

CULTURA VISUAL DEL CUERPO. LA TRANSMISIÓN DEL PASADO RECIENTE Y LAS POÉTICAS DE LA MEMORIA EN LOS MANUALES ESCOLARES

Lucía Álvarez

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Bellas Artes, Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte argentino y Latinoamericano

luciaalvarezpintado@gmail.com

Palabras clave: cuerpos – poéticas – memoria

Inscribo estas líneas al interior del desarrollo del proyecto “*Cuerpos estables/cuerpos provisorios: la Cultura Visual del cuerpo en los manuales y textos escolares*”, formando parte de la beca Estímulo a las Vocaciones Científicas que me fue otorgada en 2014 por el Consejo Interuniversitario Nacional.

El proyecto procura indagar en la cultura visual del cuerpo, asentada en los manuales y textos escolares que circulan en la Escuela, relevando allí los contenidos y modos de transmisión del pasado traumático reciente¹.

Respecto de escritos previos, este trabajo procura exponer algunos avances ensayados en el curso de esta investigación, específicamente en lo relativo al análisis de los manuales escolares, los cuales forman parte del corpus que aquí me propongo indagar. El material relevado comprende el manual para 6to año titulado “*Historia reciente en la Argentina*” autoría de Teresa Eggers-Brass, de editorial Maipue (2012) utilizado en la Materia Historia en la Escuela de Educación Secundaria N° 1 “Manuel Belgrano”, material señalado por una de las docentes que dictan la materia.

Me remito a estos dispositivos escolares –con ello refiero a los manuales– en la medida en que estos entrañan y ponen a circular determinadas visualidades, considerando particularmente aquellas que inscribo dentro de la denominación de cultura visual del cuerpo.

Con ello, propongo que mi análisis se detenga en esta cultura visual, atendiendo al modo en que dichos dispositivos escolares elaboran y subjetivan los cuerpos o bien las corporalidades que se tornan operativas en la transmisión del pasado reciente, allí donde la Escuela asume un rol determinante, pues en las acciones que implementa a nivel institucional, así como en las prescripciones que dicta el currículum escolar se dirimen las narrativas que se afianzarán sobre el pasado reciente.

En este sentido, no deja de ser problemática la indagación sobre la corporalidad en un ámbito donde las competencias escritas prevalecen por sobre la materia y su aparente ilegalidad a la hora de producir conocimiento, así como sobre sus manifestaciones visuales. No es por tanto fortuito el que los manuales hayan sido seleccionados como objeto de estudio, pues su mismo estatuto letrado rivaliza, podríamos sostener en principio, la operatividad de estas visualidades en el ámbito escolar como efectivas poéticas del saber. Tales poéticas atienden a giros y desplazamientos operados por la disciplina histórica, entre los cuales se detecta el acercamiento a los discursos poéticos².

¹ Con ello refiero a la Última Dictadura Militar, contenidos que ingresan al currículum escolar con la sanción de la Ley de Educación Nacional (Artículo 92).

² Rancière, J. (1993). *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

No es por ello mi intención adjudicar a estas visualidades un carácter neutro, pues comparto que “El estudio de las imágenes en los libros de texto implica tener presente que estas colaboran con todo un sistema representacional que la escuela vehiculiza a través de ‘la’ palabra autorizada”³.

Procuro por tanto, ser consecuente con esta línea de ideas, dentro de las cuales recupero los aportes y las consideraciones de Dussel, en lo relativo a la escuela como institución que, en el ejercicio de su currícula y sus vastas performances escolares⁴ sanciona lo que la autora denomina como el “derecho a la mirada”, por el cual, en la escolaridad se definen y se trazan, entre otras cuestiones, lo bello y lo feo, lo propio y lo impropio⁵ valoraciones en las que el cuerpo ingresa y a las que difícilmente escapa, no sin los efectos de estas prácticas de poder.

Es preciso además, reparar para el caso que me es específico, en el modo en que los cuerpos visualizados en el manual de Eggers-Brass funcionan en relación a la transmisión de este pasado, qué dicen y qué no dicen estos cuerpos. De momento, reservo estas consideraciones a las que retornaré en el desarrollo del marco teórico, donde serán profundizadas.

Cultura visual, cuerpos y performatividad

Si bien introduzco en párrafos anteriores la noción de cultura visual del cuerpo, como categoría operativa para el análisis de los dispositivos escolares, es preciso puntualizar a qué hago referencia cuando aludo a dicha noción.

En este sentido, resulta ineludible hacer mención de la irrupción de los estudios visuales en la Historia del Arte, así como el hecho de que estos cruces exigen indefectiblemente redefinir estratégicamente a la propia disciplina, su objeto y sus metodologías de análisis. En esta línea cobra pertinencia la propuesta de Marchezi y Szir:

Los estudios visuales también proponen ocuparse del *campo de la mirada* y de *la experiencia de la visión*. En efecto, estos se definen no tanto por un nuevo repertorio de objetos, sino por un nuevo espacio discursivo en el que son posibles nuevas preguntas y materiales, donde aquellos se examinan no por su valor estético, sino por *sus sentidos* y *sus modos de definir experiencias visuales* en contextos históricos concretos [...]⁶

Introduzco por tanto la categoría de cultura visual, en este sentido amplio, procurando reparar en las visualidades en la medida en que estas, producen y regulan, a través de su puesta funcionamiento, la experiencia del mirar en la escuela, experiencia en la que se debaten los procesos de construcción de sentidos. Adhiero por tanto a lo propuesto por Dussel cuando enuncia:

³ Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: La Crujía, p. 18.

⁴ Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

⁵ Dussel, I. (2009). “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos” *Revista Nómadas*, n° 30. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502009000100014&script=sci_arttext

⁶ Marchezi, M. y Szir, S. (2011). “Intervenciones estratégicas para una redefinición disciplinar”. En: Baldasarre, I. y Dolinko, S. (eds.) *Travesías de la imagen. Historia de las Artes Visuales en la Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

[...] la cultura visual no es simplemente un repertorio de imágenes sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscriptos en prácticas sociales estrechamente asociados a las instituciones que nos otorgan el ´derecho de la mirada´ (entre ellas, la escuela, que organiza un campo de lo visible y de lo invisible, de lo bello y de lo feo) [...]⁷

A todo esto, cabría preguntarse dónde está el cuerpo, en qué medida es legítimo incorporarlo a esta cultura visual, que en sí misma entraña una definición compleja y problemática. Esta pertinencia reside, según advierto, en una elección teórica que asumo, esto es, la posibilidad de revalorizar los aportes de la Historia del Cuerpo, como una clave de interpretación que permite repensar al cuerpo en tanto que legítimo objeto de investigación, como contrapartida de su sistemática denominación como “hueco” depositario-de-eso-otro-significativo, considerando este afán por invisibilizar la materia como una de las prácticas sostenidas en el tiempo por un currículum escolar que se pretendió incorpóreo.

En esta intersección, entre la cultura visual y la Historia del Cuerpo, se sitúa el presente, proponiendo articular ambos aportes disciplinares, de modo tal que, en esta (re)unión se logre o al menos se ensaye problematizar el lugar detentado por la cultura visual del cuerpo en la elaboración de la(s) memoria(s) relativas al pasado traumático reciente.

Me instalo en algunos planteos en los que insisten Michel Foucault y Judith Butler, quienes recaban en la materialización de los cuerpos, en tanto que manifestación de múltiples mecanismos de poder que los producen, definiendo estos, los límites de la inteligibilidad corporal, en términos de clase, raza, género, sexualidad, entre otros.

Desde la propuesta defino a las categorías –*cuerpos estables/ cuerpos provisorios*– como las dimensiones de análisis que, en el presente, me permiten interpretar críticamente el corpus relevado. Una breve aproximación en vistas de su definición, supuso poner en juego la categoría de *performatividad* por la cual los cuerpos son producidos como consecuencia de “un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia”⁸.

Por ende, si partimos de comprender a la producción de las corporalidades como una instancia performativa, advertimos que existen mecanismos que regulan los límites de la inteligibilidad corporal, y que producen lo que aquí denomino en tanto que una ficción u artificio, esto es el *cuerpo estable*. Como contrapartida, propongo la noción de un *cuerpo provisorio*, en tanto aquel que *no posee una demarcación precisa*⁹ comprendiendo un modo de funcionamiento ligado a la transfiguración, a la inestabilidad, a la potencia de ese cuerpo en cuestión.

Es interesante destacar ciertas discrepancias entre Foucault y Butler, pues mientras el primero advierte en las marcas que se imprimen sobre un cuerpo –definido a priori– la contundencia y quizás el carácter más productivo del ejercicio del poder, por su parte Butler, sostiene que “No hay ningún poder que actúe [...] sólo hay actuación reiterada que se hace poder en virtud de su persistencia e inestabilidad”¹⁰.

Memorias performativas/ memorias performadas

⁷ Dussel, I. *Op. cit.*

⁸ Butler, J. (2002). “Cuerpos que importan”. En: Butler, J. (comp.) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós, p. 28.

⁹ Bajtin, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.

¹⁰ *Ibidem*, p. 28.

En un artículo previo al que aquí me encuentro escribiendo, me instalo en las prácticas estudiantiles desplegadas en ocasión de la conmemoración de la “Noche de los lápices”, donde los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria N° 1 “Manuel Belgrano” elaboraron una serie de dispositivos visuales –mayormente se trató de los pañuelos de las Madres, siluetas y fotografías de los desaparecidos– prácticas que habilitaron en mi abordaje analítico operativizar la noción de *memorias performativas* o bien *gestión performativa de la memoria*¹¹ la cual remite a prácticas efímeras que pueden pensarse performativamente en tanto

[...] el recuerdo no se materializa mediante la consagración de memoriales o la construcción de museos, sino que se realiza en las prácticas mismas de los actores sociales [...] Allí la memoria es menos un relato apoyado en soportes diversos que *un compromiso del cuerpo* y un modo alerta de la conciencia; no un contenido a ser transmitido sino un acontecimiento colectivo¹².

Por otra parte, el caso que aquí me convoca - los manuales- reviste, al menos a primera vista, cierta resistencia a esta categoría que, en su sentido estricto, apunta a aquellas prácticas de memoria donde los sujetos son reconocidos y se reconocen como “soportes físicos de la memoria”-es ejemplar para la autora el caso de las Madres de Plaza de Mayo-¹³.

En este sentido, no es mi intención forzar el ingreso de los manuales dentro de esta práctica de memoria, sino pensar en los posibles funcionamientos performativos/performativos de los que este dispositivo-manual pueda ser objeto, así como fundamentalmente las visualidades que este entraña. Propongo trazar un breve recorrido por/ entre estas nociones para luego posicionarme en relación a mi objeto de estudio.

En cuanto a una posible definición, intrincada y problemática, de la palabra *performance* recupero los postulados de Taylor, quien a su vez, sustenta gran parte de su definición en la propuesta ofrecida por Schechner:

Las performances operan como actos vitales de transferencia, transmitiendo el saber social, la memoria y el sentido de identidad a partir de *acciones reiteradas* [...] el performance es *comportamiento reiterado, re-actuado, o re-vivido*. Esto significa que el performance –*como práctica corporal*- funciona dentro de un sistema de códigos y convenciones¹⁴

Respecto de la línea de análisis sostenida por Butler, quien designa a la *performatividad* como la instancia productiva de los cuerpos, reiteraciones que la autora advierte como el efecto de actos discursivos y disciplinarios rescato lo siguiente:

El discurso mismo es un acto corporal con consecuencias lingüísticas específicas. Así, el discurso no es exclusivo ni de la

¹¹ Schindel, E (2009). “Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano”. *Política y Cultura*, N° 3. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711982005>

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Taylor, D (2012). *Performance*. Buenos Aires: Asunto Impreso.

presentación corpórea ni del lenguaje, y su condición de palabra y de obra es ciertamente ambigua. [...] ¹⁵

A través de estas líneas la autora procura distanciarse de la teoría de los actos del habla ¹⁶, pues su aproximación estriba en gran medida en la deconstrucción que arremete Derrida contra algunos de los supuestos teorizados por Austin ¹⁷. Así, si el primero detecta la eficacia del performativo -o performativo feliz- en la determinación de un contexto sumamente convencionalizado -el acto legal del matrimonio por ejemplo- y unos sujetos dirigidos voluntaria y conscientemente, por su parte Derrida sostendrá que la característica estructural del performativo estriba en su iterabilidad, por la cual requiere necesariamente de la reiteración, de lo citacional, en la medida en que es a partir de su sedimentación histórica que los enunciados adquieren eficacia. Butler retoma esta línea de pensamiento, señalando el carácter citacional de los actos discursivos

De modo que la performatividad no es pues un "acto" singular, porque siempre es la reiteración de una norma o un conjunto de normas y, en la medida en que adquiera la condición de acto en el presente, oculta o disimula las convenciones de las que es una repetición ¹⁸.

Comprende en este sentido al acto discursivo como una "falla temporal de la memoria" ¹⁹ en tanto estas reiteraciones tienden a ser enmascaradas, naturalizadas por las mismas prácticas normativas que les dan lugar. Así, lo que aquí pretendo ensayar no es el encasillamiento de un caso concreto a instancias de categorías estancas, adjetivación que en todo caso no concuerda con la definición de performance en cuyo interior intrincado Diana Taylor reconoce "capas de referencialidad complejas y aparentemente contradictorias [...]" ²⁰ ni mucho menos con la noción de performatividad, en los términos de Butler.

Lejos entonces de ofrecer definiciones cerradas, lo que Taylor propone es reconocer al menos dos instancias donde performance funciona para designar, por un parte, un objeto o proceso que es definido ontológicamente *en tanto* performance desde la enunciación de un sujeto o comunidad que la reconoce como tal. En una segunda instancia "performance" pasa a designar en palabras de Taylor una "lente metodológica", que nos permite analizar estos eventos *como* performances ²¹.

Es tal vez en este segundo sentido de la palabra donde reside la posibilidad de interpretar la cultura visual del cuerpo de los manuales escolares en términos performáticos, pues si a primera vista estos no entrañan un compromiso evidente del cuerpo, en cuanto desnaturalizamos su representación como mero dispositivo académico, entrevemos que su misma etimología acusa su filiación con lo corporal, pues hacer uso del manual supone un cuerpo que, valga la redundancia, manipula sus páginas y performa lo que constituye una práctica escolar hegemónica, esto es el aprendizaje a través de la lectura.

¹⁵ Butler, J. (2007). "Introducción" y cap. III "Actos corporales subversivos". En: Butler, J. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

¹⁶ Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

¹⁷ Derrida, J. (1971). *Firma, acontecimiento y contexto*. En revista *Philosophie*, N° 47, París: Minuit.

¹⁸ Butler, J. (2002). *Op. cit.*

¹⁹ Butler, J. (2002). *Op. cit.*, p. 29.

²⁰ Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, p. 35.

²¹ *Ibidem*.

Sin duda existen instancias de la vida escolar donde este carácter performático/performativo se vuelve más evidente. Es el caso de las *performances patrióticas escolares* analizadas por Blázquez, quien retoma la noción de Schechner describiendo a estas como “formas de conducta restauradas”²² performances en cuya gestión y administración el Estado se constituye performativamente pues

“[...] los actos escolares son el Estado en su realización cotidiana, un ejemplo de la performatividad constante de su proceso de formación, de la nacionalización de los sentimientos y de la *materialización de los sujetos nacionales*”²³

Claro está, se trata de dos objetos de estudio -los manuales y actos escolares- por completo diferenciados. Sin embargo, detecto cómo ambos convocan un principio similar de organización al estar cronológicamente determinados por el estudio y la conmemoración de una serie de efemérides, ya sean patrióticas o bien relativas a la conmemoración del pasado reciente. En este sentido, si los actos escolares performan estas efemérides a la manera de rituales, lo hacen en relación a contenidos que previamente los manuales –a través de lecturas reiteradas y reactualizadas año a año—se encargaron de afianzar y por tanto de naturalizar como las narrativas que luego habrán de ser escenificadas durante las performances escolares.

Considero por tanto legítimo ajustar mi lente de análisis de modo de comprender a estos dispositivos-manuales en tanto *textos performados*, insertos en una serie de prácticas que exceden su objetualidad, siendo estos partícipes de la producción performativa de las memorias y de los cuerpos que asumen el compromiso de entrañarla, ya sea en las páginas de un manual o en el patio de la escuela. A ello añado el reconocimiento de los manuales como parte de los dispositivos que, *performativamente*, producen los cuerpos que adquieren inteligibilidad para formar parte de las narrativas que intentan aproximar a los estudiantes a la elaboración del pasado reciente.

De este modo, y lejos de reconocer como equivalentes lo performativo y lo performático, elijo volver operativas estas categorías en su disyunción, procurando profundizar en el corpus a partir de su puesta en relación, indagando en qué medida las visualidades encarnadas en el manual de Eggers-Brass pueden ser reconocidas detentando un modo de funcionamiento performático/performativo.

Remito este marco teórico y las indagaciones en curso a la pregunta que atraviesa en su conjunto al proyecto, en el que se encuentra inscripto este trabajo: *¿la escuela promueve un conocimiento encarnado²⁴ o bien reproduce un currículum escolar (in)corpóreo?* Preciso aún más en relación a mi estudio de caso: *¿la memoria que entrañan o son capaces de entrañar los cuerpos representados en los manuales se potencia estratégicamente para elaborar y transmitir lo que en términos curriculares constituye un contenido obligatorio? ¿Qué estatuto tienen estos cuerpos dentro de la transmisión del pasado reciente?*

El cuerpo en los manuales

Es preciso reconocer en esta instancia que, si bien la escuela como institución participa de la producción performativa de las miradas, y de las visualidades que la escolaridad

²² Blázquez, G. *Op. cit.*, p. 19.

²³ *Ibidem*, p. 19.

²⁴ Con ello refiero al lugar que el dispositivo escolar asigna al cuerpo concreto, así como a su Cultura Visual, en el proceso de elaboración del conocimiento, en este caso, relativo a la transmisión del pasado traumático reciente.

promueve como parte de su propuesta pedagógica, en efecto esta no detenta el monopolio de las agencias visuales, que la exceden significativamente.

Ello se evidencia si consideramos la circulación de visualidades relativas a la elaboración de las memorias del pasado reciente; imágenes que circulan tanto en medios audiovisuales como analógicos, así como en y a través de los activismos artísticos²⁵ ejercitados por víctimas, familiares, organizaciones políticas y de Derechos Humanos. Con ello quiero dejar en claro, que este trabajo no ignora aquellas otras visualidades, sino que las reconoce como parte de las poéticas de la memoria que traman la mirada en la escuela. Es por tanto a los fines metodológicos que este trabajo restringe sus alcances al análisis de las visualidades presentes en el manual de Eggers-Brass.

Dicho esto, de aquí en más el presente se aboca al análisis e interpretación crítica del corpus propuesto como caso de estudio. Se trata del manual para 6to año titulado “*Historia reciente en la Argentina*” autoría de Teresa Eggers-Brass, de editorial Maipue (2012) utilizado en la Materia Historia en la Escuela de Educación Secundaria N° 1 “Manuel Belgrano”.

En tanto este dispositivo-manual se inscribe dentro de las normativas trazadas por el diseño curricular correspondiente a 6to año, deja asentado en su presentación escrita, parte de estas prescripciones por las cuales dicho material escolar se destina “a los contenidos de Historia de 6° para los Bachilleratos en Ciencias Sociales y en Artes [...]”. En su sentido estricto, se propone como “herramienta para abordar proyectos de investigación sobre historia reciente”²⁶ sugiriendo al docente una grilla temporal, por la cual, el ciclo lectivo se segmenta dedicando un primer período a trabajar los contenidos teóricos, para luego dar lugar a la elaboración de proyectos de investigación estudiantiles, así como su posterior presentación y divulgación.

La caracterización ofrecida desde el propio diseño curricular enfatiza cómo esta propuesta “[...] profundiza el estudio del pasado reciente desde una perspectiva que incorpora al estudiante como protagonista de sus propias indagaciones y búsquedas [...] proponiendo como parte de la experiencia la construcción de “[...] un banco de fuentes históricas, una secuencia de escenas de una o varias películas, la selección de obras literarias, imágenes y fotografías vinculadas, como así también fragmentos de estudios históricos”²⁷.

Las lecturas que el manual realiza en torno al diseño curricular son significativas para este trabajo en la medida en que, entre sus unidades el capítulo III y IV ofrecen una suerte de orientación para los proyectos. Parte de esta orientación contempla una serie de sugerencias temáticas, apartados en los que ingresan las artes visuales. Brevemente se ofrece una distinción entre aquellos artistas plásticos que “reflejaron” mediante su obra la crítica institucional, así como quienes sostuvieron dicho compromiso sin por ello asumirlo temáticamente. Como parte de las actividades se propone analizar qué es lo que estos artistas “expresaban” en los distintos momentos de la historia reciente argentina.

Más allá de considerar problemática la utilización de categorías tales como “reflejar” / “reflejo” o “Expresar”/ “Expresión”²⁸, advierto una serie de incongruencias a la hora de

²⁵ Longoni, A. (2007). “La producción visual y las estrategias de la memoria” en Seminario: *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Disponible en http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2013/04/2006_seminario-1ra_parte.pdf

²⁶ Eggers-Brass, T. (2012). *Historia VI. Historia Reciente en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Maipue.

²⁷ Bracchi, C y Paulozzo, M (2015). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6to año: Orientación Ciencias Sociales*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

²⁸ Si por una parte el supuesto de una imagen “reflejo” presupone a esta detentando un estatuto transparente, que pasivamente refleja aquello de lo que es copia y por tanto mera apariencia -en el sentido más platónico de la palabra-, pensar a esta como “expresión” resguarda una concepción romántica del arte que piensa a este como pura subjetividad e intuición, lo que de hecho reafirma su ilegalidad dentro de las instancias de producción del conocimiento.

confrontar esta propuesta pedagógica -que resguarda sin duda potencial- con el efectivo funcionamiento de las visualidades que reúno como parte de la cultura visual del cuerpo entrañada en el manual.

El caso de la visualidad que funciona como portada considero, es contundente en este sentido. Se trata de una pintura de Carlos Gorriarena (1925-2007) que aparece titulada dentro del manual como “*Madres*” (s/f), mientras que la página web del artista la denomina como “*Hecho*” (1985) [Figura 1] inscribiéndola asimismo en una suerte de genealogía que lleva el nombre de “*Imágenes para la resistencia*” (1977-1990).

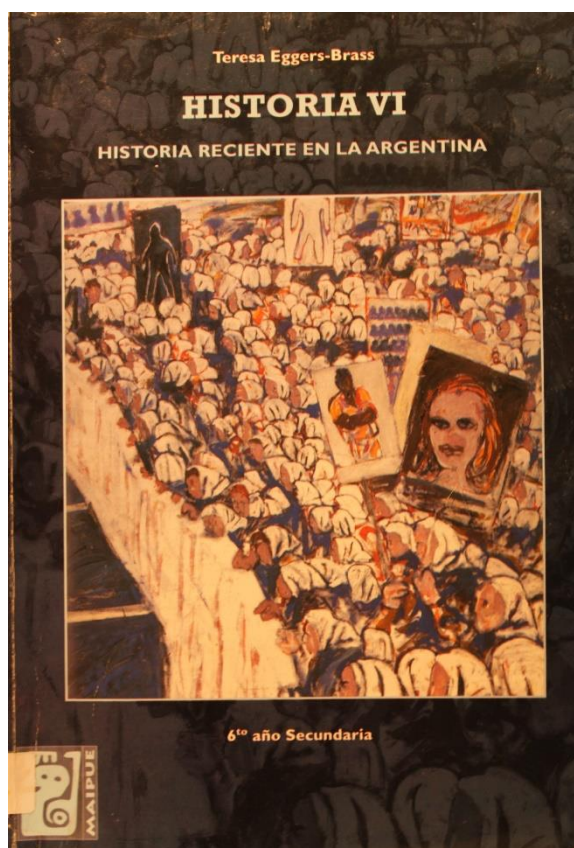


Figura 1. Portada del Manual de Historia para 6to año “*Historia reciente en la Argentina*” autoría de Teresa Eggers-Brass, de editorial Maipue (2012), obra de Carlos Gorriarena titulada “*Hecho*” (1985). Álvarez, Lucía, 2015.

Esta representación pictórica reúne los multitudinarios cuerpos de las Madres -un cuerpo colectivo-, quienes performan (y reiteran) el reclamo por aquellos cuerpos que en el ejercicio del terrorismo de Estado fueron violentamente ausentados -no hay datos precisos pero cabría suponer que se trata de una de las Marchas de la Resistencia-. Así, en su gestión performativa de las memorias, las Madres despliegan dos de las estrategias de visibilización de la desaparición más difundidas -se trata de la fotografía y la silueta- y lo hacen utilizando sus cuerpos como soportes provisorios, cada vez que estas performances tienen lugar. Tales dispositivos entrañan sin embargo sentidos que divergen en la medida en que

[...] mientras las fotos ponen el énfasis en la vida previa a la desaparición, en la biografía de esas personas (las fotos muestran que esas personas son parte de una familia, tuvieron un

documento de identidad, etc.), las siluetas, en cambio, ponen el acento en la cuestión de la ausencia, es decir, en el acto mismo del secuestro y de la desaparición, y lo que están marcando es un vacío, una ausencia violenta. *Esa persona falta, y por esa falta no tiene rostro, no tiene cuerpo, lo único que hay es una huella de ese cuerpo ausente. La silueta se puede pensar entonces como una huella, y es quizá una de las hipótesis más productivas para pensar este tipo de estrategia*²⁹.

En este sentido, y siguiendo lo teorizado por Longoni, ambos dispositivos pueden pensarse como estrategias productivas para elaborar y problematizar el dispositivo discursivo estratégico “desaparecido”³⁰ en la escuela. Empero, lo que a primera vista se nos aparece en el manual como una visibilización de estas poéticas estratégicas del saber –a través del dispositivo pictórico–, a lo largo de sus páginas permanece obliterado, pues si bien se destina un apartado del capítulo VI a mencionar brevemente las Marchas de la Resistencia, se ignora o bien se obtura una experiencia tan significativa como la del “Siluetazo”³¹, la que en definitiva inaugura la poética de la silueta, si es que esta admite una genealogía.

En torno al dispositivo fotográfico operativizado durante las performances de las Madres, rescato un párrafo de Taylor, que supo reunir en sus líneas la potencia disruptiva de esta poética de la memoria, que es también y fundamentalmente una poética de los cuerpos:

Al llevar las pequeñas fotos de identidad alrededor de sus cuellos, las Madres convertían sus cuerpos en archivos, preservando y exhibiendo las imágenes que habían sido escogidas para ser borradas. En lugar del cuerpo en el archivo, asociado con vigilancia y estrategia policial, ellas pusieron en escena el archivo en/sobre el cuerpo, afirmando que la performance corporalizada podía hacer visibles aquello que había sido purgado de los archivos. Al usar las fotografías como una segunda piel, ellas iluminaban la filiación de parentesco que los militares trataron de aniquilar. Las Madres crearon una imagen epidérmica, estratificada al superponer los rostros de sus seres amados sobre los propios. Esos cuerpos, que las imágenes hacían claros, estaban conectados genética, filial y ahora, por supuesto, políticamente³².

Cuerpos ausentes, cuerpos ausentados

De modo que, en la medida en que estas poéticas permanecen eclipsadas por el contenido escrito, resignadas a perpetuarse como meras ilustraciones, la potencialidad de estos cuerpos para vehiculizar la elaboración del pasado reciente se nos aparece descarnada, desautorizada una vez más por la cultura letrada. Invisibilizados estos

²⁹ Longoni, A. *Op. cit.*

³⁰ Esta noción es utilizada por Lucrecia Escudero Chauvel: “[...] el caso de los desaparecidos se configura como un verdadero dispositivo discursivo porque está estrechamente vinculado al poder militar como aparato, que decidía qué podía y qué no podía ser nombrado, con el poder del discurso de los medios como operadores de visibilidad de la palabra pública y simultáneamente con un régimen de apropiación, negociación y transformación de la palabra por parte de los familiares” (Escudero Chauvel, 2001)

³¹ Según Ana Longoni “El inicio de esta práctica puede situarse durante la III Marcha de la Resistencia convocada por las Madres de Plaza de Mayo el 21 de septiembre de 1983, Día del Estudiante, aún en tiempos de dictadura [...]”. Longoni, A. y Mestman, M. (2008). *El Siluetazo*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

³² Taylor, D. (2015). *Op. cit.*

cuerpos estratégicos, –en tanto su aparición en el manual no garantiza su funcionamiento, ni su eficacia– su estatuto de cuerpos deliberadamente ausentados se reactualiza dado el “ausentismo” en el que incurren, como consecuencia de las operatorias que este manual pone a funcionar, naturalizando en su ejercicio escolar, lo que advierto como un *currículum escolar incorpóreo*³³.

En este sentido, es preciso revisar los modos en que se propone “engordar” este currículum escolar, dado que la introducción de nuevos contenidos –pensemos en el pasado reciente– no necesariamente replantea la forma en que se clasifican los saberes, “cuáles se siguen considerando fundamentales y prioritarios, y cuáles aparecen relegados a los márgenes, como tareas quizás placenteras, pero sin dudas no igualmente legítimas [...]”³⁴.

Retomo a estos cuerpos en el transcurso del capítulo VI, espacio que aparece destinado a trabajar el Terrorismo de Estado durante el período 1976-1983. Me detengo en algunos subtítulos, en particular aquel que aparece dedicado al tratamiento de “*La detención-desaparición de personas*”³⁵ cuerpo de texto al que se “añade” una visualidad que aparece reseñada en su epígrafe como la obra “*Desaparecidos*” de Ricardo Carpani (s/f) [Figura 2] cuya producción, según indago posteriormente, se remite al año 1986 tratándose de un dibujo en tinta sobre papel.

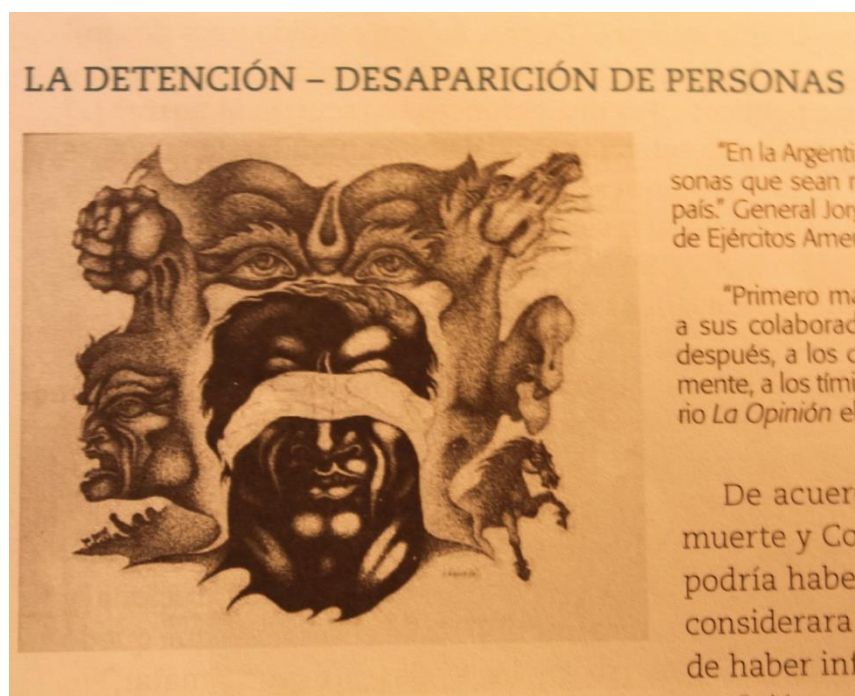


Figura 2. Visualidad reseñada en su epígrafe como la obra “*Desaparecidos*” de Ricardo Carpani (1986). Dibujo en tinta sobre papel. Álvarez, Lucía, 2015.

A diferencia de la silueta, que denuncia con su cuerpo y rostro ausente la falta de quien no puede pronunciarse, el rostro vendado de Carpani afianza una lectura del desaparecido como cuerpo violentado, torturado, lo que considero, desarticula, petrifica la potencia y la

³³ Scharagrodsky, P. y Southwell M. (2011). *El cuerpo en la escuela*. En *Revista Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Serie Pedagogía*.

³⁴ Dussel, I. *Op. cit.*, p. 17.

³⁵ Eggers-Brass, T. *Op. cit.*, p.124.

eficacia que la silueta detenta, pues en su inestabilidad como representación que guarda algo de irrepresentable, entreveo aquel carácter disruptivo, el prestarse a su reforma para un sinnúmero de reclamos y de nuevas desapariciones forzadas³⁶.

No obstante, este cuerpo “obturado” por el procedimiento de cubrir el rostro no hace a la excepción, pues en el devenir de este capítulo, otros cuerpos de esta índole se hacen presentes, lo que llama poderosamente mi atención. Es el caso de la visualidad que acompaña, –e insisto en esta operatoria de la imagen como subsidiaria– el apartado denominado “*La censura*”³⁷, allí donde un rostro se nos aparece con su boca y ojos cubiertos por cruces de cinta adhesiva [Figura 3]. Ningún epígrafe la acompaña y al indagar en su búsqueda termino por adjudicarle un origen indeterminado; aun así, rastreo en la web un funcionamiento asociado a diferentes plataformas de lucha contra la censura.

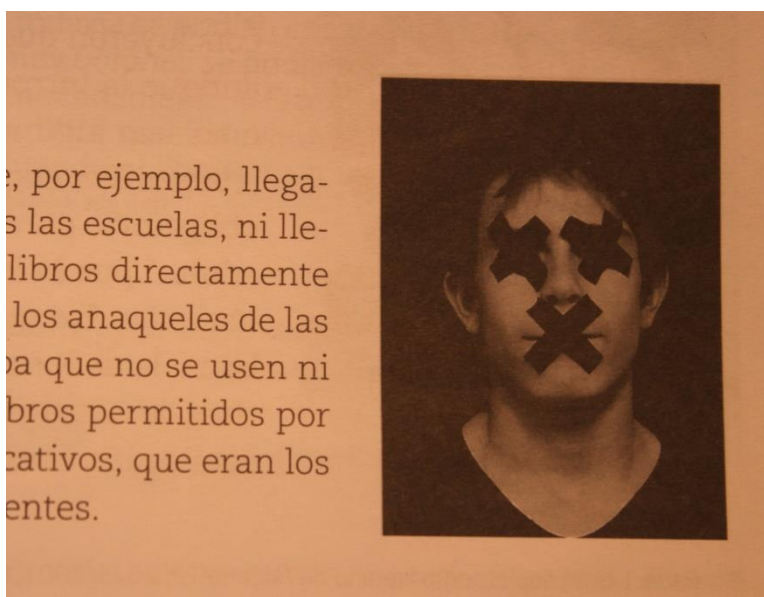


Figura 3. Visualidad que acompaña el apartado “La censura” del manual, de origen indeterminado. Álvarez, Lucía, 2015.

Por otra parte, la visualidad que inaugura este capítulo [Figura 4] presenta características formales sumamente similares a la previamente mencionada. A pesar de que la misma no cuenta con su epígrafe, distingo su pertenencia institucional como portada de la *Revista Puentes*, proyecto que conduce la Comisión Provincial por la Memoria. Allí me dirijo para solicitar una copia digital de la revista, y al revisar los contenidos de este número –que por cierto corresponde al ejemplar n° 5 de Octubre de 2001– advierto en el artículo que casualmente se titula “*La materia torturada*”, que la imagen utilizada en la portada constituye un recorte de un collage sin título (1967) realizado por Alberto Heredia.

La mirada de este rostro torturado una vez más es cancelada, en esta ocasión por dos contundentes pinceladas que recrean, reiteran la cruz como recurso que habilita la representación de estos cuerpos descarnados. No es accesorio, el hecho de que en la

³⁶ En el relevamiento que realizo en un trabajo previo, los dispositivos visuales desplegados con motivo de la conmemoración de la “Noche de los lápices” en esta misma institución, la visualidad y la eficacia de la silueta se hace extensiva -como parte de la propuesta estudiantil- a otras identidades víctimas de la desaparición forzada -entre ellas Jorge Julio López, Luciano Arruga, así como las víctimas de la trata de personas, visibilizadas a partir de la silueta de una mujer embarazada.

³⁷ Eggers-Brass, T. *Op. cit.*, p. 131.

genealogía de Heredia conste una serie posterior cuya denominación es “Amordazamientos”.

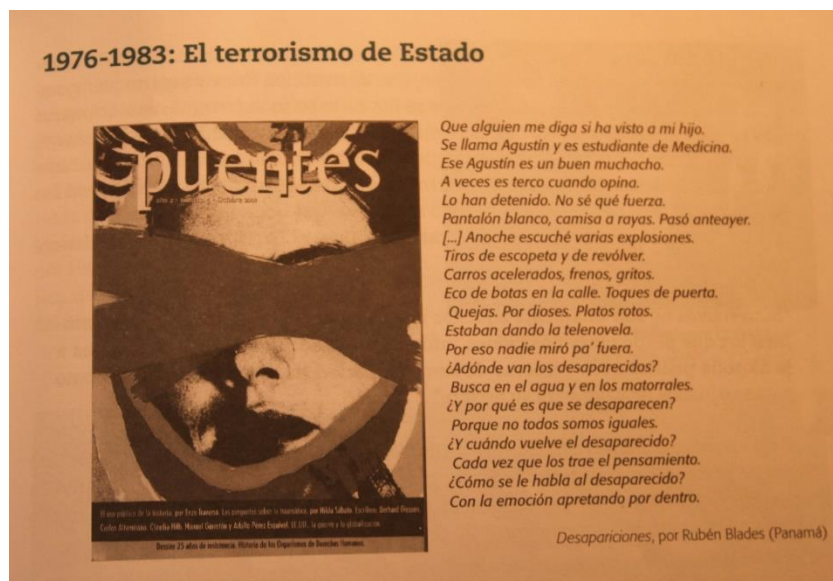


Figura 4. Portada de la *Revista Puentes* n° 5 de octubre de 2001. La misma constituye un recorte de un collage sin título (1967) realizado por Alberto Heredia. Álvarez, Lucía, 2015.

Así, en esta producción performativa de cuerpos “amordazados” que, en su replicación el manual nos ofrece, se naturaliza un cuerpo afectado única y exclusivamente por el crudo acto de la violencia como paradigma del desaparecido. Lo que el manual performa, es en definitiva la regulación de una mirada cuyo derecho se restringe a contemplar los efectos y no las causas del ejercicio de esta violencia, de la que los cuerpos desmembrados son huellas dolientes. Y es precisamente desde allí desde donde nuestras miradas se afectan y construyen sentido, desde la latencia del dolor y la tortura.

De la mano de estas consideraciones, recupero una de las instancias decisivas del proyecto que luego se denominó “Siluetazo” en tanto

Existieron importantes intervenciones de las Madres respecto de la imagen de la silueta, una de sus condiciones fue no incorporar rasgos de personalización a las figuras, y *con respecto a la instalación en el espacio público, especificaron que no se las coloque en el piso de manera horizontal. ¡No están muertos!*³⁸

En este sentido, la condición de las Madres de que las siluetas permanezcan “erguidas, nunca yaciendo acostadas”³⁹ de modo de evitar la asociación a la muerte, que descalificaría la consigna “Aparición con vida” resulta contundente. Más allá de que la socialización de esta estrategia de visibilización del desaparecido supuso luego la aparición de siluetas sobre el asfalto, fruto de sus diversas apropiaciones, considero que esta intencionalidad primera me permite profundizar en el corpus de manera de estimar ciertos reparos en cuanto al uso de cuerpos “amordazados” como estrategias de transmisión del pasado reciente en la escuela. Me refiero con ello a la potencia crítica-poética que puedan resguardar este tipo de corporalidades, que ofician en cierta medida

³⁸ Longoni, A. (2007). *Op. cit.*, p. 34.

³⁹ *Ibidem*.

como soportes vivos de una violencia que permanece como marca indeleble sobre sus superficies.

Impronta material que, en definitiva, naturaliza a estos cuerpos –los de los desaparecidos– como depositarios “estables” de la violencia perpetrada por el Terrorismo de Estado, lo que de hecho ignora o bien enmascara, al decir de Butler, el carácter producido de estas corporalidades, en relación al dispositivo discursivo estratégico “desaparecido”⁴⁰. Así, si por su parte el aparato de poder militar produce este dispositivo de modo que, tanto el cuerpo como la identidad del desaparecido son sustraídos, por su parte las reapropiaciones y agenciamientos oficiados por familiares y diversas organizaciones, redefine su sentido primero, para hacer del “desaparecido” una figura cuya ausencia, es una ausencia “que quema”⁴¹ y que por ello potencia la restitución de estos cuerpos e identidades ultrajadas.

En definitiva, estos cuerpos poseen una Historia, y su producción entraña sin duda una relación estrecha con este dispositivo discursivo. Insisto en este sentido, en revisar los regímenes de visibilidad en los que se inscriben estas poéticas, pues no es equivalente una imagen que “quema” por ofrecer a la mirada un cuerpo doliente, que aquella que revulsiona este lugar común, por su misma condición de cuerpo provisorio, cuya inestabilidad desmantela la norma de la cual es producto. No es casual que, según consta en la documentación reunida en el libro de Longoni, los transeúntes del primer Siluetazo, e incluso el aparato policial manifestaran sentirse “mirados” por las siluetas. Los cuerpos de Heredia y Carpani, no nos miran, permanecen inhabilitados en el ejercicio de la mirada, y por ello privados de otro estatuto que no sea el de su inminente desaparición física.

En esta instancia me pregunto por la eficacia de estos cuerpos en la transmisión y elaboración de la memoria relativa al pasado traumático reciente. ¿No cancelan acaso estas poéticas del sufrimiento la posibilidad de agenciar otras miradas sobre el desaparecido?; ¿no devienen en cierta medida cuerpos incapaces de ser investidos por una poética de la memoria?

En este sentido, comprendo que la producción de cuerpos estables –incapaces de transfigurarse para hacer de su ausencia y su dolor una agencia de elaboración poética del pasado reciente– tiende a despotenciar una memoria, cuyo ejercicio de elaboración reclama corporalidades dispuestas a encarnar la paradoja misma de su estatuto –de representaciones de lo irrepresentable– lo que creo, ensaya productivamente la silueta como cuerpo inestable.

Una última visualidad reclama mi atención, se trata de una fotografía [Figura 5] que funciona como registro de la Marcha de las máscaras blancas (1985). Esta se inscribe en el desarrollo del capítulo VII “*El retorno a la democracia*” y su epígrafe reza “Marcha de los organismos de derechos humanos exigiendo el juicio a las juntas, los manifestantes cubren sus rostros con máscaras. Foto de R. Pera”⁴².

La poética de las máscaras reconoce una genealogía en las prácticas de AIDA (Asociación para la Defensa de Artistas de todo el mundo), cuyas acciones se despliegan siguiendo a Longoni “en solidaridad con los 100 artistas argentinos desaparecidos” siendo ejemplar en este sentido el despliegue en 1982 de una marcha donde los manifestantes agencian “*las máscaras y las siluetas* que posteriormente acompañaron a las Madres en los ‘450 jueves que nos devolvieron la dignidad’”⁴³.

⁴⁰ Escudero Chauvel, L. (2001). *Desaparecidos, pasiones e intensidades discursivas en la prensa argentina (1976-1983)*. En *CUADERNOS* N° 17, FHYCS-UNJu.

⁴¹ Didi-Huberman, G. (2008). “La emoción no dice ‘yo’”. Diez fragmentos sobre la libertad estética” En: *Alfredo Jaar. La política de las imágenes*. Santiago de Chile: Metales Pesados.

⁴² Eggers-Brass, T. *Op. cit.*, p. 161.

⁴³ Longoni, A. (2007). *Op. cit.*, p. 181.

Mientras los rostros dolientes reproducen una y otra vez el acto de una violencia que no cesa, las máscaras blancas performan un ejercicio de memoria que, parafraseando a Longoni, resguarda cierta continuidad para con la silueta, así como con las manos producidas en ocasión de la campaña internacional “Dele una mano a los desaparecidos” (verano 1984-85). Así, “la multitud (dis)pone su mano o su rostro como antes puso el cuerpo”⁴⁴. El cuerpo se desmembra, no en el ejercicio de la violencia sino en el prestar parte de sí, para tomar partido por un cuerpo otro: el cuerpo (deliberadamente) ausentado; y en ese gesto restituye, repara parte del desmembramiento del que han sido víctimas los desaparecidos, así como el cuerpo social íntegro.

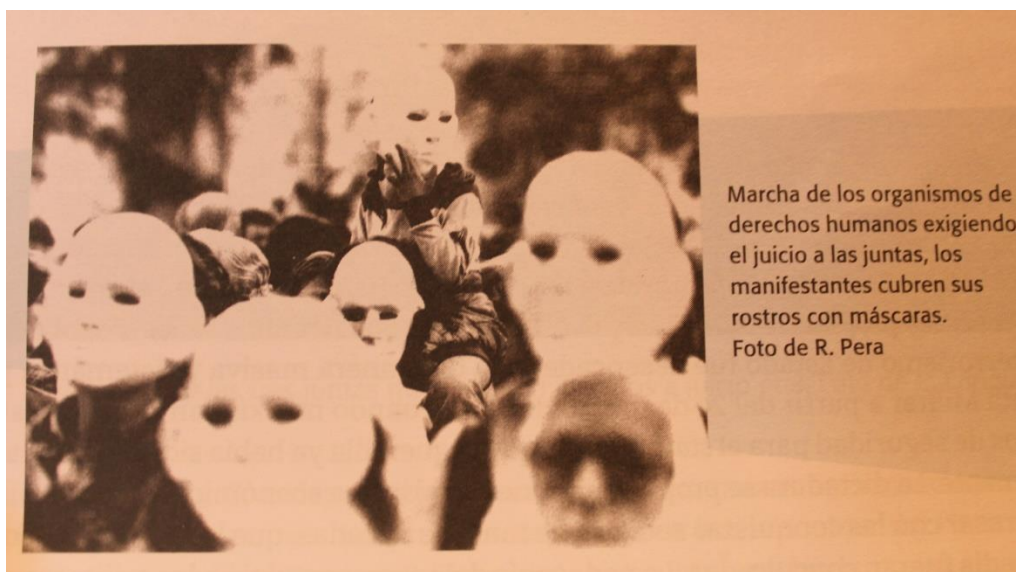


Figura 5. Fotografía que funciona como registro de la Marcha de las máscaras blancas (1985) y se inscribe en el desarrollo del capítulo VII “*El retorno a la democracia*”.

A diferencia de la silueta, que registra el paso de quien cede su cuerpo por un instante, en el trazado de un contorno que deviene huella, “las máscaras blancas que se portaban en las manifestaciones expresan la voluntad de reincluir esa ausencia fantasmal en la multitud”⁴⁵. Estos rostros multitudinales se nos ofrecen impolutos, de modo que su identidad ultrajada cobre aún más contundencia, más potencia disruptiva para quien transita esta escena, pues “el rostro no se ‘borra’ en este fracaso de la representación, sino que encuentra allí su posibilidad”⁴⁶, su posibilidad de denunciar su falta.

No obstante, y tal como sucede con fotografías y siluetas, esta estrategia de visibilización del desaparecido no supone mención alguna más allá del epígrafe que, vagamente remite a los hechos donde estas funcionaron. ¿Será que efectivamente los cuerpos dicen “ausente” al momento de pasar lista en clase?

Coda

Como parte de las reflexiones ensayadas en el transcurso de este trabajo, advierto que la escuela precisa revisar el lugar detentado por las visualidades que por ella transitan, casi como transparencias, que rara vez convocan un interés genuino. Son recursos, disparadores, sólo excepcionalmente efectivas poéticas del saber. Una escolaridad que se

⁴⁴ *Ibidem*, p. 51.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 414.

⁴⁶ Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, p. 180.

atrinchera en los supuestos que año a año reproduce, e ignora o bien desestima que la elaboración de la memoria traumática precisa que los cuerpos se involucren para encarnar un pasado, difícilmente transmisible a través del uso exclusivo de la palabra. Unos cuerpos que se reivindicuen inestables, provisorios, dispuestos a transgredir posiciones estrechas y lugares definidos, para delegar parte de sí en la reivindicación y la denuncia de quienes no pueden “poner el cuerpo”.

Y aun cuando algunos cuerpos itineren en los manuales dedicados a la transmisión del pasado reciente, perseveran como ilustraciones “sutiles” en relación a la palabra autorizada. El carácter accesorio de estas visualidades hace eco de los cuerpos producidos y subjetivados por el manual, cuyo estatuto pasa inadvertido –da igual visualizar una silueta que un cuerpo amordazado– lo que desbarata su posibilidad de entrañar y elaborar memoria. En definitiva ¿el cuerpo “falta” a la escuela, o bien esta deliberadamente “lo pone en falta”?

Así como la escuela exige durante sus actos/performances escolares que los cuerpos escolarizados permanezcan “rígidos y estables”⁴⁷ de un modo similar, el manual al que aquí me refiero transfiere esta estabilidad a los cuerpos que exhibe, pero a la vez silencia. Así, se autoriza a estas visualidades a intervenir única y exclusivamente como “figuritas” – al mejor estilo Billiken– de una narrativa histórica que, en sus prácticas pedagógicas, precisa revisar el lugar detentado por estos cuerpos “petrificados” a los que el manual pareciese dictar cual maestra: “¡Permanezcan estables!”.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Butler, J. (2002). “Cuerpos que importan”. En: Butler, J. (comp.) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, p. 180.
- Butler, J. (2007). “Introducción” y cap. III “Actos corporales subversivos”. En: Butler, J. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: La Crujía.
- Derrida, J. (1971). *Firma, acontecimiento y contexto*. En revista *Philosophie*, Nº 47. París: Minuit.
- Didi-Huberman, G. (2008). “La emoción no dice ‘yo’. Diez fragmentos sobre la libertad estética” En: *Alfredo Jaar. La política de las imágenes*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Escudero Chauvel, L. (2001). *Desaparecidos, pasiones e intensidades discursivas en la prensa argentina (1976-1983)*. En CUADERNOS Nº 17, FHYCS-UNJu.
- Longoni, A. y Mestman, M. (2008). *El Siluetazo*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Marchesi, M. y Szir, S. (2011). “Intervenciones estratégicas para una redefinición disciplinar”. En: Baldassarre, I y Dolinko, S. (eds.) *Travesías de la imagen. Historia*

⁴⁷ Blázquez, G. *Op. cit.*

- de las Artes Visuales en la Argentina. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Rancière, J. (1993). *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Scharagrodsky, P. y Southwell M. (2011). *El cuerpo en la escuela*. En *Revista Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Serie Pedagogía*.
- Taylor, D. (2012). *Performance*. Buenos Aires: Asunto Impreso.
- Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Fuentes de internet

- Dussel, I. (2009). "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos" *Revista Nómadas*, n° 30. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502009000100014&script=sci_arttext
- Longoni, A. (2007). "La producción visual y las estrategias de la memoria" en Seminario: *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Disponible en http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2013/04/2006_seminario-1ra_parte.pdf
- Muñoz Cobeñas, L. (2006). "Dispositivo de memoria: un acercamiento desde la etnografía del habla y del espacio" *II Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39261>
- Schindel, E. (2009). "Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano". *Política y Cultura*, N° 3. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711982005>

Fuentes

- Eggers-Brass, T. (2012). *Historia VI. Historia Reciente en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Maipue.
- Bracchi, C. y Paulozzo, M. (2015). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6to año: Orientación Ciencias Sociales*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.