

Pedagogía y Heroicidad: El Arte como Herramienta para Comprender Sistemas de Opresión Durante el Terrorismo de Estado en Latinoamérica

Gabriela Díaz de Sabatés ⁽¹⁾ y Marcelo Sabatés ⁽²⁾

A Martín Almada
amigo y héroe gigante, *in memoriam*

Resumen: En este trabajo intentamos mostrar cómo, cuando se proveen los elementos contextuales y teóricos adecuados, el arte utilizado en el proceso pedagógico expande y mejora nuestra comprensión de procesos socio-culturales e históricos complejos, al conectárselos con elementos existentes dentro de nuestra red cognitiva o sistema de creencias. En particular, se intenta demostrar que, al proveer dichos contextos y elementos teóricos en el trabajo pedagógico, es altamente productivo el establecimiento de conexiones con procesos y situaciones actuales y con maneras de conceptualizar que se conecten con nociones cotidianas de roles históricos (en nuestro caso, principalmente la noción de “heroicidad”). El proceso histórico en el que nos concentramos es el terrorismo de estado en Latinoamérica durante la guerra fría. Nuestro análisis hace hincapié en cuatro elementos centrales que estructuran la experiencia pedagógica: 1) la heroicidad contextualizada dentro de la resistencia a situaciones de opresión extrema, 2) el rol del arte en la comprensión de dichos procesos, 3) la elaboración de respuestas creativas ante dicha opresión y 4) la conexión cognitiva y continuidad entre los medios hegemónicos durante las dictaduras Latinoamericanas y los mecanismos de marginalización de los medios sociales y tecnologías actuales. Un elemento esencial del proceso pedagógico utilizado es la colaboración de varios años con el Museo de la Memoria (ESMA) gracias a la cual nuestros alumnos pueden obtener información, a través de tecnologías de acceso a diferentes materiales. Otro de los elementos utilizados es la explicación de la Operación Cóndor, presentada desde una perspectiva de heroicidad a partir de conversaciones con Martín Almada, quien habla de su descubrimiento de los Archivos del Terror en Asunción, Paraguay. Como elementos estructurales teóricos para el análisis de esta experiencia pedagógica nos apoyamos en nuestras reflexiones en artículos anteriores sobre heroicidad, así como en concepciones de pedagogía del arte en relación con la creatividad. El trabajo concluye con un análisis de la producción artística de los estudiantes como respuesta a situaciones de opresión ejemplificadas en un cuento corto de Eduardo Galeano, “Pájaros Prohibidos”.

Palabras clave: heroicidad - arte - pedagogía - terrorismo de estado - respuestas creativas a la opresión - comprensión de procesos históricos a través del arte

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 290-291]

⁽¹⁾ **Gabriela Díaz de Sabatés.** Licenciada en Psicología (UBA, Argentina), Magister en Educación (Harvard, EEUU) y Doctora en Educación (Kansas State University, EEUU). Sus áreas de investigación incluyen género, mujeres y educación, narrativas de vida, migraciones, violencia de género, y feminismos Latinoamericanos. Es Profesora de Columbia College Chicago y Faculty Fellow en temas de Diversidad, Equidad e Inclusión de la misma institución. Es fundadora de la Serie de Conferencias de Estudios Latinoamericanos en Columbia College Chicago y miembro del Consejo Asesor del programa Graduado en Prevención de Violencia familiar y de Género de la Universidad de Mendoza (Argentina). Ha publicado artículos en revistas internacionales, presentado trabajos en conferencias nacionales e internacionales y ha co-editado volúmenes sobre el Camino de la Heroína para la Universidad de Palermo (Argentina).

⁽²⁾ **Marcelo Sabatés** es Licenciado en Filosofía (UBA, Argentina) y Magister y Doctor en Filosofía (Brown University, EEUU), con estudios postdoctorales en Oxford University (Inglaterra). Sus investigaciones se centran en metafísica y filosofía de la mente, e incluyen cultura y pensamiento latinoamericano, cultura e identidad Latinx en EEUU e internacionalización de la educación. Publicó en algunas de las revistas especializadas más importantes en sus áreas y ha co-editado varios libros, incluyendo *Qualia and Mental Causation in a Physical World* (Cambridge University Press), con Terry Horgan y David Sosa. Presentó trabajos en más de 15 países y ha sido becario del British Council, del National Endowment for the Humanities y del CONICET. Marcelo fue Vicerrector de Educación Global y actualmente es Profesor de Filosofía y Coordinador de la Orientación en Estudios Latinoamericanos en Columbia College Chicago. Anteriormente fue Profesor, Director del Departamento de Filosofía y Vicerrector en Kansas State University

1. Introducción

Este trabajo es el resultado del análisis de nuestras experiencias pedagógicas colaborativas entre Columbia College Chicago (CCC), y el Museo de la Memoria (ESMA)¹, usando tecnologías emergentes al servicio de la temática, abordando la influencia de la guerra fría y el terrorismo de Estado en Latinoamérica. Estas experiencias se dan en las materias que impartimos en nuestra institución educativa: “Introducción a los Estudios Latinoamericanos” y “Cultura, Arte y Género en Latinoamérica”. Para nosotros, que habitamos los mundos de las humanidades y las ciencias sociales pero que enseñamos en una universidad de artes y, aún mas importante, a personas en carreras y vocaciones artísticas, el proceso pedagógico consiste muchas veces en ofrecer herramientas para que los estudiantes, directa o indirectamente, se expresen de manera creativa.

Se ha dicho² que la propia actividad de ofrecer herramientas, en sí misma, es obra de artistas, como una producción de arte conceptual. Mas allá de rótulos, intentar ser creativos al imaginar qué puede propiciar una comprensión que facilite la expresión creativa, es un desafío que se acerca a un proceso artístico. Nos gustaría que este trabajo se entendiera como ese intento.

En general, tratamos de mostrar cómo, cuando se proveen los elementos contextuales y teóricos adecuados, el arte utilizado en el proceso pedagógico expande y mejora la comprensión de procesos socio-culturales e históricos complejos, al conectarlos con elementos existentes dentro de nuestra red cognitiva o sistema de creencias.³ En particular, se quiere demostrar que, al proveer dichos contextos y elementos teóricos durante el trabajo pedagógico, es altamente productivo el establecer conexiones con procesos y situaciones actuales y con maneras de conceptualizar que se relacionen con nociones cotidianas de roles históricos (en nuestro caso, principalmente la noción de “heroicidad” en un sentido no normativo). Nuestro análisis hace hincapié en cuatro elementos centrales que estructuran la experiencia pedagógica: 1) la heroicidad contextualizada dentro de la resistencia a situaciones de opresión extrema, 2) el rol del arte en la comprensión de dichos procesos, 3) la elaboración de respuestas creativas ante dicha opresión y 4) la conexión cognitiva y continuidad entre los medios hegemónicos durante las dictaduras Latinoamericanas y los mecanismos de marginalización de los medios sociales y tecnologías actuales.

En el año 2020 iniciamos una colaboración entre CCC y el Museo de la Memoria, a través de la cual los alumnos –tanto en las materias semestrales, como en las experiencias de movilidad (“Study Abroad”)– acceden a materiales que ejemplifican la represión sufrida en Latinoamérica, y especialmente la mecánica del terrorismo de Estado utilizada sistemáticamente en los centros de detención, tortura y exterminio. A tal efecto, la dirección del Museo de la Memoria realizó un video en idioma inglés (<https://www.youtube.com/watch?v=7IPaGapKvLQ>) específicamente para las materias en cuestión, el cual sirve como eje pedagógico estructurante. Si bien un elemento esencial del proceso pedagógico es la colaboración con el Museo de la Memoria, otro de los elementos importantes utilizados es la presentación de la Operación Cóndor desde una perspectiva de heroicidad. La Operación Cóndor es abordada en parte a partir de conversaciones en primera persona con Martín Almada, quien habla de su descubrimiento de los Archivos del Terror en Asunción, Paraguay, y en parte a través de reportes periodísticos sobre dicho acontecimiento. Asimismo, hacemos uso de ciertos elementos estructurales teóricos para el análisis de esta experiencia pedagógica: tanto nuestras reflexiones presentadas en artículos anteriores de estos volúmenes sobre heroicidad, como concepciones de pedagogía del arte en relación a la creatividad. Estos serían *nuestros* elementos de base para *nuestro* “arte conceptual” que consiste en facilitar los procesos creativos en los estudiantes.

El recorrido pedagógico incluye también producciones artísticas relacionadas: un poema de Ana María Ponce (escrito durante su cautiverio en la ESMA), otro poema de Juan Gelman, y un cuento corto de Eduardo Galeano, enmarcados dentro de nuestra concepción de la heroicidad. Para demostrar la comprensión de los estudiantes, incluimos diversas producciones artísticas creadas por ellos en relación con lo aprendido, las cuales evidencian el aporte de materiales específicos de contexto y contenido. En particular, se analiza arte visual y poemas recreando el cuento de Galeano, reconstruyendo los elementos de

marco teórico incorporados por los estudiantes y señalando los procesos de comprensión a través de esas producciones creativas. Parte del material artístico creado por los estudiantes incluye lo producido durante tres experiencias de movilidad (“Study Abroad in Argentina”), que los autores lideraron con un promedio de 15 participantes al año, durante las cuales los estudiantes visitaron el sitio del Museo de la Memoria, y donde se les proveyó de presentaciones y guías personalizadas.

2. Contexto Institucional y Pedagógico

A. Columbia College Chicago: Perfil Geográfico, Socioeconómico y Pedagógico

Chicago es la tercera ciudad más poblada de los EEUU y una de las ciudades que presenta la mayor diversidad étnica y racial del país. El 29.8% de la población de la ciudad es de origen Latino, contextualizada dentro de un total poblacional de alrededor de 9.500.000 personas, número que incluye el área metropolitana de Chicago, compuesta por Chicago y el Gran Chicago. Como referencia para comprender el rápido y significativo incremento de la población Latina en la ciudad, vale la pena indicar que de acuerdo al censo de 1980, dicha población constituía sólo el 14% del total poblacional, duplicándose el porcentaje en menos de 45 años.

Columbia College Chicago es una universidad de EEUU especializada en Artes y Medios. CCC es una universidad urbana, ubicada en el centro de la ciudad de Chicago, en el medio-oeste de los Estados Unidos de América. Su población estudiantil refleja claramente el crecimiento de la población Latina en Chicago: al menos un 25% de los estudiantes de CCC son de origen Latino, lo cual la posiciona oficialmente como Institución al Servicio de Latinos (“Hispanic Serving Institution, HSI”).⁴ En las dos materias que impartimos, “Introducción a los Estudios Latinoamericanos” y “Cultura, Arte y Género en Latinoamérica”, algo más de la mitad de los alumnos/as son de origen Latino, y alrededor de un tercio de ellos pueden leer castellano.

De acuerdo al último reporte de la Oficina de Eficiencia Institucional de Columbia (2024), muchos de los estudiantes Latinos que estudian en nuestra institución provienen de distintos estados del país, aunque mayoritariamente son del estado de Illinois, y principalmente de la ciudad de Chicago (45%) y sus alrededores (31%). El 68% de los estudiantes Latinos son estudiantes de primera generación (los primeros en sus familias en tener estudios universitarios) y el 65% recibe asistencia financiera Pell para estudios post-secundarios (asistencia financiera federal que, a diferencia de un préstamo, no necesita ser reintegrada al Estado). El 60% de la población estudiantil son mujeres y el 40% varones. El 36% de ellos se identifican como LGBTQA.

La filosofía pedagógica de CCC se basa en que toda educación de excelencia debe de ser inclusiva en el más extenso sentido de la palabra. Teniendo este concepto central en cuenta, la institución ha diseñado una estructura pedagógica en la cual los estudiantes deben de completar materias con contenido de perspectivas inclusivas (género, etnia, clase, orientación sexual, habilidades intelectuales y físicas) que reflejen excelencia pedagógica

en las artes creativas. CCC provee una currícula que invita a sus alumnos a estudiar diversas formas de expresiones creativas que van más allá de los cánones tradicionales, y que reflejan las complejas perspectivas estéticas que incluyen distintos tiempos, lugares y orígenes. De acuerdo a esta filosofía, CCC ofrece materias que son parte de los cursos básicos requeridos para todos los planes de estudio, las cuales incorporan perspectivas inclusivas. Nuestras materias forman parte de dicho grupo. Ellas tienen en parte como propósito que los estudiantes de origen latino puedan explorar sus herencias culturales e identidades, muchas veces invisibilizadas o vilificadas por los medios de comunicación, incluyendo los medios sociales. En la educación universitaria, la supresión de contenido cultural e histórico relacionado con la colonización y el neo-colonialismo son particularmente notables y estos cursos, como los entendemos nosotros, intentan expandir la comprensión de las distintas latinidades conectando procesos pasados con fenómenos actuales de opresión.

B. Arte, Pedagogía y Posibilidad

El arte es uno de los medios de expresión y comunicación individual y colectiva por excelencia, el cual traspasa fronteras idiomáticas, temporales, y culturales. La expresión artística ha sido siempre una de las maneras más directas de conexión entre las personas, un ámbito de creación de formas de manifestarse más allá del lenguaje y las culturas de los artistas, la cual se encuentra inscrita dentro de los cánones sociales, históricos y culturales de cada época. El arte permite y estimula el desarrollo del pensamiento, fomenta la utilización de estrategias intelectuales como el análisis, la comprensión, el pensamiento crítico, la interpretación o la resolución de problemas, mejora la capacidad de expresión y proporciona un ambiente que ayuda a la recuperación física, mental y emocional de las personas. Por otra parte, el arte también refuerza la identidad, ya que desde la experiencia artística, las personas encuentran su manera propia de representarse a sí mismas y al mundo, y les ayuda a descubrir los rasgos que las distinguen o hermanan con otras personas o grupos (Gómez Prieto & Mercadé Figueras, 2018).

En relación a lo personal, María Paczkowski (2020) sostiene que el arte dentro del contexto social ayuda al sujeto a conectar con su imaginación, con la creatividad humana y con la identidad. La producción artística ayuda a las personas a explorar sus dificultades y a trabajar sus problemas dentro de un contexto sociocultural específico. Nadie puede salir de una situación de exclusión social si antes no ha sido capaz de imaginarse otra manera de vivir, de representárselo, de proyectarse hacia el futuro (dadas las condiciones sociales, políticas y culturales para que este cambio suceda, claro está). La expresión artística puede ser el medio ideal por el cual la persona en situación de dificultad se mire a sí misma para poder, más tarde, imaginarse de otra forma y en otras circunstancias, de la misma manera en que los niños exploran cuando juegan o dibujan: se representan a ellos mismos y al mundo, investigan, inventan, elaboran sus conflictos y superan sus dificultades.

Moreno (2016) usa la expresión “mediación artística” para conceptualizar la importancia insoslayable del arte para que lo personal y lo grupal pueda expresarse dentro contextos de vulnerabilidad, opresión y exclusión. Dicha mediación artística, entendida como intervención social y cultural, provee un espacio donde las personas no solo pueden expresar

sentimientos asociados a situaciones opresivas, sino también promover un entendimiento acerca de cómo ellas mismas dan sentido a dichas situaciones. Es más, este espacio mediador artístico permite el encuentro entre el artista y los sujetos expuestos a su arte, ofreciendo variadas posibilidades de interpretación, reflexión, conexión, aprendizaje y transformación social. En su trabajo “Arte y resiliencia. Los relatos de la mediación artística en los contextos de vulnerabilidad y exclusión, desde el propio sujeto”, María Paczkowski (2020) sostiene que el arte facilita a las personas herramientas propias del lenguaje artístico que ayudan a las mismas a pensarse y a crear sus propios significados. Es entonces el arte el que propicia un espacio desde donde las imágenes creadas generan visiones sobre nosotros mismos y acerca del mundo en que vivimos. Se puede afirmar entonces que el arte y la educación se encuentran en el centro de la mediación artística para los aportes al conocimiento de procesos creativos, el desarrollo humano, los derechos humanos, la promoción de la cultura, la transformación social y el desarrollo comunitario.

El arte y la imaginación están directamente relacionados con la libertad, el conocimiento y el compromiso. Ambos generan la posibilidad de empoderar dentro del contexto social y educativo. Siguiendo a Greene (2005): “La creación está presente como una actividad que permite conocerse y cambiar. Las actividades creativas, artísticas y culturales se conciben como una acción relacionada con el diálogo, la capacidad de reflexión del ser humano y la creación de la justicia social: imaginar es atreverse a pensar que las cosas pueden ser de otro modo” (p. 5). Henry Giroux (2003), mentor de la pedagogía crítica en EEUU, propone entender a los espacios educativos como esferas democráticas que tienen la tarea de educar a las personas, dotándolas de herramientas críticas para la participación democrática en la vida pública. Diversos autores señalan que la clave de la transformación de toda pedagogía crítica reside en una combinación equilibrada entre el lenguaje de la crítica y de la posibilidad, entendiendo a estos como mecanismos sociales emancipatorios (Giroux, 2003; Paczkowski, 2020; Carbonell, 2015). Paczkowski, analizando las ideas de Giroux en torno a la pedagogía crítica, sostiene que el lenguaje de la *crítica* –el cual analiza las diversas y complejas relaciones de poder, intereses, discursos, estructuras, tensiones y contradicciones que operan en el interior de las instituciones de enseñanza, y que provocan situaciones de sufrimiento, opresión, injusticia y desigualdad– y el lenguaje de la *posibilidad*– que ofrece confianza y abre espacios para la mediación y la acción humana, pueden combinarse con el objetivo de generar experiencias culturales alternativas y espacios que dan lugar a la posibilidad de transformación y emancipación social, teniendo en cuenta siempre los colectivos más débiles y desfavorecidos (Carbonell, 2015).

Las pedagogías críticas se encargan de desactivar la noción del rol del docente como mero transmisor y ejecutor de las ideas, para conceptualizar dicho rol como el de activador intelectual, investigador crítico o profesional que, a través de su práctica reflexiva, es capaz de subvertir y proponer cambios gnoseológicos transformadores, humanizando las relaciones sociales para superar injusticias dentro de una democracia radical, relacionando inextricablemente lo político con lo pedagógico (Giroux, 2003; Carbonell, 2015). Es decir, el papel transformador del pedagogo es una pieza fundamental facilitadora, bisagra entre el arte, la creación intelectual y el cambio social, entendiéndose al educador como figura trascendente dentro de este imaginario de posibilidades.

3. Heroicidad y Guerra Fría

A. Heroísmo no Normativo

En una serie de artículos (Díaz de Sabatés & Sabatés, 2021, 2022, Sabatés 2020, Díaz de Sabatés, 2020) hemos propuesto un concepto de heroicidad al que llamamos “no-normativo” o “naturalizado”. En esta sección relacionamos dicha propuesta con los episodios históricos en Latinoamérica (en especial Sudamérica) durante la guerra fría, y en particular, con los lineamientos pedagógicos para comprender dicho período.

En dichos trabajos hemos abordado los conceptos de “héroe”, “heroína”, “heroico/a” y “heroicidad” desde el punto de vista del lenguaje e intuiciones cotidianas, reflejando lo que en la vida real (y no tanto en las épicas de la literatura o del cine) es una concepción folk/pre-teórica de lo heroico. Por supuesto hay contactos semánticos significativos entre esa noción y la noción teórica desarrollada, por ejemplo, por el estructuralismo Campbelliano o por análisis similares⁵, en términos de ser un concepto de carga positiva que abarca actitudes que van más allá de lo esperado en términos de coraje y poder de decisión dentro de contextos con cierto nivel de adversidad. Sin embargo, como hemos sostenido, la noción folk analizada como parecido de familia⁶ da lugar a intuiciones que se alejan de las épicas heroicas tradicionalmente masculinizadas y eurocéntricas. Incorporar diversidad de género y etnicidad a la heroicidad, hemos argumentado, permite identificar modelos o ejemplos a seguir para una parte sustantiva de la población que queda excluida en la noción épica tradicional. Dentro de este marco la pregunta central es: ¿A intuiciones de cuáles usuarios del lenguaje nos estamos refiriendo específicamente? Nuestra propuesta intenta clarificar el tipo de diversidad de intuiciones que permiten generar un concepto rico y no sesgado sobre la base de la noción de etnicidad además de inclusividad de género. Desde ese punto de partida desarrollamos una concepción de lo heroico que intenta ajustarse a una base diversa de intuiciones enmarcada dentro de una variedad de etnicidades. Si nos preguntamos qué hechos hacen a una acción heroica, las intuiciones que nos permiten evaluar la aplicabilidad del concepto deben provenir de una indagación étnicamente comprensiva.⁷

A propósito de dichas características y en clara referencia a la necesidad de cuestionar y promover nuevos significados de la figura tradicional del héroe como ejemplificador de cualidades personales de neto corte patriarcal y Eurocéntrico, Silvia Cárcamo se pregunta “¿No sería conveniente pensar también en la transformación de los héroes, en las grietas, en las fisuras y en la intimidad invadiendo espacios antes mitificados?”. Al analizar en mayor profundidad aquellas características personales atribuidas a héroes y heroínas, Cárcamo establece que “... el héroe remite [...] al universo de las representaciones e imaginarios sociales, dejando en evidencia el vínculo con el mundo de los valores que hacen posible su existencia [...] sin valores compartidos no puede existir un personaje que permita la ejemplificación heroica”⁸. Dicho entendimiento de lo que es el heroísmo está directamente relacionado a un modelo comunitario y social proveniente de una historia compartida, digno de ser apreciado e imitado, en tanto y en cuanto el sistema de valores que lo sostiene sea compartido por los miembros de un grupo que podría caracterizarse como una etnicidad o sub-etnicidad.⁹

Una vez incorporada la diversidad de intuiciones mencionada, la noción de parecido de familia aglutina en forma de trama hilada al concepto folk de lo que es heroico. En nuestra concepción, las fibras que se superponen en muchos casos de heroicidad pueden hallarse en las características que intuitivamente los hablantes encuentran en casos de héroes y heroínas conocidas y aceptadas por ellos o ellas. En particular, en un proceso donde de una manera más o menos explícita se ajustan los casos que saltan a la vista como personajes heroicos y las características que claramente esos casos exhiben, es como puede “destilarse” una serie de propiedades para una lista que va a permanecer abierta. En nuestro (2022) lo sugerimos de esta manera:

Los hablantes puestos a reflexionar encuentran los siguientes como rasgos asociados a la heroicidad (en un orden informal de frecuencia): ausencia de egoísmo, altruismo, solidaridad, disposición a sacrificarse por los otros, carácter humanitario, coraje, independencia, orgullo, bondad, sabiduría, poseer un fuerte sentido de sí mismos/mismas, capacidad de reconocer errores, fortaleza, rechazo a la adulación, ser confiable para los otros, inteligencia, capacidad de resolver problemas. Varias de estas características se solapan con las propiedades visibles del héroe Campbelliano, pero varias no lo hacen, incluyendo algunas que parecen opuestas a tal noción. El rechazo a la adulación, y la capacidad de reconocer errores, por ejemplo, hablan de un carácter heroico que poco tiene que ver con el héroe épico de personalidad caudillesca y de dimensión mesiánica. Por otro lado, al considerar a una heroína o un héroe de la vida cotidiana, muchas de estas propiedades pueden estar ausentes [...]. Sin embargo, muchas fibras harán el entramado del concepto suficientemente robusto.¹⁰

Cuando Cárcamo afirma que un personaje que permita la ejemplificación heroica puede existir sólo cuando los valores comunitarios son compartidos,¹¹ establece una relación directa y necesaria entre heroísmo y etnicidad. Es así como el héroe terrenal es referente comunitario. En otro trabajo anterior lo expresamos de esta manera:

El culto al carácter mesiánico del héroe tradicional (o el superhéroe), en una dialéctica donde mutuamente los ‘beneficiarios’ de lo heroico refuerzan el carácter extraordinario de héroe y el héroe asume ese rol como condición de posibilidad de sus acciones heroicas (por supuesto con la ‘complicidad’ del espectador), está ausente en la dinámica terrenal de lo heroico¹²

El tejido de la diversidad cultural desde donde la heroicidad se entiende, se aprecia, se vive y se trama no está compuesta por finos hilos que se extienden de principio a fin del mismo. Más bien, la trama se erige como tal a partir de un sinfín de hilos que, más cortos, largos, finos y gruesos se aúnan y convergen en distintos puntos y hacen que la trama sea lo que es: un tejido de forma y resistencia únicas, moldeado y estructurado por los miles de hilos que lo componen. Es la diversidad misma de los muchos “hilos” que forman y sostienen el tejido de manera única la que propicia un entramado conceptual que unifica su alcance.

B. Guerra Fría, Terrorismo de Estado y Heroísmo

¿Cómo utilizar, entonces, esta noción no normativa de heroísmo para la comprensión histórica del terrorismo de estado en Latinoamérica? El camino que nosotros hemos elegido en este trabajo es conectar la guerra fría –un fenómeno político, económico, militar y cultural global (probablemente el primer fenómeno realmente global en la historia de la humanidad)– con la vida cotidiana de artistas y creadores en distintos lugares del mundo, incluidos EEUU y la ex-Unión Soviética.

Para enmarcar estas discusiones dentro del contexto pedagógico del semestre, el período 1945-1990 en Latinoamérica ocupa alrededor de tres de las dieciséis semanas de clase, normalmente entre la semana once a la catorce. Luego de lecturas y discusiones históricas y políticas del origen de la guerra fría luego de la segunda guerra mundial, se exploran las listas negras y persecuciones del macartismo y el estalinismo. Por ejemplo, se reflexiona sobre la conceptualización en EEUU de las prohibiciones de artistas e intelectuales, tales como las de un diputado republicano, George Dondero, quien en un discurso al congreso argumentó que todo el arte moderno era una “conspiración comunista” y una “enfermedad extranjera” diciendo:

“El cubismo pretende destruir mediante el desorden diseñado. El futurismo pretende destruir mediante el mito de la máquina. El dadaísmo pretende destruir mediante el ridículo. El expresionismo pretende destruir imitando a los primitivos y locos. El abstraccionismo pretende destruir mediante la creación de tormentas de ideas. El surrealismo pretende destruir mediante la negación de la razón...”¹³

De conceptualizaciones de este tipo se siguen las prohibiciones en EEUU a artistas y creadores como Charles Chaplin, Dorothy Parker, Arthur Miller, Orson Welles, Leonard Bernstein, Lena Hornes, Pete Seeger y muchos otros. Por otra parte, también se aclara que del lado soviético durante el estalinismo las prohibiciones fueron de amplio espectro, desde Igor Stravinsky e Ilya y Emilia Kavakov hasta ACDC y Tina Turner. Con este telón de fondo, los estudiantes, que conocen a los artistas mencionados, comienzan a comprender lo que significa un estado policíaco, sin libertad de expresión. Desde allí, el pasado se les hace conocido y se entiende como un presente posible, y se aumentan significativamente las probabilidades de una respuesta totalmente empática a las peores atrocidades del terrorismo de estado. Se comprende, es síntesis, lo que en palabras de Strojilovich, es la contemporaneidad de los procesos de opresión extrema

“Quién dijo que la memoria se sitúa en el pasado? La memoria del terror es una exigencia permanente entre nosotros, un ejercicio insoslayable (...) el testimonio no ha agotado su función social: orientar la reflexión de lo que pasó, de qué significa y cuál es el legado del genocidio”¹⁴

Este contexto se conecta con los materiales específicos del terrorismo de estado y de las situaciones concretas de opresión extrema en parte utilizando el material provisto por

el Museo de la Memoria. En una serie de videos de carácter documental, algunos de los cuales fueron elaborados en su solicitud (exitosa) para ser declarado Patrimonio de la Humanidad como Sitio de Memoria¹⁵ se incluyen prominentemente el contexto político y económico de la guerra fría y abren la puerta para la comprensión de la dimensión global de los terrorismos de estado bajo el paraguas de la “Operación Condor”. Además, elaboran sobre la violación de derechos humanos en los centros clandestinos, y en particular en la ESMA, a través de claras explicaciones y de testimonios. Uno de los videos, como se ha mencionado, fue producido especialmente para nuestras materias en Columbia College Chicago.¹⁶

Otro elemento pedagógico utilizado es la introducción de la Operación Cóndor, la cual se presenta en particular desde una perspectiva de heroicidad. La Operación Cóndor es narrada en primera persona a través de conversaciones con el profesor Martín Almada, el cual habla de su descubrimiento de los Archivos del Terror en Asunción, Paraguay, en conversaciones con los autores de este trabajo. Parte del material acerca de esta Operación está basada dichas conversaciones (las cuales sucedieron durante su visita a Kansas State University, nuestra anterior institución, en el año 2004), y otra parte en presentaciones periodísticas sobre dicho descubrimiento, aunque con referencias al libro principal de Almada sobre el tema.¹⁷

Martín Almada, un maestro de escuela y abogado, fue ilegalmente encarcelado por la dictadura de Stroessner en Paraguay en 1974 y fue sujeto a torturas por enseñar pedagogía de la liberación y por oponerse intelectualmente, sin absolutamente ninguna actividad violenta o ilegal, al régimen dictatorial. En diversas conversaciones, Almada contaba que en su lugar de cautiverio los guardas y los torturadores tenían acentos de diferentes partes de Sudamérica. Cuando en 1977 sale de la cárcel, comienza a investigar el porqué de ese fenómeno. Luego de un periplo que ejemplifica rotundamente el heroísmo, y aún en condiciones de peligro, es él quien presenta el recurso judicial para allanar la Central de Informaciones en Lambaré, un suburbio de Asunción, donde se descubrieron los archivos de la Operación Cóndor: toneladas de documentos que muestran la coordinación del aparato represivo en Paraguay, Uruguay, Argentina, Chile y Brasil, así como la participación activa de la CIA norteamericana en el proceso.¹⁸ Como se verá más abajo, el paralelismo, al ser Almada maestro, con el personaje del cuento de Galeano le da una dimensión de realidad a la ficción del escritor uruguayo. En el proceso pedagógico, se aprovecha la oportunidad para reforzar la idea que se explora en la sección siguiente, y que conecta al estudiante con su presente cotidiano: la invisibilidad en los medios sociales. Almada es básicamente desconocido mas allá de los expertos en Derechos Humanos, y su historia está ausente en una “desaparición digital” que recuerda a las prohibiciones y censuras de los medios controlados por el Estado en el siglo XX.

Finalmente, se utilizan producciones artísticas para facilitar la comprensión del terrorismo de Estado. Dicha utilización del arte en nuestras clases es una constante desde el comienzo del semestre. Se analizan, por ejemplo, junto a varios films, pintura de castas, y canciones de Amparo Ochoa y Silvio Rodríguez para comprender la colonización y sus efectos, o el Muralismo Mexicano para comprender el populismo oligárquico de Porfirio Díaz y la Revolución Mexicana. Como veremos en la sección final, para el terrorismo de estado y la guerra fría se utilizan films como *Cabros de Mierda*, *La Historia Oficial* y

Argentina 1985 entre otros, un poema de Ana María Ponce (1977, escrito durante su cautiverio en la ESMA), otro poema de Juan Gelman (1984), y un cuento corto de Eduardo Galeano (1986), en general enmarcados dentro de nuestra concepción de la heroicidad.

C. Nuevas Pedagogías: Colaboración con el Museo de la Memoria y Tecnologías

Como mencionamos anteriormente, en el año 2020 iniciamos una colaboración internacional e interinstitucional con el Museo de la Memoria (ESMA), a través de la cual nuestros alumnos –tanto en las clases regulares durante los semestres, como durante las experiencias de movilidad (“Study Abroad”)– accedieron a documentos de diversa índole acerca de la represión sufrida en Latinoamérica, en particular la mecánica del terrorismo de Estado utilizada sistemáticamente en los centros de detención y exterminio en Argentina. Como se indicó, la dirección del Museo de la Memoria creó un video en idioma inglés específicamente para nuestras dos cátedras, el cual sirvió como eje pedagógico estructurante.

El uso de nuevas tecnologías ha sido de extrema utilidad al posibilitar el establecimiento de vínculos de colaboración pedagógica entre nuestras materias, impartidas en persona en Chicago, con el Museo de la Memoria en Buenos Aires, Argentina. Si bien un número significativo de estudiantes de CCC tuvieron la oportunidad durante tres años consecutivos, mediante las experiencias de Study Abroad en Argentina de visitar el Museo de la Memoria en persona, muchos otros estudiantes sólo fueron expuestos al mismo a través de visitas virtuales, el video generado por dicho museo para nuestras materias y fotografías y escritos que se pueden encontrar en la internet.

En esta segunda situación de aprendizaje in-situ, la búsqueda e investigación en internet sobre la guerra fría en Argentina y la violencia de estado por parte de los estudiantes conllevó un proceso paralelo de análisis de la veracidad de los recursos encontrados. Fue entonces donde, a partir de la información recabada (o de la ausencia de la misma), la actividad pedagógica debió de enfocarse también en las preguntas y los escollos que dicho proceso de investigación digital trajo aparejado. Varios estudiantes tuvieron dificultades encontrando información directa sobre la violencia de Estado, ya que muchas veces no encontraban casi ninguna información. Esta situación suscitó la necesidad de explorar las distintas maneras en la que sucesos “incómodos” son borrados de los medios digitales. Entonces, algunas de las preguntas que se hicieron los estudiantes fueron: qué significa “desaparecer” de los medios en la era digital? Qué grupos suelen ser en general “desaparecidos” de la escena de medios?, Qué tipo de información se encuentra siempre visible, y cuál no?, Cómo se contrarresta tal desaparición? Qué o quiénes determinan el contenido aceptado y aquel que no lo es? Cómo se enmascara en la era digital la opresión sistemática, considerando el caso de la invisibilización de grupos oprimidos? Qué infraestructura de poder decide lo que es visible, lo que aparece (y entonces existe) y lo que no?, Cómo y a quiénes se les debe de informar de la opresión de grupos minoritarios a través de su silenciamiento e invisibilización? Quiénes o qué organismos toman las decisiones finales sobre contenido “aceptable” y digno de ser publicado?

Además, tanto en las aulas como fuera de ellas, se generaron distintas y profundas conversaciones relacionadas con la función que el algoritmo cumple en el control de las narrativas culturales, la vilificación de ciertos grupos, la toma de decisiones acerca del contenido “aceptable”, el control de contenido vs la desaparición del mismo, y las formas posibles de opresión a través de la supresión, sustitución, silenciamiento y simulación de historias falsas.

4. Respuestas Artísticas de Estudiantes a la Opresión Durante el Terrorismo de Estado

A. Estructuración y Consigna para los Ensayos de Arte

En esta sección queremos documentar y analizar cómo, a través de una noción “naturalizada” de la heroicidad, diferentes formas artísticas y creativas ofrecen respuestas a situaciones de opresión. Como hemos mencionado, en nuestras materias trabajamos con herramientas provenientes de la literatura, el cine y las artes visuales, entre otras artes. Para este artículo en particular, nos concentramos en la literatura.

En nuestras clases y luego de las discusiones sobre terrorismo de estado y de familiarización con la ESMA, los alumnos se abocan a leer y analizar las poesías de Ana María Ponce y Juan Gelman, y un cuento corto de Eduardo Galeano. El trabajo relacionado con Ponce y Gelman (dos escritores que sufrieron en carne propia al terrorismo de estado) es de reflexión y conceptualización sobre temas tales como el cautiverio, el exilio, la violación de derechos básicos, las desapariciones forzadas, y la incertidumbre extrema, entre otros. En el caso del cuento de Galeano, se invita a los estudiantes a producir respuestas artísticas utilizando el tipo de arte que ellos seleccionen a su gusto y capacidad. Los estudiantes normalmente crean poesías, dibujos, pinturas, cuentos cortos, diseños gráficos y hasta films breves. La consigna del ejercicio es simple y no incluye ningún elemento histórico o político (recuérdese que ese contexto se ha trabajado en clase y otros ejercicios anteriormente). Las instrucciones se presentan tanto en castellano como en inglés, ya que según lo explicado anteriormente, dado el hecho de que un porcentaje alto de nuestros alumnos son bilingües, se les da a ellos la opción de desarrollar respuestas en cualquiera de los dos idiomas. Junto a la consigna, se facilita el texto original de Galeano en castellano, nuestra traducción al inglés, y un video corto con subtítulos en inglés donde el mismo Galeano narra su cuento.

Consigna: “Este es el primero de dos ensayos de arte relacionados con el centro clandestino de detención, tortura y exterminio ESMA. Lee y/o escucha el cuento ‘Pájaros Prohibidos’ de Eduardo Galeano (un reconocido escritor uruguayo) copiado a continuación, con traducción y enlace al video a continuación también. En forma de cuento, poema, dibujo, diseño gráfico, video corto, etc. ponte en el lugar de la niña del cuento y transmite un mensaje ‘secreto’ a tu ser querido que está en la cárcel. Sube a Canvas el poema/cuento/dibujo y explícalo brevemente”.

Traducción de Consigna: “This is the first of two art essays related to the clandestine center of detention, torture and extermination ESMA. Read and/or listen the story ‘Forbidden Birds’ by Eduardo Galeano (a well-known Uruguayan writer) copied below, with translation, link to video below as well. In the form of a story, poem drawing, graphic design, short video, etc. place yourself in the mind of the little girl in the story, and convey a ‘secret’ message to your loved one who is in jail. Upload to Canvas the poem/story/ drawing and briefly explain it.”

“Pájaros prohibidos” por Eduardo Galeano

“En 1976, en una cárcel llamada Libertad. Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido ni saludar a otro preso. Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros. Didaskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso por tener ideas ideológicas, recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. La hija le trae un dibujo de pájaros. Los censores se lo rompen a la entrada de la cárcel. Al domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos, y el dibujo pasa. Didaskó le elogia la obra y le pregunta por los circulitos de colores que aparecen en las copas de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas:

- ¿Son naranjas? ¿Qué frutas son?

La niña lo hace callar:

- Sshhhh.

Y en secreto le explica:

-Bobo. ¿No ves que son ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas”.

“Forbidden birds” by Eduardo Galeano (English translation)

In 1976, in a prison named Freedom. Uruguayan political prisoners cannot speak without permission, cannot whistle, smile, sing, walk quickly, or greet another prisoner. Nor can they draw or receive drawings of pregnant women, couples, butterflies, stars or birds. Didaskó Pérez, a school-teacher, tortured and imprisoned for having ideological ideas, receives on a Sunday the visit of his five-year-old daughter Milay. The daughter brings him a drawing of birds. The censors shred it at the prison’s entrance. The following Sunday, Milay brings him a drawing of trees. The trees are not prohibited, and the drawing goes through.

Didaskó praises her work, and asks about the little colored circles that appear in the tree canopies, many small circles between the branches:

- Are they oranges? What fruits are they?

The girl shuts him up:

- Sshhhh.

And secretly explains:

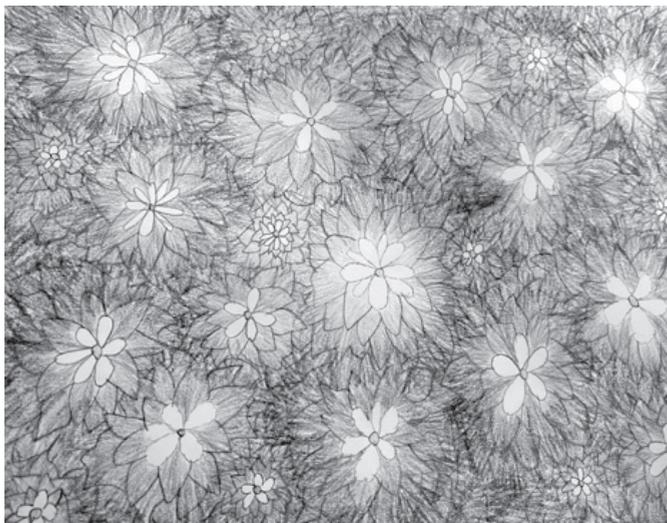
- Silly. Can’t you see those are eyes? The eyes of the birds that I secretly brought you.”

Video Subtitulado: https://www.youtube.com/watch?v=_pah2mSDcxM

B. Respuestas Creativas, Explicaciones de los Estudiantes y Nuestros Análisis

A continuación, se presentan una serie de trabajos de estudiantes (la explicación se traduce cuando el original es en inglés), y nuestro análisis de las mismas. Entre más de cien trabajos realizados a lo largo de los distintos semestres, hemos seleccionado ocho de ellos, teniendo en cuenta principalmente cómo se traduce el proceso pedagógico en la obra, pero también la diversidad de formatos y respuestas utilizadas y la posibilidad de volcarlos en este medio gráfico.

1. Jazmine F.



Explicación

“In my drawing, I chose flowers among patches of leaves. I tried to draw the green going from a very light shade close to the flowers to a darker shade going away from the flowers. I did this to try to replicate a sky full of stars. My mom told me that one of the things she has always missed from Mexico is being able to see all of the stars in the sky. Knowing that stars were banned in prison during the Uruguayan dictatorship, and that my mom enjoys the stars very much, I decided to use stars as my inspiration. I got this idea when I looked at a vine growing on the fence in my backyard and saw it flooded with flowers. It reminded me of the beautiful contrast of shining stars against the night sky, and I knew that this was what I wanted to do. I am not the best artist, but once this came to mind I did not want to do anything else.”

“En mi dibujo, elegí flores entre parches de hojas. Intenté dibujar el verde pasando de un tono muy claro cercano a las flores a un tono más oscuro alejándose de las flores. Hice ésto para intentar replicar un cielo lleno de estrellas. Mi mamá me dijo que una de las cosas que siempre extrañó de México es poder ver todas las estrellas en el cielo. Sabiendo que las estrellas estaban prohibidas en las cárceles durante la dictadura uruguaya y que mi mamá disfruta mucho de las estrellas, decidí usarlas como inspiración. Se me ocurrió esta idea cuando miré una enredadera que crecía en la cerca de mi patio trasero y la vi inundada de flores. Me recordó el hermoso contraste de las estrellas brillantes contra el cielo nocturno y supe que eso era lo que quería hacer. No soy la mejor artista, pero una vez que ésto me vino a la mente no quise hacer nada más”.

Análisis: La elaboración que hace Jazmine del cuento de Galeano indica su profundo entendimiento de la consigna a través de la conexión directa que la estudiante establece entre la experiencia de Milay y la de su propia madre mexicana. Su trabajo expresa su capacidad concreta para establecer una identificación generacional y de entendimiento del otro y las necesidades del mismo. Por intermedio del dibujo, Jazmine identifica y conecta su propia cotidianeidad (la enredadera con flores en su patio trasero), con cómo esas flores representan y son identificadas por ella con el deseo de su madre de volver a su México querido de origen, traducidas en sus ganas de ver, una vez más, las estrellas brillantes en el firmamento. Sin conocer detalles concretos, se puede asumir que la madre de Jazmine no ha podido volver a México, pero su hija le trae esas estrellas tan ansiadas plasmadas en flores fragrantas.

2. Andrea A.



Explicación

“For my picture I decided to play with an abstract use of drawing by creating different textures for different items such as the walls, shirt, skin, outside world, and painting. All have different textures. The hidden message is the Mexican flag, which at an imaginary time, would have been considered punishable to have or show, so I decided to hide it in a portrait of the city.”

“Para mi obra decidí jugar con un uso abstracto del dibujo, creando diferentes texturas para diferentes elementos tales como las paredes, la camiseta, la piel, el mundo exterior y la pintura: Todos tienen texturas diferentes. El mensaje oculto es la bandera Mexicana, que en una época imaginaria hubiera sido considerada punible de tener o exhibir, así que decidí esconderla en un retrato de la ciudad”.

Análisis: (Nota: Debemos de aclarar que la impresión de este artículo es en blanco y negro, con lo cual se pierden los colores de la bandera Mexicana que se encuentra en la parte inferior izquierda del dibujo que tiene el sujeto en la mano).

Andrea, de origen mexicano, conecta la situación de prohibición y ausencia impuesta por fuerzas opresoras del cuento de Galeano con la migración y el desarraigo que conlleva el exilio, acoplado a la devaluación que se hace de su cultura de origen en EEUU. Su explicación es tan corta como elocuente: la persona en su dibujo está encerrada en una cárcel, un espacio que la agobia y subyuga con mensajes incomprensibles que llenan las paredes. Las rejas de la única ventana indican un deseo de salir al mundo, imposibilitado por el entorno opresivo. Su cultura y la de su familia es censurada, pero Andrea exhibe su heroísmo desafiando la prohibición instituida y circunvalando normas ridículas, mostrando los colores que reflejan su cultura de origen.

3. Vladislav L.

I saw how they looked at my hands
like they were dangerous
how they tore the wings
off the paper I brought you.
So, I brought leaves instead.
Branches.
They didn't notice.
But you did, right?
You asked if they were fruits.
No, silly.
Those circles have feathers.
They blink when no one's watching.
They sing too — but only when it's safe.

Explicación

“Sometimes, poetry hides a message with metaphors and symbolic elements, suggesting but not showing the direct meaning. Still, in this case, the drawing in the story does exactly that. So, I chose to use a poem to make the symbol explicit. The reference to a safe space reinforces the need to redundancy as during terror that redundancy is comforting.”

“A veces la poesía esconde un mensaje con metáforas y elementos simbólicos, sugiriendo pero no mostrando el significado directo. Sin embargo, en este caso, el *dibujo* de la historia hace exactamente eso. Así que elegí utilizar un poema para hacer explícito el símbolo. La referencia a un espacio seguro refuerza la necesidad de redundancia, ya que durante el terror esa redundancia es reconfortante”.

Análisis: Vladislav, ucraniano de origen y probablemente debido a la situación extrema de guerra, violencia, muerte y desplazamientos masivos de pueblos enteros que sufren sus coterráneos en este momento, ha demostrado su capacidad de establecer un entendimiento claro de situaciones de violencia impuestas desde afuera por los opresores. La necesidad de hacer explícito el símbolo como forma de reconfortar a víctimas del terror a través de la poesía, un medio aparentemente inocuo a los ojos de aquellos que oprimen con fuerza bruta, demuestra de manera cabal el uso del arte como herramienta de expresión y resistencia heroica.

4. Alan V.

Papá
Te extraño
La gente que no vuela son malos
Y aquí no queda nadie
Coyote se fue y venado se regresó pal bosque
Solo está jaguar, que se esconde
Jaguar dijo que estabas en el castillo del diablo
A él no lo conozco
Pero para que se vaya de nuestras vidas escribo
Caballo me enseñó la oración de padre nuestro
Pero me gusta más el Coatl
Dice caballo que en el castillo no hay Coatls
Me quieren arrancar de la verdad
Con lenguajes de mentiras
Pero a tí que te nacerán alas un día
Para que vuelas y te traigas a venado y coyote
y abracés a jaguar libre
Y otra vez, serías un Tototl tan bonito

Explicación

“Nunca había escrito poesía en español, no lo escribo bien, pero imagino las cárceles de la conquista y la resistencia escondida. Imagino los animales mitológicos y los de los invasores y el ocultar mensajes en la lengua propia”.

Análisis: La poesía de Alan es exquisita. Y es su primera vez haciendo poesía en español. El delicado entrelazamiento que logra crear entre la mitología Mexica de los orígenes del mundo y la imposición de las creencias cristianas sobre las indígenas, trae a la memoria la danza constante y heroica de los pueblos originarios en rechazo y resistencia a la conquista e imposición cultural española. El poema quizá también pueda hacer referencia al vaciamiento cultural y poblacional de pueblos enteros en México que emigran al “gran país del Norte” en busca de mejores oportunidades económicas, sólo para encontrar allí disonancia cultural y explotación. Su identificación con el heroísmo de Milay se evidencia en la manera oculta de honrar a su padre, no con “frutas” que son pájaros sino con la misma *idea* de pájaro, pero en su vocablo Nahuatl (Tototl).

5. Vicky L.

Forbidden Birds Haiku

Can you see the sky
Little eyes beyond the trees
Free like the birds

Haiku Pájaros Prohibidos

Puedes ver cielo
Ojitos tras los árboles
Libres cual los pájaros

Explicación

“In my culture, condensed ideas are highly valued. I think in the case of the girl, condensing a love message for her father was the most important thing. A haiku then seems a very appropriate rendering of the situation.”

“En mi cultura se valoran mucho las ideas condensadas. Creo que en el caso de la niña, condensar un mensaje de amor para su padre fue lo más importante. Entonces, un haiku parece una interpretación muy apropiada de la situación”.

Análisis: Como hemos indicado más arriba, el arte y la imaginación se encuentran directamente relacionadas con la libertad, el conocimiento y el compromiso. En general un Haiku es un descriptor mínimo de procesos que se dan en la naturaleza. En el caso del Haiku de Vicky, éste mantiene su característica esencial, pero evidencia claramente la agencia de la niña al traerle a su padre encarcelado la esperanza de libertad a través del simbolismo de los pájaros volando libres en el cielo.

6. A.J. J.

*I watched them shred the birds I had made for my father.
They tore them to pieces in front of me,
big hands ripping apart my little work.
I watched as a piece fluttered to the ground,
a scrap of paper,
so small it couldn't matter to anyone
anyone other than me.*

*There is a secret to paper,
to drawings,
to birds.
They are secrets I have lived with forever,
ones my father taught me
in that hushed voice of his
the one that got him sent here.
They call it Freedom,
which is funny to me;
birds are the most free thing
I have seen
and the pieces of their wings end up on the ground
instead of the sky where they belong.*

*So I followed my father's hushed voice that next week,
the one that says to let birds fly.
I drew the birds again,
a full page.
And just like before,
I gave them wings
wings to soar.
I had to cut their feathers
but I am much more careful
than a man guarding Freedom.
I took their eyes and made them fruit,
so they may grow in secret,
so they may blossom back into full birds,
so they may fly free
with my father in tow
back to me.*

Los vi destrozarse los pájaros que había hecho para mi padre.
Los destrozaron delante de mí,
Manos grandes destrozando mi pequeño trabajo.

Vi como un pedazo revoloteaba hasta el suelo,
un trozo de papel,
tan minúsculo que no podría importarle a nadie
a nadie más que a mí.

Hay un secreto en el papel,
en los dibujos,
en los pájaros.
Son secretos con los que he vivido desde siempre,
los que me enseñó mi padre
con esa voz susurrada
esa que hizo que lo enviaran allí.
Lo llaman libertad,
lo que me resulta gracioso;
los pájaros son lo más libre
que he visto
y los pedazos de sus alas terminan en el suelo
en lugar del cielo al que pertenecen.

Así que seguí la voz susurrada de mi padre la semana siguiente,
la que habla de dejar volar a los pájaros.
Dibujé los pájaros otra vez,
una página completa.
Y como antes,
les dí alas
alas para remontarse.
tuve que cortarles las plumas
pero tuve mucho más cuidado
que un hombre que vigila Libertad.
Tomé sus ojos y los hice fruto,
para que puedan crecer en secreto,
para que puedan volver a florecer en pájaros plenos,
para que puedan volar libres
mi padre con ellos
para devolvérmelo.

Explicación

“In my poem I wanted to honor the heroic character and creativity of the little girl by trying to feel like her when writing it.”

“En mi poema, he querido honrar el carácter heroico y la creatividad de esta niña pequeña, tratando de sentir al escribirlo lo mismo que ella sentía”.

Análisis: A.J. evidencia, en su poema, lo que la mediación artística logra: el conceptualizar la importancia insoslayable del arte para que lo personal y lo grupal pueda expresarse dentro de contextos de vulnerabilidad, opresión y exclusión. Esta mediación es una intervención social y cultural que provee un espacio donde las personas no solo pueden expresar sentimientos asociados a situaciones opresivas, sino también promover un entendimiento acerca de cómo las mismas personas dan sentido a dichas situaciones. A través de este espacio mediador artístico, se celebra el encuentro entre el artista y las personas expuestas a su arte, ofreciendo variadas posibilidades de interpretación, reflexión, conexión y aprendizaje. Es dentro del espacio generado por la mediación artística donde A.J. hace evidente las heroicidad indudable de la niña.

7. Gigi C.



Explicación

“With my piece I was trying to emulate the creative process Didasko’s daughter would have had to go through to figure out a way to discreetly draw a picture of birds for her father. I wanted to capture the amount of frustration and dedication it would have taken, and eventual brilliance to craft her final picture.”

“Con mi obra intenté emular el proceso creativo por el que la hija de Didasko habría tenido que pasar para encontrar una manera de dibujar discretamente pájaros para su padre. Quería capturar el grado de frustración y dedicación que se habrían necesitado, y la brillantez que surge, para crear su imagen final”.

Análisis: En sus dos fotografías, Gigi no se contenta con sólo mostrar el producto final, el árbol con pájaros escondidos. Ella va más allá, porque lo que le provoca fuertemente el poema es encontrarse e identificarse con la niña pequeña durante el proceso de creación artística. El tesón de la niña por llevarle esperanza de libertad a su padre es evidenciado por Gigi a través de las muchas hojas de papel arrugado, tantos intentos que muestran perseverancia y creatividad, hasta llegar al producto final acabado. Se puede decir que si se piensa en heroicidad, Gigi la describe no como una azarosa racha de buena suerte, un impulso con resultados positivos, sino como el resultado final de un proceso ideado, planeado y ejecutado minuciosamente.

8. Jon L.



Explicación

“If I were placed in the situation of the daughter, I would draw this tree under the given circumstances of forbidden objects (including birds, pregnant women, couples, etc.). I take my inspiration in the well-known optical illusion of the two-face silhouettes, but I embedded the side profile into the negative space created at the outline of the tree bark and branches. The hidden two faces are strategically concealed to get past the restrictions of the guards to preserve the image of a pair of people symbolizing the mutual support between myself and a loved one in that situation.”

“Si me pusieran en la situación de la hija, dibujaría este árbol bajo las circunstancias dadas de objetos prohibidos (incluidos pájaros, mujeres embarazadas, parejas, etc.). Me inspiro en la conocida ilusión óptica de las siluetas de dos caras, pero ubiqué el perfil lateral en el espacio negativo creado en el contorno de la corteza y las ramas de los árboles. Las dos caras ocultas están estratégicamente escondidas para superar las restricciones de los guardias y preservar la imagen de un par de personas que simbolizan el apoyo mutuo entre un ser querido y yo en esa situación”.

Análisis: El dibujo de Jon es simple y brillante y juega con la díada perceptiva fondo/figura. El árbol solo es una aparente finalidad expresiva, pero en realidad esconde de los verdugos pero abre a la mirada interpretativa los perfiles de dos personas en conexión, donde una hace compañía simbólica a la otra, a falta de la posibilidad de estar juntos en la vida real.

5. Conclusión

En este trabajo hemos intentado establecer que el uso del arte, enmarcado dentro del proceso pedagógico, y conectado con elementos contextuales ya conocidos en nuestra red cognitiva y con elementos teóricos adecuados, puede convertirse en una herramienta privilegiada para la comprensión de procesos socio-culturales e históricos complejos ajenos y aún lejanos a los experimentados por los individuos.

Los periplos cognitivos y los periplos creativos de nuestros estudiantes van de la mano, como se evidencia en las obras analizadas en la sección anterior. Un muestrario de tales periplos incluye las conexiones con países o culturas natales o de origen étnico, las situaciones de opresión en dichos países, las invisibilizaciones culturales en los medios actuales, la empatía con los que sufren, la heroicidad como elemento a la vez cotidiano y colectivo, por nombrar algunas.

Nuestros estudiantes son hijos e hijas del siglo XXI: Casi ninguno de ellos tenía conocimiento del terrorismo de estado sufrido en Argentina u otros países latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo pasado. De hecho, casi ninguno de ellos tiene una idea

clara de lo que fue la guerra fría, un proceso global que dominó al mundo por casi medio siglo y que concluyó hace solamente unos 35 años. Sin embargo, al proveerles de contextos históricos relevantes y elementos teóricos durante el proceso pedagógico, y mediante el uso de diversas nuevas tecnologías, nuestros estudiantes fueron capaces de establecer conexiones entre procesos y situaciones actuales con maneras de conceptualizar que se conectan con nociones cotidianas de roles históricos (principalmente la noción de “heroicidad”). Dicha conexión es ejemplificada a través de la capacidad de los estudiantes de establecer un vínculo con la protagonista del cuento “Pájaros Prohibidos” de Galeano. Al identificarse con ella, logran comprender los sentimientos de la niña dentro del contexto socio-político particular, posicionándolos frente a una heroicidad contextualizada dentro la resistencia a situaciones de opresión extrema, y generando entonces elaboraciones de respuestas creativas ante dicha opresión.

Podemos sostener entonces que el arte tiene un rol significativo para la comprensión de procesos complejos socioculturales e históricos, al constituirse como un espacio desde donde se puede comprender y establecer conexiones cognitivas.

Notas

1. Queremos agradecer el invaluable apoyo y colaboración del personal del Museo de la Memoria en Buenos Aires a través de varios años. En particular, a su Directora Ejecutiva, Mayki Gorosito y a su Jefa de Prensa, Paula Sabatés. La dedicación y pasión de ambas por los derechos humanos han sido fuente de inspiración para nosotros, y sus huellas son claras en nuestro artículo.
2. Tomamos esta idea de Laura Fernández (2008)
3. Esta noción de comprender cómo conectar significativamente elementos nuevos en nuestro sistema de creencias con aquellos elementos que son prominentes y bien conectados puede encontrarse, por ejemplo, en Sabatés, M. (1996)
4. EEUU la noción de “Hispanic Serving Institution” se genera en 1965, para facilitar el acceso de la población Latina a la educación superior. Históricamente, es un complemento a las políticas educativas anteriores, como la creación de los “Historically Black Colleges and Universities” de 1890 y la creación de las “Land-Grant Universities” en 1862. Todas estas políticas buscan expandir el acceso educativo a diferentes sectores de recursos bajos y medios en un contexto (segunda mitad del siglo XIX) en el que sólo las elites económicas accedían a las universidades.
5. Ver Campbell (1949) y Murdoch (1990). Para una comparación entre estos dos modelos ver Steiff (2019)
6. La noción de “parecido de familia” está basada en el concepto desarrollado por Ludwig Wittgenstein (1992) para caracterizar ciertos términos que resisten otro tipo de definiciones. Wittgenstein argumenta que, por ejemplo, un concepto como “juego” no puede definirse con una lista de condiciones necesarias que se apliquen a todo lo que consideramos pre-teóricamente como un juego. Si pensamos en juegos de mesa, juegos de naipes, juegos que incluyen una pelota, juegos como la mancha o la escondida, no encontraremos

ninguna característica cuya ausencia haga que algo no sea un juego. No hay “común denominador”. Pero la imposibilidad de listar condiciones necesarias (o suficientes) no implica que un concepto como “juego” no pueda analizarse. Buceando en nuestras intuiciones sobre los límites de aplicabilidad de un término, podemos encontrar un entramado conceptual que unifica su alcance.

7. Si bien esta cuestión excede los límites de este trabajo, en artículos anteriores (en particular Díaz de Sabatés & Sabatés, 2022), argumentamos que la noción de etnicidad es mucho más productiva para estos propósitos (o cualquier otro) que la noción de “raza”, la que, entre otros problemas, es una noción generada en contextos coloniales sin ninguna base biológica, e incapaz de producir generalizaciones predictivas o explicativas. La noción de etnicidad que proponemos también se basa en el concepto de parecido de familia, y ha sido esbozado inicialmente por Jorge Gracia (2015).

8. Cárcamo (2011), p.1.

9. Cuando este trabajo estaba a medio escribir, se lanzó la versión cinematográfica de “El Eternauta”, de Héctor Osterheld. Las conexiones temáticas con nuestro artículo son múltiples, y bien serían sujeto de otro artículo. Claramente nuestra concepción no-normativa de heroicidad ofrece un marco interpretativo muy adecuado a la idea del heroísmo colectivo que subyace en la historieta original (aunque no necesariamente a la producción de Netflix).

10. Díaz de Sabatés & Sabatés (2022), p. 57.

11. Cárcamo (2011).

12. Díaz de Sabatés & Sabatés (2021), p.70

13. Discurso de George Dondero en la Cámara de Diputados de EEUU, 1955.

14. Strejilevich (2006), p 7.

15. En los años anteriores a la solicitud formal a la UNESCO, estudiantes de nuestras materias desarrollaron material publicitario en forma de posters bilingües apoyando dicha solicitud. En el año 2023, la UNESCO declaró al Museo de la Memoria como Patrimonio de la Humanidad (<https://whc.unesco.org/en/list/1681/>)

16. El video es de público acceso y puede encontrarse aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=7IPaGapKvLQ>

17. Martín Almada murió en Asunción en 2024, a los 87 años. Conocimos a Martín en el año 2004, a través de un amigo común, Marcial Riquelme, un sociólogo paraguayo. Almada, una mente incansable como pocas que hemos conocido, había venido a nuestra anterior institución, Kansas State University, cuando ya era una conocida figura de los derechos humanos en Latinoamérica, y a sus sesentaytantos, a perfeccionar su inglés. Ya había sido premiado con el Right Livelihood Award, comúnmente llamado el “Premio Nobel de la Paz alternativo” en el año 2002. Tuvimos la enorme fortuna de que nos adopte como amigos, tal vez en parte por y el origen paraguayo de parte de la familia de Gabriela, una de las que éste escribe. Tuvimos muchas conversaciones que incluyeron, por supuesto, el terrorismo de estado, el exilio, y los procesos de democratización en América Latina. Allí supimos que había sido torturado en Asunción y que a su esposa le hacían escuchar las sesiones de tortura a las que Martín era sujeto. Y que su inspiración era la memoria de su esposa, quién murió “misteriosamente” aparentemente durante una de esas sesiones.

Su integridad, su modestia, su claridad, su calma, y sobre todo su pasión por la verdad y la justicia y su heroísmo han sido y siguen siendo ejemplares para nosotros.

18. En Almada & Creig (2016) puede encontrarse material fascinante, y desgarrador, sobre las experiencias de Martín Almada. Un artículo informativo sobre el periplo de Martín Almada publicado por la BBC es incorporado a las lecturas accesibles a los estudiantes sobre la Operación Cóndor: <https://www.bbc.com/news/magazine-20774985>

Bibliografía

- Almada, Martín & Creig, Emily (2016). *Journey to the Heart of the Condor: Love, Loss, and Survival in a South American Dictatorship*, Washington DC: Peace Corps Writers Imprint.
- Bidaseca, Karina (2018). “Etnografías feministas postheroicas. La lengua subalterna subversiva de las etnógrafas del Sur”. *Pléyade*. Vol.21(1). ISSN: 0719-3696.
- Campbell, Joseph (1949). *The Hero with A Thousand Faces*. New York: Pantheon Books.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI: Alternativas para la Innovación Educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cárcamo, Silvia (2011) “Reivindicación y cuestionamiento del héroe en la literatura española actual” [en línea]. II Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas, 3 al 5 de Octubre de 2011, La Plata, Argentina. *Diálogos Transatlánticos*. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2816/ev.2816.pdf
- Crenshaw, Kimberlé (2017). “On Intersectionality: Essential Writings”. *Faculty Books*. 255. Disponible en: <https://scholarship.law.columbia.edu/books/255>
- Delgado Bernal, Dolores (2006). Learning and living pedagogies of the home: The mestiza consciousness of Chicana students. In Delgado Bernal, Elenes, Godinez & Villenas (Eds.). *Chicana/Latina education in everyday life: Feminista perspectives on pedagogy and epistemology* (pp. 77-80). Albany: State University of New York Press.
- Díaz de Sabatés, Gabriela (2018). “The Role of Latinx Fathers in Their Daughters’ College Success: Shifting Cultural Paradigms?” (with Taylor, Kay Ann). *Journal of Latinos and Education*, Taylor & Francis Online.
- Díaz de Sabatés, Gabriela (2019). “Gender, Activism and Social Change: Reframing the modern heroine”, *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, vol. 91, pp. 199-209. Buenos Aires: Palermo University Press.
- Díaz de Sabatés, Gabriela & Sabatés, Marcelo (2021). “Sobre Heroínas y ‘Heroicidad’: de lo Extraordinario a lo Extra-Ordinario”, *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, vol. 142, pp. 61-73. Buenos Aires: Palermo University Press.

- Díaz de Sabatés, Gabriela & Sabatés, Marcelo (2022). "Etnicidad, "Raza" y Heroicidad: El Camino de las Intuiciones Diversas", *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, vol. 170, pp. 47-66. Buenos Aires: Palermo University Press.
- Fernández, Laura (2008). "La Siluetada: El Signo y la Acción", en Longroni, A. & Bruzzone, Gustavo (eds) *El Siluetazo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Galeano, Eduardo (1986). "Pájaros Prohibidos" en *Memorias del Fuego*. Buenos Aires: Siglo XXI (reimpreso en 2015).
- Gargallo, Francesca (2013). *Las Ideas Feministas Latinoamericanas*. UACM Publishers.
- Gelman, Juan (1984). "Bajo la Lluvia Ajena" en "*Bajo la Lluvia Ajena*". Ciudad de México: Libros del Zorro Rojo (reimpreso 2020).
- Gil, Rosa María, & Inoa Vásquez, Carmen (1996). *The María Paradox: How Latinas can Merge Old World Traditions with New World Self-esteem*. New York: Berkley.
- Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza: Teoría, Cultura y Enseñanza*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Gómez Prieto, Chené, Mercadé Figueras, Marta (2018). *Art, Creativitat i Conflicte*. Camins per Educar. Teoria i Pràctica. Associació de mestres Rosa Sensat.
- Gracia, Jorge (1999). *Hispanic / Latino Identity: A Philosophical Perspective*. London: Willey-Blackwell. 95-111.
- Gracia, Jorge (2015). "Hispanic and Latino Identity: A Response" in Jaksic (2015), pp. 147-179.
- Greene, Maxine (2005). *Liberar la Imaginación: Ensayos sobre Educación, Arte y Cambio Social*. Barcelona: Graó.
- Jaksic, Iván (2015). *Debating Race, Ethnicity and Latino Identity. Jorge Gracia and his Critics*. New York, NY: Columbia University Press.
- Moreno González, Ascensión (2016). *La Mediación Artística: Arte para la Transformación Social, la Inclusión Social y el Desarrollo Comunitario*. Barcelona: Octaedro.
- Murdock, Maureen (1990). *The Heroine's Journey. Woman's Quest for Wholeness*, Boulder, CO: Shambhala Press.
- Packzkowski, María (2020). "Arte y Resiliencia: Los Relatos de la Mediación Artística en los Contextos de Vulnerabilidad y Exclusión, desde el propio Sujeto" (tesis doctoral). Barcelona: Universitat Ramon Llull. Disponible en: <https://mediacionartistica.org/wp-content/uploads/2021/06/tesis-arte-y-resiliencia-maria-paczkowski.pdf>
- Ponce, Ana María (1977). "Octubre, 1976". Disponible en: <https://www.sofiaterra.com/octubre-1976-ana-maria-ponce/>
- Sabatés, Marcelo (1996). "Kim on the Metaphysics of Explanation", *Manuscrito*, vol 19, pp. 93-110.
- Sabatés, Marcelo (2020). "On Heroines and the Ethics of Revenge: Emma Zunz and Borges' Metaphilosophy", *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, vol. 117, pp. 249-258.
- San Miguel, Guadalupe (2011). "Embracing Latinidad: Beyond Nationalism in the History of Education." *Journal of Latinos and Education* vol. 10 (1), pp. 3-22.
- Strejilevich, Nora (2006). *El Arte de no Olvidar. Literatura Testimonial en Chile, Argentina y Uruguay entre los 80 y los 90*. Buenos Aires: Catálogos.

Steiff, Joseph (2019). "To Lose my Mind and Find my Soul. The Masculine and Feminine in Films Set in the Forest", *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, vol. 91, pp. 249-258. Buenos Aires: Palermo University Press.

Vilchis Esquivel, Luz del Carmen (2021). "Las Rastreadoras del Fuerte, narrativas de la ignominia de las heroínas anónimas por su derecho a buscar", *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y*

Comunicación, vol. 117, pp. 75-90. Buenos Aires: Palermo University Press.

Wittgenstein, Ludwig (1992). *Investigaciones Filosóficas*, México City: UNAM-Editorial Crítica.

Abstract: In this article we try to show how art used in the pedagogical process, when the appropriate contextual and theoretical elements are provided, expands and improves our understanding of complex socio-cultural and historical processes, by connecting them with existing elements within our cognitive network. In particular, we try to demonstrate that, by providing such contexts and theoretical elements in pedagogical work, the establishment of connections with current processes and situations and with ways of conceptualizing that connect with everyday notions of historical roles (in our case, mainly the notion of "heroicity") is highly productive. The historical process we concentrate on is state terrorism in Latin America during the cold war. Our analysis emphasizes four central elements that structure the pedagogical experience: 1) heroism contextualized within the resistance to situations of extreme oppression, 2) the role of art in the understanding of said processes, 3) the elaboration of creative responses to said oppression and 4) the cognitive connection and continuity between the hegemonic media during Latin American dictatorships and the marginalization mechanisms of current social media and technologies. An essential element of the pedagogical process used is our collaboration of several years with the Museum of Memory (ESMA) in Buenos Aires, thanks to which our students have been able to obtain information from different sources through access technologies. Another element used is the explanation of Operation Condor, presented from a perspective of heroism based on conversations with Martín Almada, who talks about his discovery of the Terror Archives in Asunción, Paraguay. As theoretical structural elements for the analysis of this pedagogical experience, we rely on our reflections presented in previous articles on heroism, as well as conceptions of art pedagogy in relation to creativity. The article concludes with an analysis of the students' artistic production as a response to situations of oppression exemplified in the short story "Pájaros Prohibidos" by Eduardo Galeano.

Keywords: heroicity - art - pedagogy - state terrorism - creative responses to oppression - understanding of historical processes through art

Resumo: Neste trabalho procuramos mostrar como a arte utilizada no processo pedagógico, quando fornecidos os elementos contextuais e teóricos apropriados, amplia e melhora a nossa compreensão de processos socioculturais e históricos complexos, conectando-os

com elementos existentes em nossa rede cognitiva. Em particular, tentamos demonstrar que, ao fornecer tais contextos e elementos teóricos no trabalho pedagógico, o estabelecimento de conexões com processos e situações atuais e com formas de conceituar que se conectam com noções cotidianas de papéis históricos (no nosso caso, principalmente a noção de “heroicidade”) é altamente produtivo. O processo histórico em que nos concentramos é o terrorismo de Estado na América Latina durante a Guerra Fria. Nossa análise enfatiza quatro elementos centrais que estruturam a experiência pedagógica: 1) o heroísmo contextualizado na resistência a situações de extrema opressão, 2) o papel da arte na compreensão desses processos, 3) a elaboração de respostas criativas a essa opressão e 4) a conexão cognitiva e a continuidade entre a mídia hegemônica durante as ditaduras latino-americanas e os mecanismos de marginalização das mídias e tecnologias sociais atuais. Um elemento essencial do processo pedagógico utilizado é a colaboração de vários anos com o Museu da Memória (ESMA) graças à qual os nossos alunos podem obter informação, através de tecnologias de acesso a diversos materiais. Outro elemento utilizado é a explicação da Operação Condor, apresentada sob uma perspectiva de heroísmo a partir de conversas com Martín Almada, que fala sobre sua descoberta dos Arquivos do Terror em Assunção, Paraguai. Como elementos teóricos estruturantes para a análise desta experiência pedagógica, nossas reflexões apresentadas em artigos anteriores sobre heroísmo, bem como concepções da pedagogia da arte em relação à criatividade. O trabalho finaliza com uma análise da produção artística dos estudantes em resposta às situações de opressão exemplificadas no conto de Eduardo Galeano, “Pájaros Prohibidos”

Palavras-chave: heroicidade - arte - pedagogia - terrorismo de Estado - respostas criativas à opressão - compreensão dos processos históricos através da arte

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo.]
