiva, de leer como un *acto*, un acto frente al mundo. Y hablamos de un acto que primero es íntimo, pero que puede abrirse a lo público. Sobre esto, Laura Devetach (2008) establece algunas diferenciaciones en su obra *La Construcción del camino lector*. Identifica a la lectura íntima como una especie de lectura de “segunda línea” hecha a contrapelo de la productividad, “a la hora en que el deseo se puede abrir un hueco para la privacidad”. Y se pregunta acerca de una antigua contradicción entre la práctica de actitud preceptiva (normativa) ligada a la lectura pública y la actitud más suelta para la lectura privada.

En el caso particular de las lecturas íntimas que remiten al contexto del terrorismo de estado en Argentina, nos preguntamos cuándo es que es posible volver a leer esos libros en sociedad. ¿Cuándo se hace ese desplazamiento, de lo íntimo a lo público? “Cuando pasaron 30 años, para que pudiera ser decible”, respondería Gabriela Pesclevi en una conversación de verano que mantuvimos. ¿Y por qué?, nos preguntamos nuevamente. Dos aspectos centrales vinculados a la lectura como práctica social surgen en relación a esta pregunta. Por un lado, la relación entre lectura y democracia que Susana Allori (2008) expondría claramente ante el Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (CEDILIJ):

“Lectura y democracia están muy íntimamente relacionados, y no sólo por su etimología común. En latín *lectio* es **lectura** y también **elección**. Elegir y leer son prácticas indispensables para el sostenimiento de las democracias modernas. Los derechos son una enunciación abstracta y general, pero se ejercen efectivamente en el terreno concreto y particular. Igual que la lectura (...) La práctica de la lectura, de la escritura y el acceso a los libros son insumos indispensables en los procesos de fortalecimiento del sistema democrático porque éste requiere de ciudadanos con capacidad de elección. No sólo leer y firmar el voto como mero requisito sino como capacidad de leer críticamente el contexto, antes de y para elegir. Leer para conocer. Leer para decidir” (Allori 2008, mimeo).

Nos referimos a la lectura como un deseo, pero también como un derecho. Derecho como práctica y como conquista.

Por otra parte, hay una compleja relación entre lectura y memoria colectiva. Respecto de esto, Matías Manuele (2014) explica:

La memoria es un soliloquio colectivo en el que una comunidad se cuenta reiteradas veces a sí misma su propio pasado. Tendemos a pensar la memoria como el conjunto de recuerdos, de imágenes del pasado que guardamos en algún lugar íntimo y personal. Sin embargo, la memoria no es un “paquete” rígido y cerrado de sentidos que transmitimos unos a otros, sino un proceso

continuo y colectivo (en el sentido que es la comunidad toda quien recuerda y la comunidad toda a quien va dirigido ese recuerdo) de recuperación, elaboración y transformación de sentidos y “saberes sometidos”, soterrados, anecdóticos y testimoniales de experiencias de vida. (Manuele en Pesclevi, G.; 2014, Pág. 70)

Esas memorias, múltiples y diversas, se enfrentan, se corrigen, compiten e incluso se complementan intentando incorporarse a la narración que se repite cada vez que una sociedad se cuenta lo que pasó. Esto le da a la memoria un rol activo.

¿Qué se cuenta? ¿Quién lo cuenta? ¿Para qué lo cuenta? Sobre esto, las comunicadoras Luciana Aon y Soledad Vampa (2008) explican en su tesis sobre las representaciones del arte en el relato del terrorismo de estado, que la memoria es una elección y su construcción resulta de la relación del binomio recuerdo-olvido. Sobre esta idea insistirá Luciana Aon (2012) en su posterior trabajo sobre los modos de representación del cine dirigido por hijos e hijas de desaparecidos, para destacar el carácter de disputa de la(s) memoria(s):

Es desde hoy, desde este y cada presente histórico, político, social, cultural, económico que miramos el pasado. Hacemos memoria y ese hacer representa el acto de construcción, el acto voluntario de recordar, el cómo y qué se recuerda. Así, la memoria es un campo de batalla para la construcción de hegemonía. Qué se recuerda, cómo y también qué se olvida son políticas de memoria. (Aon, L.; 2011, [En Línea])

Sin dudas, la memoria está atravesada por el poder. El poder de nombrar. El poder de callar. El poder de disputar un relato. La memoria es ese mismo relato en cuestión. Y en el centro de ese relato, hay silencios. En el caso del terrorismo de estado se trata de un particular silencio:

El terrorismo de estado se construyó sobre la imposibilidad de un lenguaje que lo describiese. Debieron pasar décadas para que podamos decir desaparecido, apropiación, exilio. Y aun hoy no podemos comprender del todo su significado. Y aun hoy discutimos si llamar dictadura o gobierno militar (...) Siniestro es el deber recordar algo que no podemos. Siniestro es el silencio de los sobrevivientes. Ese silencio es lo siniestro. No un miedo “allá afuera”, identificable, enunciable. Lo siniestro es el terror activado en el ámbito de lo cotidiano y lo familiar que desdibuja así el ámbito conocido, desfamiliariza, desorienta. Lo siniestro instala sospecha y reclama por un orden, el orden del discurso que ponga las cosas en su lugar. (Manuele, en Pesclevi, G.; 2014, Pág.70)

Concluimos así que la pregunta por las representaciones de jóvenes sobre libros, censura y represión en el marco de una experiencia de muestra itinerante de libros prohibidos expuestos, es una pregunta por la literatura como arte, por la memoria como campo de batalla, y finalmente por el arte y la memoria como procesos de producción social de sentidos (Aon, L.; 2012).

c. Una literatura rabiosa.

Marcela Arpes y Nora Ricaud (2008), explican en su libro *Infancia, política y mercado en la construcción de un género masivo* cómo se constituyó el género infantil en la literatura y sus modificaciones en las décadas de 1960 y 1970 en Argentina. Se trata de un recorte de la literatura identificable fundamentalmente por estar destinada a los niños. Es un género que comienza a constituirse como tal en la década de 1970, pero que tiene sus antecedentes mucho tiempo atrás⁶. María Elena Walsh es una figura fundamental del género, quien hacia 1960 inaugura una práctica literaria que resulta pionera en varios sentidos. Se presenta como una escritura despojada de cualquier finalidad pragmática, se profesionaliza como autora para la infancia e inaugura una retórica que luego será marca distintiva del género, centrada en el trabajo expresivo de la lengua, con tramas narrativas basadas en el absurdo, la invención y la magia. También sobre el final de esta década, al haberse configurado la infancia como objeto de mercado, la industria editorial comienza a regular la producción para dicho mercado editando textos que la escuela demanda, la clásica literatura de tradición popular o las adaptaciones de la literatura universal y, finalmente, poniendo en circulación esta novedosa escritura de textos literarios pensada específicamente para el público infantil.

Aquella literatura infantil masiva ya hacia 1970, conmovió no sólo a lo que se reconoce como una literatura pedagogizante y moralizante dentro del propio subsistema previo, sino también al sistema mismo de la literatura. El acto de ruptura tiende a hacer visible y legible aquello que estaba excluido u oculto por el sistema dominante. Este rasgo enunciativo, constitutivo de la

⁶ Las referencias más antiguas remiten a los cuentos populares de tradición oral, recopilados como variantes folclóricas por Charles Perrault en el siglo XVII y los hermanos Grimm en el siglo XIX. Se trataba de historias consumidas por un público adulto pero que hoy quedaron catalogados como textos infantiles. También de este tiempo sobresalen dos obras que harían historia en este campo por su impronta ligada al relato de aventuras: *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe y *Los viajes de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift. En el siglo XIX, los niños comienzan a visualizarse como público y como sujeto de interés de las políticas del Estado a partir del fenómeno de la alfabetización y la democratización de la enseñanza, que tiene su inicio en Francia. En el caso concreto de Argentina, esto se ejecutó a partir de la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento y la conformación del Estado Moderno. La pretensión sarmientina de “educar al soberano”, es decir al pueblo, imprime un rasgo característico a esta literatura institucionalizada y homogeneizada por la escuela. Sin embargo, hacia fines de 1950, el libro de lectura escolar convive con otros textos que circulan por kioscos en publicaciones baratas y populares divulgando una literatura asociada al divertimento y en la que se reconocen autores consagrados ya en la literatura adulta como el caso de Horacio Quiroga. Esa vertiente la integran también revistas e historietas. Javier Villafañe, María Granata, Syria Poletti se sumarán entre aquellos autores que luego desarrollarán una escritura especializada en la literatura infanto-juvenil. (Marpes, M. y Ricaud, N.; 2008).

literatura infantil que se inicia hacia fines de los '70, reconoce su antecedente ineludible en la escritura de María Elena Walsh.

Al respecto, Josefina Oliva (2007) señala justamente que:

Por aquellos años se vislumbraban los cambios que darían un vuelco en la literatura infantil, depositados en el lenguaje, en la transformación de las atmósferas en las cuales transcurren las historias, en una nueva relación con el lector y en el humor y la parodia como forma de criticidad. La fantasía, los finales abiertos, las preguntas, el color, las líneas de los dibujos que se salían de una figura "real", eran capaces de abrir nuevos interrogantes en los chicos, y esto no convenció a los dictadores de turno (Oliva; 2007, [En línea]).

Como se desarrollará en el siguiente capítulo, destinado a la descripción y análisis de la experiencia LQM, es esta particular literatura la que se intenta rescatar a través de la recuperación de los libros censurados por la última dictadura. "Queríamos provocar y decir que la literatura puede ser rabiosa" expresa Pesclevi (2012). Una literatura capaz de devorarse a sus lectores; una literatura no pensada desde la neutralidad.

d. Trauma social y reelaboración. Testimonio, diálogo intergeneracional y la escucha en literatura.

La preocupación sobre los modos de transmisión de la memoria en procesos de trauma social han ocupado a las ciencias sociales en occidente a lo largo de todo el siglo XX, especialmente tras experiencias límites como las propiciadas por el nazismo, el genocidio armenio o el largo período franquista.

En el caso de América Latina, el debate sobre los procesos de memoria ha proliferado en el campo de la comunicación, el arte y la historia -entre diversas disciplinas de las ciencias sociales-, particularmente a partir de la propia experiencia de dictaduras en todo el cono sur, consolidadas entre las décadas de 1960 y 1980.

En Argentina, diferentes trabajos académico abordan los modos de transmisión y construcción de la(s) memoria(s) sobre el terrorismo de estado. Algunos ligados a pensar el trauma y sus consecuencias a nivel psicosocial, como es el caso de investigaciones realizadas por el Equipo Argentino de Trabajo e Investigación Psicosocial (EATIP) y aquellos otros desplegados por el psicoanalista Fernando Ulloa durante las décadas de 1980 y 1990. Otros, en cambio, se abocaron a indagar la figura del detenido-desaparecido en el imaginario social desde una mirada que cruza

arte y memoria, como en el caso de Ana Longoni con *El siluetazo*. Otros se interesaron por observar el particular modo de recordar y desarrollar procesos de duelos en familiares de personas desaparecidas, como es el caso de Elizabeth Jelin y Ludmila Da Silva Catela en *No habrá flores en la tumba del pasado*.

En cada uno de estos trabajos, el testimonio de los sobrevivientes y sus familiares respecto de la experiencia traumática cobra una vital importancia. El testimonio como “una subjetividad que recrea y anuda sus avatares biográficos con la historia, sin la intención de organizarla ni totalizarla, sino con los fragmentos de su propia experiencia existencial de la muerte, la memoria y el olvido” según expresa Ana Amado (2009; Pág.514). Se trata de una doble cualidad del testimonio, por un lado aporta una reconstrucción de los acontecimientos y por otra parte, significa y procesa esos hechos desde un presente particular. Esa historicidad del testimonio da cuenta de cómo las fronteras entre lo dicho y no lo dicho se mueven en función del complejo proceso de elaboración de la identidad que involucra ese acto. En el testimonio surge el sujeto. Su acción, su padecimiento y su solidaridad (Cacopardo, A.; 2016).

Por su parte, Giorgio Agambem reflexiona en su libro “Lo que queda de Auschwitz” sobre la figura del sobreviviente como testigo, como autor de un relato del pasado y también de la ética de sus “lectores” ante el compromiso que requiere aquella tarea de dar testimonio (Agambem, G.; 2002). Escuchar a los testigos requiere de una posición como lectores de esos testimonios. “Muchas veces los testimonios nacen a partir del impulso que significa generar el escenario apropiado para la escucha (...) La empatía no es un dispositivo de comprensión, es una sensibilidad y un modo de mirar. Es una ética”, sostiene Ana Cacopardo (2016; Pág. 30).

Nos interesa esta reflexión en relación a los procesos que se activan cuando esa transmisión del testimonio ocurre entre diferentes generaciones.

Laurana Malacalza, historiadora especialista en género, interesada en la autobiografía como género para abordar procesos de memorias locales, destaca en los años posteriores a 2001 se inician en Argentina nuevas trayectorias en torno a los testimonios de los militantes. Tras la asunción de Néstor Kirchner como presidente, en 2004 se produjo un giro en las políticas de derechos humanos y la memoria del terrorismo de estado se convirtió en política pública. La Escuela de Mecánica de la Armada se convirtió en Museo de la Memoria; el Congreso derogó las leyes de impunidad haciendo posible someter a juicio penal a los represores de la última dictadura militar. La memoria de las víctimas del terrorismo de estado e incluso la reivindicación de sus

proyectos políticos se convirtió en parte del discurso oficial y el 24 de marzo fue instaurado como Día Nacional de la Memoria, la Verdad y la Justicia e incluido en el calendario de efemérides escolares. En este marco se multiplicaron las narraciones testimoniales, las producciones artísticas, literarias, académicas y cinematográficas donde las nuevas generaciones interrogan lo sucedido en dictadura y la militancia en los '70 (Malacalza, L. en Capocasale y Frugoni; 2016).

“Sin embargo pareciera que en las narrativas que se arman en el espacio de lo privado – narrativas con una fuerte referencia autobiográfica- circulan solo al interior de las familias o entre grupos de pares generacionales. La visibilidad en el espacio de lo público ha sido casi inexistente. En esas salidas a lo público los procesos educativos ocupan un espacio articulador entre la esfera de los relatos silenciados al interior de los lazos familiares y aquellos consagrados en el espacio de lo público”. (Malacalza en Capocasale y Frugoni, 2016; Pág. 179).

Ana Amado (2005) da cuenta de los sobresaltos e interferencias que dicha tarea involucra cuando se trata del pasaje de la memoria de los protagonistas a una suerte de post memoria de sus descendientes, quienes, ante el peso de la historia, o según la medida de las revelaciones, reaccionan con gestos simultáneos de reverencia y rebelión, ante la figura o las acciones políticas de sus antecesores. Amado (2005) elige la definición “hacer una escena”, como un territorio donde se anudan las manifestaciones de un conflicto que incluyen interpelaciones y demandas de una generación a otra. La cuestión del diálogo intergeneracional que ocurre en procesos de memoria con nuevas generaciones en el escenario educativo pueden incluir algunas de estas tensiones también.

Cabe destacar que en los últimos años, cada vez más instituciones educativas y culturales vinculadas a jóvenes y niños y niñas, recurren a los libros de LIJ censurados como soporte para dar cuenta del terrorismo durante el período 1976-1983 en nuestro país. Sin embargo no se ha indagado tanto sobre qué nuevos sentidos construyen esos jóvenes, adolescentes y niñas sobre esas nuevas lecturas y las preguntas que surgen respecto de los contextos de producción de esas obras.

La ensayista Cecilia Bajour (2008) sostiene que desde el punto de vista pedagógico, en la literatura subyacen todas las potencialidades de la escucha, ya que es un discurso inestable, enemigo de las respuestas únicas que obturan el diálogo. Desde una visión dialógica, la escucha supone un vínculo de dos consciencias que se reconocen. Desde un punto de vista político, ser escuchado, sentir la propia palabra valorada por otro es vivido en muchos casos como una situación extraordinaria,

excepcional. Asimismo, la lectura compartida habilita las voces múltiples. Razón por la cual, Bajour (2008) destaca el uso de la conversación literaria en docencia como posibilidad de asombro y búsqueda.

En este sentido, la conversación sobre libros que sostienen diferentes generaciones en los trabajos analizados en la investigación que aquí se presenta, suponen modos de hacer memoria colectiva. “Una sociedad contándose a sí misma” desde la presencia de voces diversas y múltiples, con la posibilidad de poner el acento en cómo las nuevas generaciones se apropian o no de dichas memorias y qué sentidos le confieren en *su* mundo, el de este presente.

CAPITULO II
LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS

Presentación

Este trabajo de investigación se inscribe dentro del paradigma de la hermenéutica, que tiene un carácter interpretativo de los hechos y escenarios a abordar. La reflexión e interpretación son centrales para construir y examinar el objeto de estudio constituido por las significaciones de jóvenes sobre la censura a libros y el terrorismo de estado en Argentina.

Se han utilizado herramientas cualitativas a partir de la definición de un corpus de análisis, aplicando técnicas de **observación participante y análisis de contenido** de las producciones de jóvenes realizadas en el marco de la muestra *Libros que muerden*.

a. Corpus de análisis

El corpus de análisis de este trabajo está constituido fundamentalmente por el registro de las intervenciones y de las producciones realizadas por jóvenes del taller optativo *Libros que Muerden* en el Colegio Liceo Víctor Mercante (LVM) de la UNLP, desarrollado entre los meses de agosto a noviembre de 2009 y de 2012 respectivamente.

Se suman al corpus, dos muestras realizadas durante 2011 y 2012, en conjunto con chicos y chicas de sexto año del Colegio LVM. La primera realizada en el marco de las Jornadas “*Primavera, Lápices y Memoria*” que la misma institución lleva adelante cada año en el mes de septiembre. La segunda, en el Galpón de Encomiendas y Equipajes de La Grieta, como parte del cierre del taller optativo de ese año.

En el caso de los talleres, fueron seleccionados porque se trata de un formato que tiene la particularidad de dar cuenta de un proceso. Estos talleres se desarrollan de manera sostenida en un periodo de tiempo, donde participantes y docentes del proyecto LQM pueden conocerse e intercambiar opiniones y saberes con algún grado de profundidad mayor al del ámbito específico de una *puesta* de la muestra itinerante⁷. Asimismo, las *puestas* interesan por haber ocurrido

⁷ La experiencia del Taller *Libros que Muerden* figura entre las propuestas de talleres optativos que el Colegio Liceo Víctor Mercante de la UNLP ofrece a sus alumnos en el último año de formación. Es una propuesta enteramente llevada adelante por el proyecto LQM del Grupo La Grieta, que propone un programa de

durante un momento específico, es decir, por abordar otra modalidad del proyecto y la muestra LQM: su carácter itinerante (una muestra de libros especiales que llega a un espacio, se monta, se habita por unas horas o días y luego se desmonta y se va). Otra particularidad por la que dichas *puestas* fueron seleccionadas es que en esta oportunidad, fueron los mismos estudiantes quienes se constituyeron en *mediadores*⁸ de la muestra para otros jóvenes del Colegio o del público en general que la recorrieron.

b. Dimensiones de análisis

El corpus descrito anteriormente fue analizado a partir de la construcción de una *grilla o cuadro de análisis* de doble entrada. Por un lado, se destacó el origen de las producciones volcadas en dicha grilla. Esto es: Muestra 1. Año 2011; Muestra 2. Año 2012; Producciones 1 (Trabajo Práctico sobre Censura). Liceo 2009; Producciones 2 (Entrevistas/Crónicas). Liceo 2009; Producciones 3 (Entrevistas/Crónicas). Liceo 2012. Por otra parte, se diferenciaron tres *categorías*: terrorismo, censura y memoria(s).

El cuadro o grilla de análisis quedó constituido del presente modo:

		Terrorismo	Censura	Memoria(s)
	Muestra 1			
	Muestra 2			

estudio a partir de la indagación de los libros y autores que componen la muestra. El taller se desarrolla en una serie de 14 encuentros y finaliza con la realización de una entrevista por parte de los jóvenes a adultos cercanos a su vida, que hayan asistido a la escuela o hayan tenido su edad durante la dictadura. El eje de las entrevistas está puesto en rescatar la(s) memoria(s) sobre la censura a libros a partir de una experiencia personal. Luego, los mismos jóvenes se constituyen en mediadores de la muestra, con el acompañamiento del equipo de LQM, en una exposición final, abierta al público, realizada en el Galpón de Encomiendas y Equipajes del Grupo La Grieta.

⁸ El término *mediador de lecturas* proviene de una perspectiva que concibe esta figura, en principio pensada para las salas de lectura, como aquel que media (como un puente) entre el sujeto lector y la lectura. Inicialmente, la distinción entre un lector y un mediador es sólo de matiz: el mediador es en realidad un lector que se ofrece conscientemente como mediador.

Estudiantes Liceo	Producciones 1			
	Producciones 2			
	Producciones 3			

Tras la definición de las categorías “terrorismo”, “censura” y “memoria(s)”, se realizó una lectura y análisis de contenido del corpus. Se fueron identificando diferentes frases, anotaciones y fragmentos enunciados o contruidos por los chicos y chicas que participaron del taller LQM en aquellos años. Aquellas frases o extractos que resultaban significativos respecto de lo que los y las estudiantes del Liceo asociaban a alguno de estos tres conceptos, se fueron volcando en dicho cuadro de análisis. El material surgió de los registros y notas apuntados en un *cuaderno de campo* utilizado durante las *observaciones participantes* realizadas en cada uno de los encuentros de aquellos talleres y muestras; de las desgrabaciones del registro auditivo de algunos de esos encuentros y puestas; y de la compilación de diferentes trabajos prácticos escritos, realizados por esos jóvenes durante los talleres.

Las *categorías de análisis* definidas para este trabajo fueron seleccionadas porque enuncian palabras que cruzaron diferentes conversaciones entre docentes y estudiantes en el marco de los talleres y muestras de proyecto LQM. También hubo otras palabras: libertad, música, cuerpo, fantasía, rebelión, represión, silencio, incertidumbre, miedo, resistencia, cueva, pozo, campo, desierto, sótano, rock, pollera, uniforme, calle, tiros, milicos, muchos milicos. Sin embargo, aquellas primeras palabras enuncian también una suerte de “pilares” de otras conversaciones en torno al pasado reciente, mantenidas en particular con Matías Manuele (conversaciones ocurridas en las puertas del edificio de la ex Amia donde se desarrollaban los juicios por crímenes de lesa humanidad en La Plata; en uno y varios bares y cafés de la ciudad; en el querido Galpón de Encomiendas y Equipajes de La Grieta). Se trata de palabras con las que casi siempre “hacemos mueca” con mis compañeros/as de La Grieta y *Libros que Muerden*, antes o después de enunciarlas. “*La memoriaaaa*” dicen los chicos en la muestra y alargan la *a* con un gesto de burla, de tedio, de provocación.

Son palabras provocadoras. De mí misma incluso. De mi propia historia. Por eso las pongo en el lugar de lo incómodo. Porque eso me ha dado la literatura. La posibilidad del desvío, de dar sentido a la experiencia, un territorio donde comprender y ser comprendido (Andruetto, 2014). De algún modo, he intentado revisar también parte de mi propia historia personal a partir de las preguntas

que generaciones más jóvenes “me” acercaban en el marco del proyecto LQM, experiencia de la que fui siendo parte. Estas circunstancias dieron lugar a una pregunta ya urgente para toda una generación de la que me considero parte: hijos e hijas de militantes desaparecidos, exiliados, presos políticos⁹, “aquellos que no tienen un recuerdo personal alguno; que saben porque escucharon las historias familiares, o leyeron o investigaron, o imaginaron lo sucedido”, según clasifica Carlos Gamerro (2010) en su artículo *Tierra de la memoria*¹⁰. La escena podría ser la siguiente: una generación, con fragmentos de lo indecible, frente a otra que busca ávidamente indagar en los huecos de ese silencio. La memoria como mandato generacional incluso. Y hacer con eso otra cosa: el desvío. Similar a esas señales de tránsito apócrifas que construíamos con mis compañeros/as de HIJOS La Plata para marcar las casas de los represores y construir la condena social. Algo así como: “Acá, donde dice una cosa, nosotros queremos decir otra”.

Por todo ello, estas categorías fundan también las preguntas que guían la presente investigación: ¿Qué sentidos circulan entre jóvenes de hoy sobre los conceptos de censura, terrorismo de estado y memoria(s) cuando habitan la muestra itinerante LQM? ¿Cómo se construyen esos sentidos en torno a esas palabras? ¿Qué singularidades contienen?

Como paso final del proceso de análisis de contenido, se realizó una lectura de esa composición final del cuadro de análisis y se construyeron algunas definiciones que se aprecian en el Capítulo IV: ANÁLISIS DE CONTENIDO.

Según la definición clásica de Berelson (1952), el análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa. Krippendorff (1982)

⁹ Mi papá, Martín Salvador, fue delegado sindical en la fábrica de autos Renault en Córdoba, participó de las jornadas del Cordobazo en 1968, fue integrante del grupo “El Obrero” (grupo político-gremial que años después se fusionó en el PRT-ERP) hasta 1974, año en que regresa a su ciudad natal Chacabuco, Prov. Bs. As, de allí fue secuestrado el 29 de marzo de 1976 cuando regresaba de su trabajo en una escuela técnica nocturna. Puesto a disposición del PEN, figuró en las listas de presos políticos hasta mayo de 1977; permaneció con libertad vigilada hasta 1983 y fue dejado cesante en su puesto como docente hasta 1986. Con el retorno a la democracia y su reincorporación a su puesto laboral en 1988, formó parte de la delegación del gremio SUTEBA seccional Chacabuco, hasta 2003. Falleció tras una larga enfermedad, secuela de las torturas en la cárcel, en noviembre de 2006.

extiende la definición del análisis de contenido a una técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto. Más allá de los diferentes acepciones construidas por investigadores y teóricos, el análisis de contenido es una técnica útil para analizar los procesos de comunicación en muy diversos contextos, pues puede ser aplicado a virtualmente a cualquier forma de comunicación (programas de televisión; artículos de prensa, conversaciones; discursos, etc.). Es una técnica descriptiva que se basa en la *inferencia*, como forma de habilitar la intuición de el/la investigador/a, sin dejar de establecer mecanismos de sistematización y rigurosidad en el análisis (Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. 2000).

En el caso de trabajar sobre conceptos, el análisis permite desagregar por ejemplo las partes de un discurso, posibilitando en el/la investigador/a esa atracción por lo latente, lo oculto, lo no dicho, lo no aparente. Analizar requiere de un trabajo metódico e intenso, implica una tarea de interpretación. A partir de la definición de un *universo* y de unas *unidades de análisis*, se procede a la colocación de esas unidades de análisis en cuadros/grillas definidos por *categorías*. Como menciona Holti (1968), las categorías son las “casillas o cajones” en las cuales son clasificadas las unidades de análisis. En el caso de esta investigación, el universo de análisis lo constituyen los/as jóvenes de 17 y 18 años que participaron de la experiencia de muestra y talleres del proyecto LQM en el colegio LVM entre los años 2009 y 2012; las unidades de análisis están conformadas por cada una de las 24 entrevistas y crónicas escritas y producidas por ellos/as y una serie de frases seleccionadas y transcritas de los registros de dos muestras donde participaron estos mismos jóvenes en 2009 y en 2011 respectivamente; finalmente, las categorías surgen de las preguntas que guían la investigación y se construyeron a partir de algunos ejes que cruzan la experiencia LQM.

d. A modo de fundamentación: Reflexión acerca de las voces y el proceso

La selección que realicé no fue fácil. Mucho material, muchas muestras, muchos talleres, muchas intervenciones tengo “en el cuerpo” con LQM. De todas tengo una voz, una anotación, una pregunta. Todo está en el cuerpo. No siempre en un papel. Entonces, comencé el recorte sobre aquello que está registrado y además, ordenado. Por el grupo y por mí. Asimismo, cuando realicé mi plan de tesis, hace más de dos años atrás, mi intención era la de incluir parte de un análisis comparativo entre lo trabajado con jóvenes de 17 y 18 años y también de chicos más chicos, de 11

y 12 años, para ver similitudes y diferencias en la apropiación de las categorías seleccionadas en unos y otros.

Para eso sistematicé una serie de tres o cuatro talleres con chicos de sexto año de la escuela primaria Anexa de la UNLP, con quienes trabajamos durante una jornada del 24 de marzo de 2012 a través de la modalidad visita guiada y taller. Sin embargo, a la hora de trabajar en completar y sistematizar la información en los cuadros de análisis definidos para este trabajo, realmente el corpus inicial se hizo muy amplio. Decidí entonces recortar el análisis en los jóvenes de 17 y 18 años del Liceo Víctor Mercante.

Asimismo, pretendía incluso hacer un análisis más minucioso respecto de la categoría *censura*, destacando las apreciaciones de los jóvenes en cuanto a las particulares modalidades de censura a la literatura fantástica y a la que abordaba el tema del cuerpo y la sexualidad. Para ello, realicé las desgravaciones de dos encuentros donde se trabajó el análisis de esto a través de dos libros que forman parte de la muestra LQM: *La torre de Cubos* de Laura Devetach y *El nacimiento, los niños y el amor* de Agné Rosenthal, ambos censurados por decreto. Nuevamente, la amplitud del corpus resultaba difícil de abordar en este único trabajo, sin que ello redundara en la dilación (aún más) de los resultados y conclusiones de la investigación.

Respecto de la selección de talleres en el Liceo, como expresé antes, me orienté por lo que resultó más completo en la sistematización del equipo LQM, pero también por aquella sistematización de la que “fui parte” de algún modo.

En el caso del material de 2009, mi compañera Kristel Best Urday inauguró el formato bitácora del taller que en ese año se encontraba coordinando, a lo que sumó la sistematización de los trabajos finales de los estudiantes, con una breve introducción hecha por ellos mismos. En 2011, de la mano de Kristel y del resto de mis compañeros de LQM, me sumé a participar de los talleres del Liceo. En ese marco, tuvimos varias conversaciones sobre las reflexiones y las preguntas de los estudiantes, a partir de algunos encuentros que planificamos y compartimos durante ese año en el colegio Liceo; de algunas de esas conversaciones surgió este trabajo final. Con Kristel y el aporte de Gabi Pesclevi, elegimos a nuestro compañero Matías Manuele -impulsor de la llegada de LQM al Liceo, entre otras cosas- como director de este trabajo que (como todo lo que hacemos) imaginábamos con y para el colectivo.

Desde mediados de 2011, Matías y yo fuimos definiendo cómo seleccionar el corpus de este

trabajo y afinando las preguntas que guiarían esta investigación. Seleccionamos también lecturas que dialogarían con mi análisis, centrándonos en algunos ejes orientadores: memorias, lectura, censura. Al mismo tiempo, debatíamos acerca de mi particular mirada sobre las nuevas generaciones, que relacionábamos con mi militancia en el colectivo HIJOS La Plata, entre los años 2001 y 2008, como ya se ha desarrollado anteriormente.

En los comienzos de los lineamientos de este trabajo apuntábamos con Matías, a modo de lluvia de ideas, una especie de itinerario de nuestras derivas en las reflexiones. Decíamos: “Hay un objeto: El libro. El libro prohibido. Presente. Expuesto. Mostrado. A la mano”. Nos referimos a esta posibilidad de “ser cuerpo” que los libros instalados en la muestra pueden activar, trayendo al presente la ausencia, una ausencia-presente que flota en el aire. Elizabeth Jelin llamará a estos objetos, *objetos de memorias*, elementos que funcionan como activadores de recuerdos que abren un espacio de diálogo entre pasado y presente (Jelin, E.; 2001). Y en esto resulta importante rescatar la vinculación Arte-Memoria muy presente en la experiencia de la muestra LQM. La fantasía se presenta como un insumo para leer la realidad o para decirla. Registrábamos que en este proceso, estos objetos no hablan solo a través de lo que son, sino también de lo que sugieren. Esos libros tienen un *aura*, en un sentido benjamineano de la cuestión. “*Esos libros activan la(s) memoria(s)*”. Lo escribíamos así, con la pluralidad entre paréntesis, porque a eso apuntábamos, a registrar las muchas historias dentro/alrededor/encima de otra historia, y otra historia, y otra historia. Esas historias que se disparan a partir de recuerdos. Los recuerdos también como *objetos personales*, como mecanismo que se activa ante una presencia. Una presencia que es al mismo tiempo, ausencia. Ausencia (vacío) como expresión de un tiempo, de un contexto: el terrorismo de estado en Argentina. Ausencia que es presencia incluso de lo siniestro. Eso que ronda. Que se percibe. Que en la muestra es dicho a través de un gesto, un silencio, una mirada, una acción performática.

Y cómo se transmite lo que no se puede transmitir, es una pregunta que el mismísimo Primo Levi trabajó profundamente a través de la figura de los *musulmanes* por él construida tras la sobrevivencia a los campos de concentración del nazismo (Villoro, J.; 2013) No todo puede ser contado. Y entonces el arte aparece como modo de decir lo indecible.

En 2012, con la coordinación de Débora Elescano y Graciela Vanzan, me incorporé al registro del taller de LQM en el Liceo Víctor Mercante. Participé de todos los encuentros sistematizando la bitácora. Por entonces iba agudizando la mirada y construyendo las preguntas que guiarían el

presente análisis, producto de las conversaciones que sosteníamos con Matías. De las jornadas de trabajo “fichando” lecturas y construyendo el “plan de tesis”, desarrolladas en el espacio del Galpón de La Grieta (donde habita la muestra LQM), es que surgió la necesidad de incorporar al trabajo a alguien que pudiera reforzar la mirada comunicacional respecto del análisis de la muestra y los talleres, y de los intercambios entre jóvenes y adultos que se sucedían en esa experiencia. Alguien que sin dejar de tener una especial sensibilidad por el arte, pudiera “poner palabras” a procesos que se producían en el interior de la muestra, de los talleres, de los trabajos realizado por los chicos y chicas del Liceo. De esa necesidad -y del aporte de otro amigo del Galpón, Daniel Badenes-, surgió el nombre de Luciana Aon, a quién invitamos a sumarse como co-directora de este proyecto.

Con el aporte de Luciana en la construcción de los cuadros de análisis y la ampliación de la bibliografía en la línea arte/memoria/comunicación, entre los años 2013 y 2014 fui desarrollando las desgravaciones de los talleres y muestras, la sistematización de las producciones de los chicos, el relato de este trabajo, mis lecturas y registros de los diálogos y debates con mis compañeros/as sobre el tema. Al mismo tiempo, continuaba participando y coordinando los talleres de LQM en el Liceo Víctor Mercante junto al resto del equipo, ampliando y profundizando también la búsqueda de libros perdidos, indagando sobre la muestra y la censura en argentina.

Entre los años 2013 y 2016, la muestra ha sufrido grandes modificaciones a partir de la publicación del Catálogo *Libros que Muerden* de Gabriela Pesclevi (2014); del crecimiento del proyecto y su desarrollo a nivel nacional y de la conformación de un grupo de estudio que acompaña y profundiza algunos ejes de la muestra (Ver Capítulo III). Como integrante de LQM, fui parte de todo este proceso colectivo y al mismo tiempo, fui construyendo lo que finalmente se constituiría en este trabajo final.

El análisis de los materiales, las lecturas que lo acompañaron, las reflexiones, la conformación de la estructura de este relato y los mil y un ensayos de esta escritura, no fueron fáciles en el marco de ser parte también de otras discusiones que se fueron sucediendo en el grupo en estos cinco años de investigación. Procesos colectivos para los que incluso parte de lo aquí expuesto, resulta ya “viejo”, “antiguo”, “superado”.

Sin embargo, vale detenerse, sistematizar y continuar la reflexión sobre esta parte del universo de Libros que Muerden. Me refiero a las reflexiones en torno a los jóvenes que han circulado por el Taller de LQM en el colegio Liceo Víctor Mercante. Sobre todo porque se trata de un universo que

nos atrae y nos interpela en cada ocasión que repensamos la muestra y el proyecto: las nuevas generaciones. Porque a ellos/as está abocada gran parte de la apuesta de La Grieta y de LQM. Porque los jóvenes nos sacuden, nos “ponen a tiro”, nos descolocan, nos mueven, nos incomodan. Sus preguntas, sus silencios, sus apreciaciones, nos conmueven, nos desafían, nos revisan. Justamente, es así como concebimos a la literatura desde el colectivo LQM, un espacio incómodo, movedizo, inquietante.

CAPÍTULO III – DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Presentación

En este capítulo se abordará la descripción y la trayectoria del proyecto Libros que Muerden, haciendo especial hincapié en el proceso de modificación del montaje de la muestra y sus repercusiones en el modo de desarrollarse los talleres con diferentes públicos. Se presentan con especial interés aquellos momentos del debate del colectivo LQM respecto de la relación entre arte y docencia, fundamentales para comprender las características de este proyecto.

a. Breve historia y recorridos del proyecto Libros que muerden

El proyecto Libros que Muerden es una experiencia en torno a una muestra de libros, nacido en 2006. El objetivo del proyecto LQM, desde el principio, fue rastrear y rescatar los libros de literatura infantil y juvenil censurados y desaparecidos para ponerlos a circular nuevamente entre el público actual, a través de la exposición del objeto-libro en algunas de las ediciones en que fue censurado. La propuesta invita a tocar, hojear y ojear los libros prohibidos (Pesclevi, G; 2011).

Durante diez años, la muestra LQM ha recorrido distintas escuelas, centros culturales y barriales de La Plata y se han realizado presentaciones en otras ciudades y provincias del país¹¹. Entre 2009 y 2014, el equipo de docentes e investigadores que conforman esta experiencia llevó adelante un taller cuatrimestral con estudiantes de sexto año del Colegio Liceo Víctor Mercante (LVM) de la UNLP. Allí se trabajó con jóvenes de 17 y 18 años, profundizando acerca de las características de las obras y autores censurados en nuestro país y de los tipos, modalidades y alcances del plan sistemático de censura en el campo de la literatura destinada a niños, niñas y jóvenes.

Actualmente, la colección asciende a más de 500 ejemplares y el grupo que lleva adelante el proyecto se consolidó al resultar favorecido como Proyecto de Extensión Universitaria de la

11 La muestra llegó a la Comisión por la Memoria de Chaco y a los sitios de memoria construidos en los ex Centros Clandestinos de Detención El Olimpo, en Capital Federal, y el ex-CCD D2, en Córdoba capital. En estos últimos sitios de memoria, la muestra impulsó la construcción de dos bibliotecas y muestras similares que hoy funcionan en dichos lugares. Durante 2013, a través de una invitación del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, la muestra Libros que Muerden se presentó en las provincias de Salta, Mendoza, Tucumán. También llegó a la provincia de Entre Ríos, San Luis y San Juan. Asimismo, integrantes del proyecto LQM participaron de la inauguración de una muestra similar de libros censurados, a cuarenta años del golpe militar en Chile.

UNLP en los años 2010 y 2011, reforzando las experiencias que se llevaban adelante de animación a la lectura, muestras, talleres de formación de referentes en la mediación, intervenciones callejeras, lecturas colectivas, entre otras. Son alrededor de doce integrantes (provenientes de ámbitos diversos y a la vez complementarios: Trabajo Social, Periodismo y Comunicación Social, Artes Plásticas, Magisterio, Bibliotecología), dedicados a tareas tan diversas como la conservación de los ejemplares, el montaje de la muestra, la realización de talleres y visitas guiadas y la investigación. Más recientemente, se ha conformamos un grupo de estudio, abocado a la investigación y divulgación mediante charlas, talleres, seminarios, debates, entrevistas a escritores (Bossié y otras; 2015).

Gabriela Pesclevi, coordinadora general del proyecto LQM, ha publicado en marzo de 2014 el Catálogo *Libros que Muerden* con el apoyo de la Editorial de la Biblioteca Nacional. El mismo es un trabajo de registro e investigación sobre las obras que componen la muestra, y de la tarea de rescate y circulación de esas obras que se han hecho en los últimos años.

LQM, que nació como un proyecto local y autogestivo, se ha instalado ya como una experiencia de alcance nacional, conformando una de las colecciones de libros infantiles-juveniles censurados más importante de país. En su devenir, el proyecto ha sumado a su derrotero una serie de intervenciones de carácter performático y de señalamiento de lugares de memoria, con el objeto de homenajear a escritores, ilustradores, editores y lectores que sufrieron la censura y la persecución y también que resistieron y preservaron de mil y una formas esas lecturas¹².

b. La muestra LQM y su orden de lectura.

En la experiencia de LQM, el lector es una figura esencial. En este sentido, anotamos en uno de los propios registros del trabajo de campo:

Fue en uno de los encuentros del seminario titulado “Cajas Chinas, muñecas rusas”¹³ que realicé en el Galpón de La Grieta con Gabriela Pesclevi en 2008, que supe por primera vez de la existencia de la

¹² Entre las acciones de este tipo se destaca el señalamiento el 26 de junio de 2013 de un baldío en la localidad de Sarandí, Partido de Avellaneda, donde en la misma fecha de 1980 se quemaron 24 toneladas de libros de la editorial Centro Editor de América Latina (CEAL). El equipo de LQM junto a sobrevivientes de la Editorial, organismos de DD.HH., autoridades locales y vecinos del barrio, realizaron un acto y colocaron una placa con el lema “Más libros para Más”, sello de la editorial fundada por Boris Spivacov en la década del '60.

¹³ Seminario especializado en LIJ, dictado por Gabriela Pesclevi en el Galpón de Encomiendas y Equipajes del Grupo La Grieta, calle 18 y 71. www.facebook.com/cajas.chinas

muestra Libros que Muerden. Recuerdo ahora también ese gesto tan nuevo entonces para mí, el de colocar el libro sobre el pecho, de frente a los lectores, sosteniéndolo por debajo, corriéndolo luego hacia uno de los laterales del propio cuerpo, sosteniéndolo entonces con una mano, iniciando ese movimiento de correr las páginas con la otra mano que ha quedado libre, y leyendo, por fin, como si fuera esa una especie de conversación con el texto y con aquellos lectores presentes. Esa mano que puede “dar vuelta” a las páginas permite, además, señalar un rincón de la hoja, dibujar un gesto en el aire, acompañar una mirada, señalar un objeto que se quiere incorporar a esa conversación. (Nota de campo).

Resulta oportuno volver al uso de la palabra *conversación* asociada a los libros y a un particular modo de acceder a ellos para los lectores. Según la primera definición que arroja el diccionario, *conversar* indica “hablar entre sí dos o más personas”¹⁴. Al tratarse de libros, el término advierte acerca de un particular modo de concebir la lectura y al propio libro como objeto. *Mostrar* un libro “de frente” es una forma nueva de acercarse a él, inaugurada a partir de nuevos sentidos en torno a la lectura que surgieron justamente durante las décadas de 1960 y 1970 en Argentina y que significaron un quiebre en el orden de lectura de una época, habilitando nuevas maneras de mirar cómo es la lectura hoy.

En diálogo con estas miradas, Gabriela Pesclevi sostendrá en un artículo que reflexiona sobre la experiencia Libros que Muerden, cómo los libros pueden invitarnos a ciertas búsquedas de sentido desde lo lúdico:

“Los libros que salen a la calle. Que se vuelven juguetes. Que son motivo de invenciones: no se sabe qué cuentan y entonces se inventa. Se cuidan. Circulan. Entran y salen y vuelve a entrar. Los libros que –sabemos– guardan enigmas. Alimentan promesas, son trampolines, molinetes, espacios de libertad y pregunta, entre tantas variantes” (Pesclevi, G.; 2011, [en línea])

La idea de una perspectiva lúdica en relación a los libros está en completa relación con los planteos del célebre Gianni Rodari (1987), escritor y pedagogo italiano que tuvo mucha incidencia en las propuestas innovadoras que escritoras como Graciela Montes ayudaron a introducir en Argentina. Rodari define al libro como *juguete* en tanto puede éste recobrar así si vínculo con la vida. “El mundo de los juguetes no tiene límites, en él se refleja y se interfiere el mundo entero de los adultos, con su realidad cambiante” (Rodari, G.; 1987, [En línea]). Será la inmensa Graciela Montes quién planteará de manera provocadora: “¿Si hay lugar para el lector hoy, con los tiempos que corren? Hay y no hay, según; porque ese sitio no se otorga, se conquista”. (Montes, G.; 2003, Pág.23). En línea con el poeta cubano José Martí (1853-1895): “Los derechos se tienen cuando se

14 <http://www.wordreference.com/definicion/conversar>, última consulta 25/12/2015

ejercen”. Placer y derecho entonces será un eje de sentido que recorrerá las indagaciones sobre la lectura en el marco del proyecto sostenido por La Grieta.

c. La muestra LQM y sus modificaciones en el montaje.

En este 2016, el proyecto y la muestra LQM cumplen diez años de existencia. En el análisis de su recorrido, podríamos distinguir dos momentos o etapas. Del grupo, de sus búsquedas y de las marcas que en el montaje y la exposición de los libros, dejaron ciertos hitos o mojones del proceso y la experiencia.

Un primer momento podría extenderse entre 2006 y 2012, donde si bien la puesta de la muestra contemplaba un diálogo con el arte como modo de abordaje de la historia y las obras expuestas, seguía siendo muy fuerte su objetivo de búsqueda y reconstrucción de una literatura “desaparecida”. Esto se traduce en la confección de *listas*. Lista de libros perdidos; listas de libros encontrados. Listas de autores censurados, de sus obras completas, de sus trayectorias e itinerarios. El carácter investigativo del proyecto incluyó entrevistas a escritores, editores, ilustradores y/o familiares de los mismos en los casos en que el autor/a hubiere fallecido. Muchos de estos entrevistados/as, ya muy mayores, olvidados/as, reclusos/as. La búsqueda incansable en librería de usados, en bibliotecas, en “Mercado Libre”, en Internet, era parte del cotidiano de las reuniones del equipo de LQM. También el registro de las historias que daban cuenta de la resistencia de aquellos lectores y lectoras que guardaron esos libros; resistencias que de algún modo, permitieron que años después se conformara esta colección.

En una reciente ponencia que repasa la tarea de archivo del proyecto, integrantes de LQM y de la Biblioteca Popular La Chicharra expresarán al respecto:

La recuperación de los libros implica seguir pistas, estar atentos a primeros indicios, reconocer huellas, asunto de exploración y detenimiento para componer un atlas de lo perdido, lo escondido, lo silenciado; reconstruir la historia editorial como un corpus que describe una época, lectura de un tiempo y un público en el medio de un contexto de alta efervescencia política y cultural. Se trata, entonces, de identificar esas “luciérnagas” de las que habla Didi-Huberman, en la sensibilidad y, a la vez, la potencia de sus intermitencias, que iluminan en la delicadeza y revelan.

(Bossié y otras; 2015)

Durante este primer período, al tiempo que se realizaban aquellas búsquedas, se desarrollaban los talleres con niños/as y jóvenes; también con adultos. En este tiempo, los libros se exponían en mesas siguiendo un orden narrativo, un relato de los “blancos” y los modos de la censura.

Se presentaba, por ejemplo, una mesa con libros agrupados con el título “Censura por autor”, destacando tres de ellos que daban cuenta de los modos de la persecución y el arrasamiento de toda la obra de un autor. Estos autores seleccionados eran: Álvaro Yunque, Enrique Medina y Pepe Murillo. Las pilas de libros recuperados de estos autores, viejas ediciones ajadas, daban cuenta también de la “desaparición” de un patrimonio cultural desperdigado y perdido producto de la censura. Al mismo tiempo, daba la posibilidad de dar cuenta de los *antecedentes* del plan sistemático de censura, a partir de prácticas de clausura desarrolladas en gobiernos y dictaduras anteriores a la de 1976 (este es el caso de Álvaro Yunque, autor censurado por primera vez durante el primer gobierno de Perón); así como de temas y de zonas-territorios también perseguidos con particular interés por los gobiernos militares. En este caso, la sexualidad y la marginalidad, a partir de los tópicos desarrollados por Enrique Medina en “Pelusa rumbo al sol” (única obra del autor destinada a niños) y “Las tumbas” (novela autobiográfica destinada a adultos, best seller en 1972). Con Pepe Murillo toda la literatura del monte jujeño, las voces de los trabajadores de la zafra y la cosecha de la caña de azúcar, el rescate de la cosmovisión de estos pueblos y la denuncia de la explotación laboral que sufrían, queda invisibilizada. El mundo animal en diálogo con el hombre, tan particular en su obra, también.

En la muestra LQM, en otra mesa, se exponía “La censura al mundo de la fantasía”. Aquí la obra de Laura Devetach, Elsa Bornemann y algunos autores extranjeros como Jacques Prévert y Saint Exupéry, se destacan. A través del juego con los fundamentos de un decreto que prohibió la circulación de la obra “La torre de cubos” de Devetach por “ilimitada fantasía” se proponía a los niños/as, jóvenes y adultos a jugar “El juego de la i”, una invitación a la desfachatez y el absurdo. La parodia y el humor serán siempre recursos que el equipo de LQM pondrá a la mano de su público. Por último, la mesa de “Los libros escolares” permitía contar la historia de la censura en el ámbito de las instituciones escolares y de lo que se conoce como el Operativo Claridad¹⁵, desarrollado a través del Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior, que tuvo como foco el control y el despliegue del proyecto cultural de la dictadura respecto de las nuevas generaciones. A través de la explicación de diferentes modos de censura: “por tijeretazo”, “por decreto” y “por rumbor”, se

¹⁵ La Operación Claridad fue el plan sistemático que los militares diseñaron, poniendo el Estado al servicio de la represión en la cultura y en la educación. Decimos que es un “plan sistemático” porque había funcionarios y organismos estatales que llevaban adelante operaciones burocráticas, expedientes, memorandos, informes de inteligencia. Si bien fueron varios los organismos que actuaron, los principales fueron el Ministerio del Interior, el Ministerio de Cultura y Educación y la SIDE.

daba cuenta del terror instalado entre docentes y educadores; como también de “la peligrosidad” de una literatura rupturista que durante la década de 1960 y 1970 llegaba a las escuelas primarias de todo el país a través libros de lectura de autoras como María Elena Walsh (“Aire libre”) o Beatriz Ferro (“Un libro juntos”).

También será parte del montaje y de la narración en la muestra, una mesa dedicada a “Las Editorial”, aquellos proyectos que en su mayoría se presentaron como experiencias autogestivas, independientes, que apostaban a la publicación de una selección exquisita de obras que apuntaban al diálogo con niños/as y jóvenes inquietos, desde un lenguaje nada neutral y moderno para la época. Nos referimos a Ediciones De la Flor, Ediciones Librería Fausto, Editorial Rompan Filas y por supuesto, el más importante proyecto de América Latina de este tipo, El Centro Editor de América Latina (CEAL) y su lema “*Más libros para más*”. En diálogo con esto, se acompañaba un señalamiento especial a los ilustradores que también sufrieron la censura y la pregunta lanzada al público: “*¿Por qué censurar un dibujo o una ilustración?*”.

Sin dudas, el clímax de este momento del proyecto y la muestra LQM, es la hechura del Catálogo “Libros que Muerden” que encara Gabriela Pesclevi durante 2012 y 2013, y que cuenta con el involucramiento de todo el equipo en el intento más logrado de sistematizar esta etapa investigativa de las obras y los autores que componen la muestra. El Catálogo es parte de la necesidad del colectivo LQM de construir una “base de datos” del acervo documental que implica esta muestra de libros, un insumo más de bibliografía teórica de consulta. No es casual que sea durante la edición y corrección del Catálogo que encararon Gabriela Pesclevi, Florencia Bossié y Alejandro Negrin que surgiera con fuerza la palabra “*Colección*” para nombrar la muestra de casi 500 libros que hoy se aloja y puede consultarse en la sala de lectura de la Biblioteca Popular La Chicharra¹⁶.

Un segundo momento del proyecto y la muestra LQM se abre en 2013 y se extiende hasta la actualidad. Aquí la muestra va hacia momentos más plásticos con los cuerpos. Respecto de esto, es importante dar cuenta de que en la puesta de la muestra LQM, desde sus inicios, es muy destacada la intervención de personas que se constituyen en mediadores del intercambio entre los libros y los visitantes. Sin embargo, la importancia física de la presencia de esas personas en el

¹⁶ Los horarios de atención al público de la Biblioteca son: Lunes y jueves, de 8.30 a 12hs. Galpón de Encomiendas y Equipajes de La Grieta. Calle 18 y 71. La Plata.

despliegue de la muestra, surge como punto de debate profundo en el grupo hacia 2013.

En el marco de la puesta de la muestra itinerante, se indaga y reflexiona sobre la fantasía, la ficción, la represión y la censura de libros y sobre las memorias y resistencias de escritores y lectores de aquellos años por conservar y “salvar” estos libros de su destrucción. La muestra se constituye así en una apuesta a la polifonía de voces. Rescatamos una nota de campo que en el marco de aquellas discusiones colectivas, grafican la cuestión:

Particularmente, no recuerdo la primera vez que yo fui parte de esta muestra; la primera vez, digo, que “mostré” un libro, o que llené las valijas para una “salida”, o cargué las cintas de peligro o los atriles, o que me alegré con la llegada de un ejemplar que estábamos buscando; no, no lo recuerdo. ¿Cuándo fue que pasó eso? ¿Cómo fue que pasó? Debe haber sido mientras iba siendo parte de esa experiencia mayor que es La Grieta. Es que “en eso andamos”, como decía el poeta Juan Gelman. Como la gran mayoría de las experiencias colectivas van siendo... Irrumpen en nuestras vidas, ocurren, nos toman, somos parte, vamos siendo con ellas, buscándonos en/desde/dentro/con ellas. “Siempre acabamos llegando a donde nos esperan” sostiene José Saramago, según alguna cita que anoté por ahí en un papelito, alguna vez. Esa manía de anotar en cualquier papelito, una palabra, una “cita”, una clave, me pregunto ahora, ¿cuándo fue que la adquirí también? Fue en esta andanza de libros, seguro. Fue cuando las palabras “rescate” y “hallazgo” comenzaron a tener otro significado, otra música, otra densidad. (Nota de campo)

Llevada adelante desde sus inicios como una práctica de a muchos, enriquecida con los bagajes de conocimientos y las improntas de cada uno, la experiencia LQM es una práctica transdisciplinaria. Pero aún más que eso. Es un encuentro posible, gestado desde el deseo: el deseo de los libros, de su recuperación y la alegría de volver a compartirlos. También de abierta batalla contra el olvido y de encendida memoria. En este punto, la pregunta sobre las posibles fronteras entre unas disciplinas y otras, y de las implicancias de cada participante con el proyecto, arriba siempre a la importancia de la comunicabilidad de los recursos disponibles según los saberes, intereses e historias personales que cada uno aporta al ámbito colectivo; un desafío a “dejarse atravesar” por otras prácticas, herramientas y trayectorias, abriéndose a las preguntas que llegan de una y otra experiencia, tras cada puesta de la muestra itinerante.

Importa destacar este punto, en tanto “el descubrimiento” por parte del equipo de LQM de las diferencias del despliegue de la muestra con o sin la presencia de sus mediadores, abrió todo un trabajo vinculado a indagar en el carácter performático de la muestra.

A partir de la publicación del Catálogo Libros que Muerden por parte de la Biblioteca Nacional y de la invitación del Ministerio de Educación de la Nación, a través de su Instituto de Formación Docente, el equipo y la muestra comenzó un desarrollo a nivel nacional, acercando la experiencia a

docentes y estudiantes de carreras docentes de distintas zonas del país. Esto profundizó el debate y el estudio respecto de cómo hacer docencia en relación a la memoria del pasado reciente y de la censura a libros con nuevas generaciones. Al mismo tiempo, la decantación en el registro grupal de haber construido una gran colección de libros de literatura infantil y juvenil censurada en la última dictadura, acercó los debates en torno a la conservación y el archivo de este acervo documental. En esto, la indagación de otras experiencias como la del caso chileno, y las lecturas vinculadas a aspectos museológicos y de archivística fueron abriendo camino respecto de una pregunta que se tornó clave por estos años: ¿Cómo montar una muestra de libros?.

Este interrogante (que bien podría parecer superfluo) dispara múltiples aristas (según el espacio de montaje, con o sin vitrinas, con o sin talleres) que van más allá del guión museográfico o el diseño. Ante todo, trabajamos en la relación con el arte y con los cruces de intereses y trayectorias; ninguna muestra es igual a la otra y siempre son producto de un devenir entre lo documental, lo intuitivo y lo performático como actos significativos que puedan tensionar aspectos de lo que se quiere contar. Es una constante en nuestra tarea el uso de objetos-juguetes que se instalan cerca de los libros y que remiten a las historias y personajes que estos cuentan. De igual modo, se incluyen objetos que no están en las historias pero que, según nuestros criterios, remiten al mundo de un libro, a una constelación, a un imaginario. Es así como la muestra y sus talleres devienen en universos visuales en los que la lectura es protagonista pero no en el sentido tradicional del taller de lectura, sino que las búsquedas se amplían.

(Bossié y otras; 2015)

Estos universos visuales que menciona el equipo de LQM se componen de los siguientes elementos:

- **Los objetos.** Este es el más antiguo de los elementos plásticos en el montaje. Recordemos que en la primera presentación de la muestra en 2006, los 15 libros expuestos estaban acompañados de una picadora de carne y la mesa rodeada de cintas de peligro. Presente desde el inicio de la muestra entonces, se potencia y afina a partir de 2013. Por ejemplo, no sólo se presenta un caballito negro cerca del libro “La torre de cubos” de Laura Devetach, para referir con él a “Nochero”, el caballo protagonista de uno de los cuentos de la autora en ese libro, sino que comienzan a aparecer ahora también una serie de objetos QUE NO ESTÁN. Es decir, objetos que no están en las historias pero que, de algún modo, también remiten a un contexto de época, de lectores. Uno de los primeros ensayos en este sentido, se desarrolla en un taller en la Biblioteca Popular de Virrey del Pino, La Matanza, el 9 de agosto de 2013, en el marco de la filmación de un documental

para Canal Encuentro cuyo título fue “Prohibido no leer”¹⁷. El taller estaría orientado a niños y niñas de 9 a 11 años, de un colegio primario de dicha localidad. En esa oportunidad se colocaron tres cajas con un libro de la muestra dentro y varios objetos que se vinculaban a esos libros. Para “Cinco dedos” del Colectivo Niños de Berlín (Editorial De la Flor), se colocó un anillo, un guante, curitas, martillo. También, una almohada y una bolsita de jardín, uñas postizas, tijera, que son elementos que no están en la historia pero sí en otra historia que da cuenta del momento de la prohibición de ese libro en Argentina¹⁸.

Estos ensayos van constituyendo un viraje hacia lo objetual en la muestra que tomará otros rumbos en los años posteriores, a partir de la conformación de un grupo de estudio en torno a la muestra.

- **Los gestos.** Se trata de acciones que, sin ser dramatizaciones, constituyen “cortes”, disrupciones en el relato de la muestra que involucran siempre un “acto físico”. Uno de los primeros intentos en esta dirección se realizó en una muestra presentada en la ciudad de Concordia, durante los días 26 y 27 de agosto de 2013 A partir de la historia de un libro que fue retenido en su ingreso al país por la aduana (“La historia siglo a siglo contada a los niños” de Editorial Paulina), se introduce un momento donde una integrante del equipo de LQM ingresa al espacio durante el relato de otra compañera, con una valija con el libro dentro, un tercero intenta quitárselo cuando ve que el segundo intenta presentarlo, se produce un forcejeo con el libro y finalmente uno le quita el libro al otro. Quien había iniciado el relato mira la escena y finalmente busca el libro y lo presenta.

Lo que está detrás de esto es la construcción de un imaginario poético donde el libro aparece dentro de una PUGNA, UNA TENSIÓN, UNA GUERRA. Al mismo tiempo pone al libro cerca del cuerpo.

¹⁷ Documental “Prohibido no leer”. Producido en el marco de los 10 proyectos ganadores del Concurso Federal de Documentales para Televisión convocado por la TV Pública y la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación, a través del Centro de Producción e Investigación Audiovisual (CePIA) con motivo del cumplimiento del trigésimo aniversario de la recuperación de nuestra democracia. <https://www.youtube.com/watch?v=yhSnlOOybew>

¹⁸ Entre las anécdotas que se narran en el Catálogo Libros que Muerden respecto de la prohibición de esta obra, se encuentra aquella que da cuenta que el libro llega a la casa de un militar, cuya esposa le lee Cinco Dedos a su hijo antes de dormir y luego de su interpretación respecto de la posible peligrosidad “roja” de este libro de Berlín Este, presenta el libro a su esposo, quien recomienda su prohibición por decreto.

- **El uso del absurdo, la parodia y el humor.** Aquí aparece un interés por volver más política la incidencia de la muestra entre su público. Sin dejar de lado el aspecto lúdico de la propuesta, surgen reflexiones en el grupo LQM en torno a cierto carácter “florido” que los libros infantiles y juveniles pueden suponer, muy en contra de la propuesta del equipo de LQM. Mirar el libro con su carga de prohibición devuelve su carácter político y habilita el debate respecto del lugar de la literatura en la generación de preguntas. La provocación que algunos libros que componen la colección siguen habilitando entre los públicos de hoy permitieron construir acciones tales como la presentación de un repollo, un huevo y una gallina para debatir respecto del “origen de los niños”; o imitar una morsa para hablar de los reyes que “siempre, siempre, terminan sentándose sobre su *culo*” como concluye Jacques Prevert en “Cuentos para niños traviesos”. O acompañar en la exageración a Elsa Bronenmann y formar una fila interminable de personas sentadas una arriba de la otra para leer todos juntos, con el público, “La familia Landen”, una familia muy particular que habita en el libro “Un elefante ocupa mucho espacio”. En los debates del grupo surgen aquí aspectos vinculados al trabajo con diferentes generaciones y los imaginarios actuales en torno a la literatura infantil censurada.

Por los talleres de LQM transitan personas de procedencias disímiles y de edades bien diferentes; podemos llegar hasta un pueblo de provincia y luego montarla en pleno corazón de la ciudad, o en la vereda de un barrio. Lo que buscamos es que los talleres vayan hacia los gestos y lo performático; nos mueve el afán de dejar una pregunta que lleve a la búsqueda de más indicios, el deseo de generar más dudas que certezas, más sugerencias que definiciones. Buscamos el acercamiento a un imaginario poético donde el libro genera pugnas, tensiones, disputas.

(Bossié y otras; 2015)

- **El uso de las imágenes.** En 2014, a partir de la propuesta del Museo de la UNLP de montar la muestra LQM durante una semana en el hall del ingreso a la Biblioteca de la Universidad, el equipo de LQM se vio en el desafío de profundizar en el debate de las estrategias que permitieran dar cuenta del carácter de la muestra aun cuando sus integrantes no estuvieran presentes. La propuesta del Museo y la Biblioteca incluía además, el uso de vitrinas para la exposición; algo novedoso para el grupo que pese a las tensiones en torno a la conservación de los libros siempre apostó a que los lectores los tuvieran “a la mano”. Algunos de esos debates resultaron en la realización de una sesión

de fotos de todo el equipo, con acciones que rescataran diferentes actos de lectura que ocurren en torno a la muestra. Un modo también de hacer presente los cuerpos que habitan la muestra. Las imágenes fueron expuestas junto a los libros, cerca de las vitrinas. También las palabras a modo de señalética que siempre estuvieron cerca de los libros en su montaje, se vieron reconfiguradas. Ahora se trataba de palabras que debían decir en la ausencia de las voces de los mediadores de la muestra. El debate acerca de qué debían decir esas señales también abrió al grupo otras conversaciones.

- **Las palabras como objetos estéticos.** A través de estas frases anotadas al vuelo durante discusiones del equipo, presentamos algunos de los fundamentos que devinieron en profundas modificaciones del montaje y los talleres de LQM: *“Hay PALABRAS QUE SÍ Y PALABRAS QUE NO”*; *“tenemos que crear glosario con el público y con los libros”*; *“las palabras son objetos”*; *“hay que mostrar lo que está y lo que no está”*; *“Lo importante es cómo decir”*. Tras la presentación de la muestra en el Museo y Biblioteca de la UNLP, hacia finales de 2014, el equipo de LQM conformó un grupo de estudio que acompaña hasta la actualidad el desarrollo de la muestra. En este espacio se comparten y debaten otros trabajos de corte académico, de divulgación y también experiencias vinculadas al mundo del arte, las infancias, el archivo y los debates en torno a las memorias del pasado reciente, especialmente en América Latina. Es que de esos cruces está hecha esta experiencia mayor que es el proyecto LQM. Las primeras muestras de este carácter performativo más logrado, muy ligado a la enseñanza a través del diálogo entre arte y docencia, se pudo apreciar en la presentación de la Muestra LQM en el Museo de Ciencias Naturales de la UNLP en julio de 2015. Allí por ejemplo se realizó una instalación de cientos de palabras sobre una pared del auditorio, que luego fueron rescatadas durante el desarrollo de los talleres.
- **La música y los artefactos sonoros.** La incorporación de elementos sonoros, la música y los intercambios con el público, siguen posibilitando nuevas lecturas, nuevas voces y nuevas incorporaciones en la muestra¹⁹.

¹⁹ Respecto de esta cuestión es muy importante el aporte de Martina Dominella y Fiti Cantelo, quienes han realizado aportes desde el lenguaje sonoro y la música en los últimos períodos del proyecto Libros que muerden. Ver más en: <http://agencia.farco.org.ar/noticias/libros-que-muerden-literatura-censura-y-resistencias/>

Se trata de insistir en la construcción a partir de las “ruinas” del pasado, del montaje de diferentes memorias, del uso del tiempo yuxtapuesto, del debate sobre el uso de la improvisación y con un objetivo claro de construir momentos poéticos durante los talleres. La exploración constante de los lenguajes es una clave del trabajo del equipo de LQM.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE CONTENIDO

*“Lo pequeño,
lo sutil,
perdura”.*

Laura Devetach

Presentación

En este capítulo se presentan algunas conclusiones a las que se ha llegado tras el análisis de los diferentes trabajos realizados por los y las jóvenes del colegio Liceo Víctor Mercante en el marco del taller LQM, en los años 2009, 2011 y 2012²⁰. El objetivo del análisis fue indagar sobre las voces de estos jóvenes, sus preguntas y el trazo de su subjetividad presente en sus producciones. ¿Qué preguntaban y por qué? ¿Dónde estaba puesta su lupa? ¿Qué les devolvía ese *otro*, adulto -en la mayoría de los casos, sus propios padres o familiares muy cercanos- que los movilizaba? ¿Y hacia dónde los movilizaba? ¿Qué lugar ocupaba el libro en esa conversación? ¿Qué idearios sobre el terrorismo en Argentina construyeron en ese diálogo intergeneracional? ¿Qué lugar, qué forma, qué dimensiones tomó la censura para ellos en ese espacio de conversación que fueron esas entrevistas realizadas a aquellos adultos? Finalmente, ¿qué formas tendría la memoria para ellos/as a partir de ese encuentro con esos adultos de otra generación –protagonistas del pasado reciente- y con los libros prohibidos que el proyecto LQM les acercó?

a. Terrorismo. Escenas del cotidiano: el absurdo es normalidad.

*“¿Por qué me habría creído que era yo la única que
tenía memoria?”*

Marta Dillón. Aparecida. (2015)

²⁰ A modo de protección de los datos personales de los jóvenes con los que se trabajó, sólo se referenciará sus nombres de pila y el año en que cursaron la materia.

Uno de los elementos significativos que podemos identificar en el análisis de los relatos presentados por los jóvenes en relación a las voces de los adultos, son las formas microscópicas con las cuales aparecen las representaciones sobre el terrorismo de Estado en el transcurso de las infancias y adolescencias de estas personas. Garitas, aviones, militares en las calles, en las plazas, en los trenes, en el colectivo, en las escuelas. Corridas, razias, tiros, requisas, controles, silencio y rumor. Estas son palabras que pintan sus relatos. Indican que el terror era un modo de estar, de andar, de habitar la vida. Estar vivo era estar controlado, estar silenciado, estar asustado, estar alertado, estar desconcertado, estar perceptivo a todo. Esos adultos presentan a los jóvenes que los entrevistan, unas imágenes casi fotográficas de la vida cotidiana de su época, que se repiten y se multiplican. Son *rutinas*, prácticas del terror, que como todo lo que se vuelve costumbre, se supone “lo normal”²¹. Por ejemplo, salir con documentos, llevar uniforme, escuchar marchas, himnos, participar de desfiles militares, escuchar tiros, dejar de ver gente, esconder libros, escuchar historias, rumorear.

De esta manera, los chicos y chicas se acercan al terrorismo de Estado como a una escena. La indagación sobre esas escenas del cotidiano en las vidas de los entrevistados impulsaron a estos jóvenes a preguntas, por momentos, incisivas, punzantes. Parecía que la respuesta dada no les era suficiente, no saciaba esa especie de “sed de entendimiento” que los habitaba. En sus preguntas - más que en las respuestas de sus entrevistados- están las claves de las búsquedas en relación a qué fue vivir en dictadura. Como ciegos tanteando en la oscuridad, estos jóvenes interpelaban a sus interlocutores con preguntas del tipo: “¿Pero vos no preguntabas por qué había un *cha bón* con un arma en la puerta de tu escuela?” (Sol, Liceo 2012). “Sin anestesia”, estas preguntas se multiplicaron en otras entrevistas analizadas.

En las conclusiones de sus trabajos y en el balance posterior sobre la experiencia realizada, varias estudiantes sostuvieron:

*“Entendí que en esa época se vivía en el **absurdo**. Dejé de preguntar entonces, ¿Y cómo no hiciste? ¿Cómo no viste?, etc.”* (Florencia, Liceo 2012)

²¹ Una interesante relación entre modalidades de terror del pasado en la actualidad puede leerse en Jerónimo Pinedo y otros [et al.] *Políticas de Terror. Las formas del terrorismo de Estado en la globalización*. 1º edición - Editorial AD-Hoc, CIAJ. Buenos Aires, 2007.

*“Para ella era **normal**. La manera en que la escucho hablar durante toda la charla, es tan tranquila...Todo lo que le sucedía era normal, no existía otra realidad para ella. A medida que me hablaba, me daba cuenta de eso. Me resulta **confuso** entenderlo todavía, pero fue así. Para ella era normal.”* (Sol, Liceo 2012)

Asimismo, aparecen en los trabajos de estos chicos y chicas, ciertos registros de la **inscripción territorial del miedo**. A partir de las diferencias entre lo que ocurría en las ciudades, en los pueblos, o “en el campo”, se visualizan las particularidades de las historias según están ubicadas en determinados escenarios geográficos. Algo de eso registraron Carla y Lilian cuando entrevistaron a sus padres:

“En el límite de las dos provincias había una garita en la que soldados (colimbas) lo detenían cada noche y le revisaban los cuadernos, hoja por hoja” (Carla, Liceo 2012)

“Una vez que comenzó la dictadura, ella ya trabajaba y en Goya (ciudad correntina) todo era bastante tranquilo comparado con lo que luego iba a vivir en la ciudad de Buenos Aires” (Lilian, Liceo 2009)

En el prólogo a la presentación de los trabajos el taller en 2009, las estudiantes destacaron:

*“Algunas personas entrevistadas no eran de la ciudad de La Plata, sino de lugares aislados de las ciudades. Vale aclarar esto porque **la realidad de lo que pasaba se veía de acuerdo al lugar donde estuviera cada uno**”.* (Gianina, Amanda, Lilian. Liceo 2009).

No el campo y la ciudad se mencionan, también **el barrio** aparece como un lugar marcado por las cornisas del límite entre lo visible y lo otro:

*“Otro espacio cotidiano que estaba muy afectado por los militares para mí era mi barrio, porque vivía en frente del Regimiento 7 y nos habíamos acostumbrado a una prescripción que decía que **no se podía pisar la vereda del Regimiento**. Cada dos por tres estábamos*

con mis hermanos en bicicletas, vivíamos en un edificio, y nos habían indicado que si escuchábamos tiros teníamos que dejar todo y subir, volver a casa. Una tarde subimos con mi hermana y mi hermano tardaba. Después contó que había ido a buscar la bicicleta de la vereda y lo retaron mucho, le dijeron que no podía buscarla, que teníamos que volver todos juntos” (Federica, Liceo 2012).

Este registro en los jóvenes no es menor, en tanto da cuenta de la incorporación de una perspectiva donde el lugar que se ocupa físicamente, geográficamente, determina modos de *mirar* y de *leer* la realidad que los rodea. Al tiempo que también incorpora una perspectiva relacional, subjetiva, particular, y por lo tanto, llena de matices. Justamente, hurgar en esos matices les ha enfrentado a otros *descubrimientos* durante su trabajo. Tal es el caso de Florencia (Liceo 2012), quien en el último encuentro de balance del taller y luego en la muestra final que se realizó ese año en el Galpón de La Grieta, dijo con firmeza:

*“Ahora entiendo a mi mamá, sus miedos a la calle. **La represión que sigue en el cuerpo** (...) Antes me llamaba la atención lo miedosa que es mi mamá cada vez que yo salgo a bailar. Antes me enojaba porque pensaba que me trataba como una nena, pero ahora, después de conversar sobre su juventud, me doy cuenta que **es ese miedo el que se le activa**, el de la presencia del peligro en la calle, eso que podría pasarte, en cualquier momento” (Florencia, Liceo 2012)*

También en la crónica de su trabajo final, Florencia escribió a modo de “*nota para las profes*”:

*“(...) me enteré de cosas nuevas. Me hizo entender un montón de actitudes que hoy en día toma mi vieja en cuanto a mí. No le gusta que ande en la calle; no me deja salir si no sabe bien donde voy, hasta cuándo y con quién; piensa que cualquier cosa que diga un profesor o un directivo es lo correcto, no importa qué, pero el maestro siempre tiene la razón. Son cosas que me hacen ver que **tiene la figura de la autoridad muy marcada** como algo inquebrantable e incuestionable. No estoy de acuerdo en eso, pero por fin hoy entiendo porqué es que así lo piensa”. (Florencia, Liceo 2012).*

En este caso, **el registro del terror se hace visible en los cuerpos**. Los cuerpos como territorios (Segato, R.; 2006) también, extensiones donde se alojan hitos, mojones, marcas, con las que dan estos jóvenes a través de sus huellas: las palabras. El cuerpo de la madre de Flor es ahora, ante sus propios ojos, un cuerpo que aloja una experiencia, la del totalitarismo y el terror. Ese cuerpo fue marcado también por esa presencia. Sin embargo, eso era una ausencia para Florencia (el terrorismo que no vivió), pero que se hace presente para esta joven cuando su madre lo “habla”, lo “actúa”. Y ese registro, ordena algo en Florencia. Le permite comprender; separando, incluso, pasado y presente del trauma.

Otros modos de vincularse con ese trauma tendrán lugar también entre estos jóvenes a lo largo de sus trabajos. En algunos casos, los jóvenes se refieren a esos pasajes traumáticos narrados por los adultos a través del **uso de la ficción**, a través de imágenes poéticas que resultan huellas del impacto que esos relatos dejaron en ellos. Tal es el caso de Mailén (Liceo 2012) y el **uso del absurdo y la exageración** en el diálogo con su padre:

- “¿En tu colegio era de ir militares o profesores o preceptores armados?” (...) “En el taller nos dijeron que los militares te prohibían pensar, ¿en algún momento te pararon por verte tranquilo o pensar en una plaza?”. (Mailén, Liceo 2012)

Sus preguntas “descabelladas”, en medio de otro relato “descabellado” -el que ella estaba escuchando de parte de su padre-, resultan frescas y cargadas de potencia. Toda la conversación de Maylén con su padre tiene al absurdo como clave. Tanto de uno como de otro lado. De hecho, una de las respuestas que la joven obtuvo ante su pregunta acerca de cómo eran los operativos policiales, fue la siguiente:

*“A mí me contaban algunos que habían estado [en el servicio militar], que **por ahí tomaban un mate cocido** o algo y los llevaban a los operativos, ese mate cocido era como una droga que cuando uno tiraba un tiro, tiraban tiros todos y así mataban gente sin voluntad de ellos. Involuntariamente, porque ellos eran chicos, eran ciudadanos” (Fragmento de respuesta del papá de Mailén. Liceo 2012).*

En otras ocasiones, los chicos no se entregan a ese clima “delirante” y resisten a la escucha de lo absurdo con preguntas que **tratan de volver al entrevistado a un orden lógico, el suyo**. Tal es el caso de Sofía (Liceo 2012):

“La persona que yo elegí encuestar fue un integrante de mi familia. Ella vivía en el campo en aquella época (...) Lo único que escuchó de su abuela al respecto, cuando era chica, fue que venían aviones al medio del campo desierto y tiraban variadas partes de cuerpos muertos; y que los perros muchas veces fueron a la casa con pequeños huesos humano. Yo le pregunto: ¿Y nunca indagaste de quiénes eran esos restos o algo así? Ella respondió: No, antes no se preguntaba mucho ni en la escuela ni en casa. No se me ocurrió. No era como ahora, que te enseñan a dudar y querer saber más. Sólo lo tomaba como una historia/anécdota de la abuela y su campo.” (Sofía, Liceo 2012).

Luego, en las conclusiones de este mismo trabajo, aparece la conexión entre lo particular y lo general, la historia “descabellada” de la entrevistada ubicada en un contexto particular, el del terror. Sofía lo expresará así:

“Sentí mucho dolor por parte de Karina al hablar de la falta de información con la que ella contaba, y que se notó que en su casa se reflejaba el silencio del país en ese momento” (Sofía, Liceo 2012).

El recurso de **la ficción resulta también un modo de acceder a ese tiempo** algo extraño. Así lo explicita María Sol (Liceo 2012):

*“Llega el 24 de marzo, y mi mamá no se podía ir del campo, porque había estado lloviendo. Luego, cuando pudieron, quisieron subir al tren, pero no los dejaron porque el tren estaba en requisa. Habían encontrado montoneros. 'Rebeldes, según ellos', aclara mi mamá. Me imagino que los militares en la estación de trenes comentaban que había rebeldes, descarriados. **No sé, sólo lo imagino ahora que estoy escribiendo**”.* María Sol (Liceo 2012).

Sol busca la imagen de ese tiempo; como una película, coloca a los actores en su escena, despliega

sus movimientos, sus palabras. Lo que quiere es entender a través de ese juego ilusorio.

b. Censura. Cuerpos, marcas, artilugios.

Lucia -¿Qué temas daban en esa materia?

Liliana - La familia!! Ochenta veces lo mismo! (Risas)

(Lucía V., Liceo 2009)

Christian Ferrer (2007) relata en un artículo que lleva por título “Un recuerdo de la vida cotidiana en dictadura” algunas de sus estrategias de joven lector de 18 años en plena década de censura y prohibiciones. Da cuenta de sus búsquedas de “cierta literatura” en las librerías de usados y cómo eso, a su vez, lo conectaba a un circuito que incluía cines y bares o discos, que conformaban “un mundo”. Destaca también que en una situación de excepción (como son presentadas siempre las dictaduras por sus propios interlocutores) no solamente rigen la prohibición y la censura, sino también “los artilugios, tretas y búsquedas” para darse a sí mismos los derechos que otros arrogan. “Especialmente si se era un poco joven” insistirá Ferrer.

Ese acento puesto en “los artilugios”, es también algo que obsesiona a la escritora Laura Devetach, quien en una exposición que realizó en el IV Foro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil en Misiones (2015), respondió así a una consulta sobre la censura a su libro “La torre de cubos”:

La dictadura fue tan inmensa, tan 30.000, que faltan palabras para decir (...) creo que me costó siempre hablar de eso, es como una gran manta oscura. Sin embargo, el artilugio es lo que me interesa, me refiero a cómo, sin pensarlo, la gente se las arregló para decir las cosas, bien dichas, pero en silencio. (Apuntes IV Foro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil en Misiones. 2015).

Se destaca aquí la cuestión de los artilugios porque, pese a que es en los modos de la censura donde se da cuenta de manera más acabada del carácter performático del control dictatorial, es también donde aparecen la mayor cantidad de actos de resistencia, performáticos también. Nos referimos a cuerpos de niñas, niños y jóvenes marcados por una férrea educación sexista, disciplinar y de control sobre actos y gestos del cotidiano. Insistimos: salir con documentos, llevar uniforme, escuchar marchas, cantar himnos, participar de desfiles militares, rezar; las niñas en un patio, los niños en otro, pelo recogido, pollera debajo de la rodilla, un puntero que marca (en el cuerpo) los “errores” etc., etc. Sin embargo, en las conversaciones registradas por los chicos y chicas del Liceo se exponen actos que inscriben resistencias, también muy ligadas al espacio de lo

íntimo. Actos microscópicos que cargan de un sentido político una acción vital, con el cuerpo totalmente comprometido. La acción de leer o la acción de bailar, por ejemplo.

A continuación se presentan extractos de las crónicas de estos chicos y chicas que supieron exprimir el diálogo con lo siniestro rondando:

La gran manta oscura.

“Como mi abuelo era policía, me contó que paraba en la ruta a los micros, y éstos debían detenerse y llevarlo. Así llevaba todos los meses a mi mamá al oculista. Le hacía esconder en sus medias, y él también guardaba en las suyas, las credenciales de policías (...) Prosiguió con su relato diciendome: “¿Por qué? Porque dos por tres subían militares arriba del micro, para hacer requisas, por si había rebeldes. Y a mí (su papá) siempre me tapaba con un poncho, para que yo no viera si mataban a alguno, porque dos por tres PAFF! se escuchaba, y mataban a alguno al lado mío. Nunca lo vi. Pero yo escuchaba los tiros. Imaginaba que era eso. Pero para mí era normal vivir todo eso” (María Sol, Liceo 2012).

De lujo.

“La educación que recibió fue excelente, salvo por la prohibición de los libros de Marx, los que no pudieron llegar a leer debido al secuestro de los mismos”. (Amanda, Liceo 2009)

La división imaginaria.

“Lo hacían todo en silencio, porque sino, les pegaban con el puntero” (María Sol, Liceo 2012).

“El patio estaba dividido entre mujeres y varones, por lo tanto sus juegos eran solo con sus amigas” (Amanda, Liceo 2009)

“En el aula se hacía una división imaginaria, y se sentaban nena con nena de un lado, y nene con nene del otro (...) Las nenas tenían que tener el pelo muy atado. Si lo tenían suelto, la maestra se lo ataba con un alambre o con hilo (...) Las nenas tenían delantal de tres tablas. “Eso fue hasta el '78, que era re exigente, porque en el '78, se hizo como una bisagra... me acuerdo que unas compañeras mías iban con unos guardapolvos de varón, y

les decíamos 'ah, tenés guardapolvo de varón (con tono de burla)'. Y el pelo lo teníamos más corto, sin atarlo" (María Sol, Liceo 2012)

"Mucho control de la ropa: la altura de la pollera; los varones, el pelo corto. Y era como una cosa re naturalizada que teníamos todos. Recién nos empezamos a dar cuenta al año siguiente, '81... cuando los más grandes de la escuela empezaban a ir sin uniforme y rebelarse contra el uniforme...no se ponían la corbata, usaban el pelo más largo" (Malena, Liceo 2012).

"Y pasaban siempre una marcha... no me acuerdo qué marcha era. Creo que era la del Sargento Cabral" (canta) (Risas cuando le digo que lo van a ver mis profesoras)" (Malena, Liceo 2012).

Día patrio: Desfile y A los pastelitos!

"El día patrio más recordado con alegría para ella es el 25 de mayo, porque eran visitados por el escuadrón de caballería y su banda, donde organizaban un acto en el escenario y luego repartían facturas y pasteles para todos los presentes" (Amanda, Liceo 2009).

Bajo la cama: Juego, fantasía y fuga.

"Mi papá, comenzó a recordar, dijo lo mismo que mi madre, que habían muchísimos militares por todos lados (...). Él vivía en la ciudad de Ensenada, y recordó que una noche, estaba en su pieza, en donde dormían, él, su hermano y su hermana, y que comenzaron a escuchar estruendos, muy fuertes, y allí apareció su papá, y les dijo que se metieran debajo de la cama, y que no salieran hasta que él les avise, y así estuvieron alrededor de dos horas, hasta que mi abuelo les aviso que salieran. Ni él, ni sus hermanos entendían la causa de que su papá hiciera eso y tampoco entendían de dónde venían esos ruidos, y qué eran, pero dentro de su ignorancia e inocencia, tomaron como un juego el hecho de haberse metido debajo de la cama" (Sofía, Liceo 2012)

"¿Me permitís pasar?". Comunismo a escondidas.

“Mi viejo quemaba libros, que se yo qué quemaba pero quemaba un montón de libros, cuando yo tenía 8 años (...) Me acuerdo que iba un tipo del partido comunista a entregarle la revista del partido, me acuerdo de un viejito re simpático que iba siempre a casa a entregarla y que en una época no me la entregaba en la puerta de casa. Me llamaba la atención como que me obligaba a hacerlo pasar. Yo le decía: Ah bueno, mi papá no está. Y él me decía “¿Me permitís pasar?”. Entraba y cuando estaba adentro del garaje sacaba la revista y me la daba” (Malena, Liceo 2012).

Clandestina vende libros.

“Me contó que sus papás eran militantes y habían estado escapando de persecuciones en esos años, ellos siempre le transmitían la verdad de la situación de ese entonces, el porqué de sus constantes viajes y la injusticia que se vivía (...) Su realidad de clandestina no les permitía tener un trabajo estable en el cual debiera figurar su nombre, su documento, en fin sus datos. Por esta razón su padre comenzó a trabajar de carpintero y su madre vendía libros casa por casa” (Florencia, Liceo 2009)

Cocaine y “rocanrol”, nena.

- “¿Cuando salías a bailar qué pasaba?

- (...) Podías estar en un boliche, un club, en cualquier lado, hasta en un hotel con una chica y te paraban y revisaban habitación por habitación, tenías que vestirme, salías y te revisaban. Así en cualquier lado, no había libertades, hasta en la música, en la música había censura y temas como Cocaine no se podían escuchar” (Maylén, Liceo 2012).

“Ella sólo conocía la censura a algunos músicos de rock nacional y que como consecuencia, tuvieron que irse del país. Esto le hace recordar lo mucho que le gustaba la música” (Sofía, Liceo 2012)

Cesanteados/Desaparecidos.

“Mis abuelos, junto a mi papá y mis tíos vivían en Bahía Blanca (...) Cientos de profesores quedaron cesantes, es decir los expulsaron de la universidad. Muchos optaron por el exilio,

otros se quedaron en el país, pero con la prohibición de trabajar en lugares con repartición del estado (...) Cada vez iban más seguido a su casa a revisar cada cajón, cada detalle mínimo de la casa. Así que mis abuelos se vieron obligados a quemar todos los libros antes de que ellos los vieran. Más tarde cesaron a mi abuelo en el trabajo, así que tuvieron que venir a vivir a La Plata” (Malena, Liceo 2012).

“Una vez vino un cura bastante joven, que nos llamó mucho la atención la forma que tenía de dar misa, y de hablar con nosotros en las reflexiones, era muy abierto, inmagine que nosotras estábamos acostumbradas a nuestro cura y a las monjas que eran lo más retrógrado que había. Y bueno con este cura estábamos todas re chochas, porque charlábamos en la misa. Se hacía confesión siempre al final del retiro, y él nos confesó caminando por el patio, me acuerdo, era rarísimo para nosotras. Y después nos enteramos de que supuestamente había desaparecido, en la escuela nadie más habló del tema” (Amanda, Liceo 2012)

Ellas.

- “¿Hay algún evento que recuerdes de esa época?”

- “Sí, por ejemplo la fiesta del centenario de la ciudad de La Plata, en 1982. Ahí ya había terminado el secundario, estaba estudiando en la facultad de humanidades y vi por primera vez de cerca en plaza Moreno a las Madres de Plaza de Mayo protestando” (Federica, Liceo 2012)

Paredón, paredón.

Paula. “En 1982 ingresó en el Normal 3. Con las mejillas rosadas nuevamente, recuerda que para aquel entonces ya se hablaba en el país de la posibilidad de llamar a elecciones. El rock nacional, después de tanta censura, estaba resurgiendo. No obstante, la directora del colegio era esposa de un militar y compartía su ideología con el gobierno de facto. Entre risas y algo de indignación, Paula trae a su memoria el día en que decidió escaparse de la escuela y fue perseguida con patrulleros y policías considerablemente más enojados y autoritarios que la directora”. (Pierina, Liceo 2012)

Marcelo. “Cuando le menciono la última dictadura cívico-militar de nuestro país, su caprichosa memoria recorta los primeros años y lo lleva enseguida y directamente a 1982. En aquel entonces cursaba cuarto año en la Escuela de Comercio General San Martín y con un grupo de compañeros, alentados también por dos profesoras de literatura e historia, comenzaron a interiorizarse en la política, en la actualidad del país.(...) En aquel entonces se ocupaban de la impresión de panfletos, los cuales repartían velozmente en la puerta de los colegios, implementando una organización que habían preparado durante horas”.
(Pierina, Liceo 2012)

“Además, Marcelo trae a su memoria una de las canciones entonadas en aquel entonces: ‘Paredón, paredón, a todos los milicos que fundieron la nación’(...) estaban felices de haber conseguido la finalización de uno de los períodos más nefastos de la historia de nuestro país” (Pierina, liceo 2012)

c. Hacia una definición de censura

“La censura consiste en imponer el miedo, sacando palabras para sacar ideas, sacando personas, acciones, expresiones para sacar ideas” (Eva, Pablo, Lautaro, Camila, Liceo 2011).

Sacar, sacar, sacar. Tachar, prohibir, censurar. Borrar. Silenciar. Anular. Tabicar. La censura se inscribe en los extractos de estos relatos en cuerpos marcados para siempre. Unos cuerpos que casi cuarenta años después, hablan a través de esas marcas. Voces que, interpeladas desde el presente, susurran, tararean, cantan, bailan, rien, arengan, lloran, drenan.

Y ante tanta generosidad, los pibes de hoy se preguntan:

“Qué protagonismo tenían ellos, no? Digamos, los libros (...) Es decir, además de tener que reprimir a las personas, era necesario reprimir los libros porque era como que se podía reprimir a una generación que disfrutó y su imaginación, su pensamiento, se desarrolló con estos libros (...) Creo que a veces es peor, es peor que te callen, de no poder escribir, de no poder decir lo que sentís, a que...estar encerrado, no? Porque vos por ahí estás encerrado y tenés la posibilidad de escribir, bueno es una forma de expresarte, pero cuando no te dejan

expresarte es...es...como no vivir...digamos (...) Entonces, digamos, da para ponerse a reflexionar qué lugar tienen los libros en el pensamiento del hombre, no? Y en la formación de cada uno...eso es muy interesante también para verlo...” (Nacho, Jornadas Lápices y Memoria, Liceo 2011).

Esta reflexión que uno de los estudiantes del Liceo aportó durante una muestra de Libros que muerden montada en el patio de su colegio, expresa muy bien parte de la conexión que entre pasado y presente pudieron realizar estos jóvenes en cuanto a la censura. Una imagen del pasado los convoca a pensarse en presente. Ante la posibilidad de no poder expresar un sentir o una opinión, ¿qué?. La censura no como un hecho del pasado sino como una latencia en la condición humana de todos los tiempos. Una mirada joven que se carga de densidad a modo de reflexión en voz alta. Y la pregunta arrojada al ámbito de lo colectivo (en este caso, sus compañeros que lo rodeaban): “da para ponerse a reflexionar qué lugar tienen los libros en el pensamiento del hombre, ¿no?”. Nuevamente el libro puesto entre la vida.

d. Memoria(s)

“Los que tienen memoria son capaces de vivir en el frágil presente. Los que no la tienen no viven en ninguna parte” (Patricio Guzman. Nostalgias de la Luz. 2012).

La escritora Maria Teresa Andruetto (2015) señala en un artículo titulado "literatura y memoria", que lo privado en lo público es un “filón” muy pertinente a la escritura. Se trata, según destaca, de buscar en las vidas comunes, aquello que da cuenta de una sociedad: el liberalismo, la globalización, las dictaduras, las guerras, los desplazamientos. Insiste además en una pregunta: “¿cómo narrar eso – trauma, dictadura, horror, exilio, insilio- diciendo siempre más, otra cosa, un plus o un desvío respecto de la palabra de los testigos?” (Andruetto, M.T.; 2015, Pág.161).

La escritora sostiene que para un escritor esto solo es posible si “se abre y deja drenar” a través de su escritura. Se trata de “construir una metáfora del pasado desde el presente, para intentar comprender tal vez qué y cuánto de todo lo sucedido sigue entre nosotros (...) Desplazamientos y disfuncionalidad del lenguaje. Capas y capas de veladuras, intentando incomodarnos hasta ver lo

que todavía desconocemos” (Andruetto, M.T.; Pág. 161).

En varios tramos de los trabajos de los jóvenes del Liceo; en el tono de sus diálogos con aquellos adultos entrevistados surgen -como un plus, un desvío- pasajes, momentos, instantes, de una alta densidad poética. Todos ellos vinculados a modos de la memoria que caracterizaron esos encuentros entre diferentes generaciones. Unos -entrevistados- pertenecientes a la generación de los *testigos*; otros -entrevistadores-, a la de los *herederos*. Y un plus surge ahí. Otra cosa. Otra capa. Algo que drena.

e. El asteroide Ana: la palabra como una ausencia-presencia. Poesía.

“Ana era una amiga de la familia, era estudiante de astronomía, excelente alumna y militaba en un partido de izquierda. Todos los estudiantes que eran militantes de agrupaciones de izquierda, eran marcados, perseguidos y secuestrados. En el caso de ella, estuvo secuestrada durante un tiempo y luego la mataron. Hace poco la universidad, el centro de astronomía internacional, le puso el nombre de Ana Teresa Diego a un nuevo asteroide descubierto. Hace pocos meses encontraron sus restos a través del grupo forense, se encontraban en una fosa común en la zona de Banfield” (Malena, Liceo 2012)

La historia de Ana fue narrada a Malena como parte de un legado familiar; el abuelo de Malena fue profesor en la Universidad, primero en Bahía Blanca, luego en La Plata. Su abuelo, además, era escritor. Y publicó un libro de historia del socialismo. Un ejemplar que suponemos salvado por su abuela de la quema y las mudanzas del exilio interno, fue expuesto en la muestra Libros que Muerden en noviembre de 2012. La misma Malena presentó el libro entre sus compañeros mientras su abuela de 79 años la acompañaba desde el público.

El Asteroide Ana y el libro de Malena nos remiten, por esos giros de la poesía, a otra historia narrada por el documentalista chileno Patricio Guzman en su trabajo "Nostalgias de la Luz" donde se cuenta, por un lado, el trabajo de los astrónomos del Observatorio ubicado en el Desierto de Atacama, en el centro de Chile, quienes estudian el pasado de las estrellas desde ese escenario tan propicio del desierto, por su falta de humedad. Y entonces el documentalista elige también contar allí mismo el trabajo de un grupo de mujeres, familiares de detenidos-desaparecidos de la dictadura de Pinochet, que buscan también en ese desierto, restos óseos de sus seres queridos

secuestrados y asesinados en un centro clandestino ubicado por entonces en Atakama. Entre los aportes del trabajo de Guzmán se encuentra el "descubrimiento" de que el material óseo y el material de las estrellas sería el mismo: calcio. Buscar las estrellas. Buscar los cuerpos. La poesía hace el resto.

f. Nico y Mirta: *contarme con vos o aquello de la memoria ejemplar*

Nicolás cursó el taller en 2011 y eligió entrevistar a una amiga de su mamá, Mirta. Nico sabía por relatos de su madre que Mirta había tenido alguna militancia en los años '70 y que había tenido que quemar unos libros que ella quería mucho. Nico quería ir tras la historia de esos libros, algo conmovido quizá por la historia de otros libros quemados que había conocido en el taller (me refiero a la historia del Centro Editor de América Latina). Lo cierto es que Mirta no vive en La Plata y a Nico se le fue complicando el viaje a Capital para entrevistarla personalmente, entonces comenzó una entrevista por mail con ella, que las docentes del equipo de La Grieta impulsaron ante el entusiasmo del joven con esa historia. El trabajo de Nicolás al finalizar el taller fue de una riqueza enorme, incluso en su presentación quiso compartir parte de los mails a través de los que se desarrolló la entrevista que él mismo tituló "*Cartas en mails*". Allí Nicolás transcribió:

"Mirta, ¿Cómo andas? Espero que andes re bien, yo acá te escribía porque resulta que en el colegio estoy cursando un taller llamado "Libros que Muerden" organizado por una organización de acá de la Plata, y trata sobre los libros juveniles que fueron censurados en la dictadura del 76 y de Onganía; y bueno surgió como consigna hacerle una entrevista a una persona que haya transitado ese momento de la historia y haya vivido la censura de libros. Cuando me tiraron la idea la primer persona que se me cruzo por la cabeza fuiste vos porque una vez me contaste la historia de la profe que te había dejado sus libros escondidos y dije "tengo que hacerle la entrevista a Mirta" (Nicolás, Liceo 2011)

La respuesta de Mirta que Nicolás transcribió tal cuál la había recibido en su correo, decía:

"La idea es hermosa y voy a decirte que es reparadora para mí ya que, los que no hemos tenido que ir a declarar a un juicio porque tuvimos la inmensa suerte de no haber sido llevados a un centro clandestino, no hablamos de estas cosas, porque ¿a quién puede

interesarle saber lo que te pasó en esos años? la verdad, a casi nadie (...) Te agradezco, tengo cosas interesantes para contarte porque yo perdí a 6 amigas de mi grupo de militancia y también perdí otras cosas que ya te contare...los libros es solo algo más, (algo se rompe dentro tuyo y nunca se vuelve a sanar...)”. (Mirta, 2011)

Nicolás transcribió nuevamente su respuesta:

“Hola Mirta, bueno te mando las preguntas que pensé para la entrevista (...) Tomate tú tiempo también. Muchísimas gracias por brindarme esta mano y por permitirme contarme con vos” (Nicolás, Liceo 2011)

Seguramente Nicolás no quiso decir en ese momento inicial de su conversación con Mirta, esa frase: “contarME CON VOS”. Tal vez solo se refería a “contar” con ella para ese trabajo que le pedían sus profesoras. Sin embargo, algo tal vez intuía ya en ese fallido, en ese “error” de tipeo, pues al concluir su trabajo, Nicolás invitó a Mirta a acercarse a La Plata para participar de la muestra final en el Galpón de La Grieta. En esa oportunidad, ellos compartieron en voz alta un fragmento de su conversación virtual; lo hicieron tomados de la mano. La imagen de ese día es la de Nico y Mirta en un único relato a dos voces. Dos generaciones compartían el micrófono y la historia a dos voces. Junto a ellos estaba expuesta *La Biblia Latinoamericana*, un libro importante en la vida de Mirta y en la conversación con Nicolás, pues había sido un libro clave en su proceso de formación política. Quemó todos los libros menos ese, que decidió esconder en un galpón de su papá. Mirta llevó aquel 24 de noviembre de 2012, el ejemplar que había guardado durante años. Era de tapa dura, color verde, y ella misma se sorprendió cuando vio expuesto otro ejemplar, igual pero de tapa roja²².

Nicolás había titulado su crónica con una frase que Mirta había escrito en su mail: “Un tesoro único que se compartía entre varios”. La frase completa de Mirta era: “*Los libros eran la única fuente de conocimiento, no había internet, no existía nada virtual. Un libro era un tesoro único que*

²² Se trata del ejemplar que Graciela Vanzan, integrante de Libros que Muerden, ex militante y sobreviviente, donó a la muestra. También ese fue el único libro que nuestra compañera Graciela conservó cuando tenía solo 17 años, en su exilio interno desde su ciudad natal Concordia en Entre Ríos, hasta Bolívar, provincia de Buenos Aires.

se compartía siempre entre varios...” Nuevamente algo de esa metáfora, imagen poética, se expresaba en el Galpón aquella tarde de noviembre. “*Contarme con vos*” resultó quizá la mejor expresión de ese acto de lo privado que se abre a lo público, aquello que Paolo Jedlowski (2000) nombraría como la *memoria ejemplar*, una manera de recordar que nos define en el presente, una memoria liberadora que neutraliza el dolor causado por el recuerdo, una memoria cargada de reflexión. El acto íntimo de leer y recordar es lanzado a lo colectivo en el marco de la muestra LQM. Y en ese acto, algo se repara.

g. Mandato de memoria

“Acá en el colegio... Bueno...nos hablan mucho de lo que fue la dictadura y todo [gesto de tedio]...pero es como que nunca nos habían hablado de lo que era la literatura censurada y yo la verdad que no tenía idea de qué había pasado”. (Aixa. Liceo 2011)

El comentario de Aixa, o mejor, el gesto que acompañó el comentario de Aixa, estudiante del Liceo egresada en 2011, interesaron al equipo de docentes de La Grieta. Las docentes quisieron indagar un poco más sobre eso que se decía y habilitó que el resto de los participantes se explayara sobre la cuestión. Surgieron expresiones que enunciaban cierto “aburrimiento”, “cansancio”, “desgano” ante diferentes jornadas, actos, actividades generadas desde el propio colegio para trabajar el tema del pasado reciente. Sin embargo, resaltaban también que se sentían afortunados en relación a otros colegios porque se les enseñaba estos temas. Cierta contradicción se hizo presente. Clave, para pensar preguntas.

La particularidad de la conversación con jóvenes que no han vivido en sus cuerpos la experiencia de la dictadura implica revisar también cómo parte de esa interpelación al diálogo proviene incluso a esta altura -cuarenta años después del golpe del '76-, de cierto mandato. Mandato de memoria, de “Nunca más”. Obligación de no olvido, de no repetir lo que no conocieron. Los denominados procesos de institucionalización de la memoria sobre el pasado reciente son clave de análisis permanente y no es sobre el tema que versa este trabajo. Sin embargo, resulta interesante una mención a otros procesos actuales en relación al pasado reciente, como son los juicios de lesa humanidad y específicamente, el rol de los testigos. Procesos judiciales que 40 años después

conviven con procesos de memoria en el tejido social, particularmente con la transmisión a las nuevas generaciones del relato de esa historia.

En este sentido, la psicoanalista Fabiana Rousseaux (2014) indica en un artículo sobre el trabajo con los testigos de juicios de lesa humanidad realizado desde el Centro Ulloa, que dirigía: “La sacralización de la memoria (...) se torna un peso difícil de domeñar cuando se aproximan las fechas de juicio. Los testigos se sienten aprisionados entre el deber memorístico y las evidencias de los desfiladeros de la memoria”. Salvando grandes distancias, algún proceso similar habita a estos jóvenes en estas expresiones y los gestos que las acompañan. Cierta registro del “deber” de recordar el pasado horroroso de su sociedad, y al mismo tiempo, cierta “necesidad” de olvidarlo, desviarlo, proceso que da cuenta del binomio memoria-olvido.

h. Muerden, Sancho...Memoria rabiosa.

Mi abuelo, su papá, era el policía del pueblo. Quiero saber qué es lo que hizo mi abuelo durante esta época. Mi mamá demasiado no sabe, porque era chiquita. Pero necesito saber, todavía no sé muy bien por qué quiero saber, pero lo necesito hace mucho” (María Sol, Liceo 2012)

Es sabido ya que la memoria es una búsqueda, una excavación. El objeto de esa búsqueda es siempre el relato. Los relatos. En el caso del terrorismo de Estado en Argentina, ese relato tiene sembrado en su centro un gran silencio. Matías Manuele advierte al respecto: “Ese silencio es lo siniestro (...) es el terror activado en el ámbito de lo cotidiano y lo familiar que desdibuja así el ámbito de lo conocido, desfamiliariza, desorienta. Lo siniestro instala la sospecha: ¿estos quienes son?” (Manuele en Pesclevi, G.; 2014). Continuando con esta reflexión, podemos pensar ese silencio a partir de sus dos posibles efectos: uno de clausura; otro de grieta. Pues ese silencio puede ser un mandato, un peso, una mochila, pero también puede ser la grieta por donde se escape un nuevo significado: la política. “La política como *poiesis*, poesía, acontecimiento de aparición de lo que no se esperaba. La política como razón de la sinrazón” concluye el autor. ¿Qué está buscando Sol?, nos preguntamos. No sabe. O sí, algo. ¿Qué va a encontrar? Quién sabe. Y busca, busca, busca, el sentido.

CAPITULO V

A MODO DE CONCLUSION: DEL IMPACTO A LA CONVERSACIÓN

Surge en los diferentes trabajos analizados y en las conversaciones posteriores con los chicos y chicas del Liceo, una referencia a un **impacto** ocurrido en los momentos iniciales de las entrevistas que realizaron para desarrollar sus crónicas. Acción de choque, de contusión, de encuentro inesperado. Es que en esos diálogos, *esos* chicos y chicas se encontraron con *otros* chicos y chicas de otro tiempo. Por cierto, sus propios padres en otro tiempo, en la mayoría de los casos. Esto los descolocó en el comienzo de sus entrevistas. De allí, sus insistencias en tratar de encuadrar lo escuchado dentro de *su* mundo, el de ellos hoy, donde un policía armado en el colegio esta “*fuera de lugar*” (O al menos no parece ser lo deseable, pese a ciertas propuestas policíacas actuales).

Lo cierto es que cada uno de estos jóvenes fue sin embargo recibido en ese diálogo intergeneracional, por unos adultos capaces de alojarlos y acompañarlos en el recorrido por ese tiempo donde lo siniestro sigue rondando y habitándolo todo.

Respecto de esta cuestión, el psicoanalista argentino Fernando Ulloa ha estudiado durante los años '80 y posteriores, a propósito de la restitución de niños/as apropiados en dictadura, cómo el sostenimiento en democracia de un secreto oculto del cual se desprenden indicios, refuerza el “efecto siniestro”. Negación de la negación; lo cual genera a su vez un efecto residual del período del terrorismo de estado. Así, las frases del tipo “yo ignoraba lo que ocurría” expresa ese mecanismo.

Superado tanto la *renegación* como el *efecto siniestro*, se abre el duro trance de enfrentar la tragedia cruda, que por permanecer semioculta, mantenía su eficacia. Es entonces cuando la *ternura* se vuelve una herramienta fundamental, según explica Ulloa (1995). Desde la mirada psicoanalítica, la ternura es instancia típicamente humana, de producción que va más allá de lo instintivo; es una instancia ética, de inicial renuncia al apoderamiento del infantil sujeto. “Es la coartación –el freno- del fin último, fin de descarga, de la pulsión” (Ulloa, F; 1995, [En línea]). Esa coartación, no ajena a la ética, genera dos condiciones, dos habilidades propias de la ternura: la **empatía** y el **miramiento**. Lo primero, garantiza calor, alimento, arrullo-palabras, y lo segundo, implica mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno.

En el caso de los chicos y chicas del colegio Liceo, la empatía, indispensable para ir puliendo ese primer impacto del encuentro con la experiencia traumática del otro, se produjo en gran parte por la elección de esos entrevistados, que por su cercanía con los jóvenes, le dieron a la charla un carácter íntimo. La confianza que esos jóvenes les profesaban a esos entrevistados y el deseo de conocer su experiencia particular generó en aquellos una predisposición a la escucha y al intercambio; incluso un registro por parte de esos adultos de la responsabilidad de acompañar a esos chicos y chicas en el buceo de un pasado reciente tan doloroso. Muchos de los y las chicas hicieron referencia en los comienzos de sus trabajos a ese clima de intimidad en el que se desarrollaron las entrevistas:

“La entrevista la hice en la cocina de mi casa” (Lautaro, Liceo 2012)

“Nos sentamos en los sillones de casa, y le dije que me contara acerca de qué hacía en la escuela, qué libros leía, cómo eran las maestras”. (Sol, Liceo 2012)

“Che pa, tengo que hacer un trabajo para el taller Libros que te conté, es sobre la dictadura, de cuando vos ibas al cole, de las cosas que veías, que sentías, si se hablaba o no en casa. No tengo preguntas armadas la verdad, lo hemos charlado mil veces esto, pero charlémoslo un rato más así esta vez lo escribo... Y así empezó nuestra charla con mi papá, él cocinando la cena y yo al lado lavando los platos que habían quedado del mediodía” (Eugenia, Liceo 2012)

Ese marco íntimo, de lo cotidiano, que tuvieron esos encuentros, despojados incluso hasta de expectativas por parte de los chicos, hizo posible una *conversación*. Nos referimos a la conversación en tanto acto de comunicación, de diálogo, de intercambio, apertura al encuentro, registro de un *ida y vuelta*, de reconocimiento entre sí de los participantes del evento. Registro, incluso, de hasta no saber cómo empezar. Así lo grafica esta cita del trabajo de Florencia, una chica que cursó el taller en 2009:

“Al principio no supimos mucho qué decir, a mí no se me ocurrían preguntas concretas y a ella no le surgían cosas que comentar, hasta que en un momento me pareció interesante que comenzara con recuerdos, los que más frescos tuviera” (Florencia, Liceo 2009).

Resulta importante señalar que el pasaje del impacto a la comprensión acerca de “vivir en dictadura” o “convivir con el terrorismo de estado” se produjo para estos chicos en el momento vívido de aquellas entrevistas. Porque comprender es alojar en el propio cuerpo la experiencia del otro; alojarla no en un sentido de mimetización, de réplica, de padecimiento incluso, sino de apertura, contención, recepción, de escucha (Chirro, D.; y Alemán, M. 2012).

El *reconocimiento* de cada sujeto en ese acto de escuchar habilita la conversación. Esa conversación emerge a partir del *diálogo*. Alguien que tiene una historia, un modo de presentarla, unos matices, arroja al escenario de la escucha, una historia, o mejor, un relato sobre esa historia. El mismo será, en el mejor de los casos, recepcionado por otro, también sujeto, con su propia historia, sus modos, sus matices, que devolverá su interpretación, su comprensión o no, de todo aquello que le es compartido en ese acto. Pero es solo la posibilidad de entrega de ambos interlocutores a ese encuentro, siempre incierto, lo que habilitará tal vez un *nuevo relato*. El que se construya a partir de ese encuentro, en el devenir de ese encuentro y en las reflexiones que queden flotando de “un lado y otro” de sus participantes.

“¿Y qué se hace con lo que se escucha?”, se pregunta Fabiana Rousseaux en su artículo Testigo-víctima²³. “Nadie sale igual de allí” sentencia esta psicoanalista, al tiempo que destaca la importancia de pensar a esos testigos como *sujetos*, superando su condición de víctima en un momento determinado, posibilitando traspasar el campo de la compasión y la piedad, a fin de construir una sociedad capaz de contar con los recursos simbólicos para ubicar y dar sentido a los acontecimientos.

Todo lo registrado a lo largo de este capítulo respecto de los modos en que los y las jóvenes de las nuevas generaciones de este país se vinculan con ese pasado reciente aporta a pensar la densidad del silencio instalado por el terrorismo sobre nuestra sociedad actual. Pero también la fuerza arrolladora del deseo. El deseo de búsqueda y de batalla por el sentido por parte de estas nuevas

²³ Artículo donde trabaja sobre la experiencia de acompañamiento de testigos de juicios de lesa humanidad en argentina, desde la experiencia del Centro Ulloa, del que es parte. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-247278-2014-05-29.html>

generaciones respecto de esa pregunta tan inquietante: “¿Cómo fue posible?”. Ellos/as dicen: “Da para pensar, ¿no?” o dicen, “no comparto, pero ahora entiendo” o insisten en “contarme con vos”. Y repara.

La Plata. Octubre 2016.

BIBLIOGRAFIA

Libros

- Ana Amado (2009). *La imagen justa. Cine argentino y política (1980-2007)*. Buenos Aires: Colihue.
- Agamben, Giorgio (2002). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Homo Sacer III. Barcelona: Pre-textos.
- Andruetto, Maria Teresa (2015). *En La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Aon Luciana y Soledad Vampa (2008). *Comunicación y Arte, aportes para la memoria colectiva*. Tesis FPyCS, UNLP.
- Arpes, Marcela y Ricaud, Nora (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la construcción de un género masivo*. Buenos Aires: Colección Itinerarios, Editorial Stella y Centro de Comunicación La Crujía.
- Cacopardo, Ana (2016). *Historias debidas*. Buenos Aires: Editorial Patria Grande.
- Calveiro, Pilar (2008). *Poder y Desaparición*. 1ª ed. 6ª reimp. Buenos Aires: Colihue.
- Devetach Laura (2009). *La construcción del camino lector*. Buenos Aires: Ed. Comunicarte.
- Duhalde, Eduardo Luis (1999). *El estado terrorista argentino: quince años después, una mirada crítica*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Gociol, Judith y Hernán Invernizzi (2007). *Un golpe a los libros*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montes, Graciela (1996). *El Golpe y los chicos*. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial Gramón-Colihue.
- García Canclini, Néstor (1999). *Las culturas populares en el capitalismo*. Cuba: Casa de las Américas.
- Jedlowsky, Paolo (2000). *La sociología y la memoria colectiva*, Editado por A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst.
- Jerónimo Pinedo y otros [et al.] (2007). *Políticas de Terror. Las formas del terrorismo de Estado en la globalización*. 1ª edición - Buenos Aires: Editorial AD-Hoc, CIAJ.

- Segato, Rita Laura (2006). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. México: Universidad del Claustro de Sor Juana.

Capítulos de Libros.

- Ferrer, Christian (2007). "Un recuerdo de la vida cotidiana durante la dictadura". En: Invernizzi, Hernán; Gociol, Judith. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba Buenos Aires. (pp. 377-381)
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar (2000): Capítulo 9. "Recolección de Datos", En *Metodología de la investigación*. (pp. 293-305). Segunda Ed. México: McGraw-Hill Editorial.
- Malacalza, Laurana (2016): "Memorias locales y violencia política: narrativas identitarias de hijos de desaparecidos". En: Capocasale, Alejandra y Frugoli, Yoselin (coord.) *Educación y Derechos Humanos: modelos a construir*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur (Pág 157-180).
- Manuele, Matías (2014). "La fantasía como big ban de la memoria". En Pesclevi, Gabriela *Libros que Muerden. Literatura infantil y juvenil censurada por la última dictadura militar*. Buenos Aires, Editorial de la Biblioteca Nacional.
- Montes, Graciela (2003). "El espacio social de la lectura". en *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Machado, Ana María y Graciela Montes. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Ponencias en Congresos

- Bossié, Florencia; Pesclevi, Gabriela; Salvador, Carolina (2015). "Libros que muerden: una colección que resplandece". 4ª. Jornada de intercambio y reflexión acerca de la investigación en bibliotecología. FaHuCe-UNLP. La Plata, 29 y 30 de octubre de 2015.
- Devetach, Laura (2015): Mesa inaugural: "La poesía en juego: del papel a la música". IV Foro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil. Posadas, Misiones. 14, 15 y 16 de mayo de 2015.
- López, María Pía (2014). Palabras en la presentación del Catálogo LQM, en el Museo de La Lengua, Biblioteca Nacional. CABA, 23 de abril de 2014.

- Montes, Graciela (2011). *Mover la historia: lectura, sentido y sociedad*. Simposio de lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ulloa, Fernando (1988): "La ternura como contraste y denuncia del horror represivo". Ponencia presentada en las Jornadas de reflexión de Abuelas de Plaza de Mayo. Septiembre de 1988. Publicado en 1995 en "Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica" Fernando Ulloa. Ed. Paidós, 1995 Buenos Aires.

Fuentes de Internet

- Aon, Luciana (2012). "Modalidades de representación documental en cinco películas dirigidas por hijos de desaparecidos". *Revista F@ro Nº 13. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile*. [en línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en <<http://web.upla.cl/revistafaro/n13/art16.htm>>
- Chirro, Daniela y Alemán María (2012). "Entrevista y evaluación de riesgo en violencia de género" [En Línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en <http://www.portalseguridad.org/attachments/Entrevista_y_evaluacion_de_riesgo.pdf>
- Gamero, Carlos (2010). "Tierra de la memoria". *Suplemento Radar Libros. Diario Página/12*. [en línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-3787-2010-04-11.html>>
- Oliva, Josefina (2008). "La censura en la literatura infantil y juvenil en la última dictadura militar". *Dossier Educación y Memoria. Edición especial. Revista Puente Comisión Provincial Por la Memoria. Área de Investigación y Enseñanza*. [en línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en <<http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/dossiers/dossierlibros.pdf>>
- Pesclevi, Gabriela (2011). "Un libro puede ser un punto de partida. Acerca de la experiencia Libros que muerden". *Revista El Toldo de Astier. FaHCE-UNLP. Número 3*. [en línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en <<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/lld-pesclevi-nro->>

3.pdf

- Rodari, Gianni (1987) “La imaginación en la literatura infantil”. *Revista Piedra Libre*, año 1, nº 2. Córdoba. [en línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en <<http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>>
- Rousseaux, Fabiana (2014). “Testigo-víctima”. *Diario Página/12* [en línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en <<http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-247278-2014-05-29.html>>
- Villoro, Juan (2008). “La historia como problema”. *Revista Dossier*. Año 1, Nº 8. Facultad de Comunicación y Letras. Universidad Diego Portales, Chile. [en línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en <<http://www.revistadossier.cl/la-historia-como-problema/>>