
IV - ENTREVISTAS

Federico Lorenz

Entrevistadora: *Celeste Cerdá*

Federico Guillermo Lorenz es Licenciado y docente en Historia. Pertenece al Núcleo de Estudios sobre la Memoria (IDES). Es integrante del Equipo “Entre el pasado y el futuro”, del MECyT. Dictó cursos de capacitación docente en CePA (Escuela de Capacitación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), institución que coordinó entre abril de 2006 y abril de 2007. Formó parte del equipo de historiadores de Memoria Abierta que recupera testimonios para la conformación de un archivo audiovisual sobre el terrorismo de estado. Ha publicado diversos trabajos sobre la historia argentina reciente, particularmente sobre la guerra de Malvinas, el período de la dictadura militar y la transición a la democracia, y acerca de las relaciones entre historia, memoria y educación, entre otros: *Las guerras por Malvinas; Los zapatos de Carlitos*. Como compilador: *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (con E. Jelin); *Historia, memoria y fuentes orales* (junto a V. Carnovale, R Pittaluga); *Cruces. Idas y vueltas de Malvinas* (conjuntamente con María Laura Guembe).

1. ¿Qué recorrido, profesional-personal, te vincula con la Historia Reciente y Malvinas como problema de investigación? ¿Cuáles son los principales desafíos que, desde ambos lugares podrías identificar como más relevantes en relación con la temática?

Siempre menciono el ejemplo de que tengo dos recuerdos históricos fuertes de mi infancia. El primero es el de mi mamá retirándose del Jardín de Infantes pues había muerto Perón. El segundo es el de la guerra de Malvinas. Entre el primero y el segundo median casi ocho años; en mi familia, como en muchas otras, uno diría que hubo “la nada”. Un vacío impresionante que hoy puedo releer de formas muy distintas, pero básicamente como el repliegue sobre nosotros mismos que caracterizó las actitudes de miles durante la dictadura.

Como contrapartida, Malvinas me impactó fortísimamente porque veía por la televisión cosas a las que no estaba acostumbrado: plazas llenas, por ejemplo. O la gente comentándose las noticias en la calle. El acontecimiento se siguió en mi casa día a día y al detalle. Teníamos un mapa grande de las islas Malvinas en el comedor, donde íbamos siguiendo las noticias, y que mi papá bajó el día de los desembarcos ingleses en San Carlos diciendo “perdimos”. Recuerdo claramente eso, tanto como el día de la derrota en la escuela (yo estaba en sexto grado). Podría decir que en ese momento de mi niñez yo tuve una sensación de que había que guardar registro de esa guerra, que era algo histórico, y de hecho, los diarios con los que hice mis primeras investigaciones, ya mucho más grande, y que son la base hemerográfica de *Las guerras por Malvinas*, son los que junté cuando tenía once años, y que utilizo todavía hoy. Esa conciencia se sumó, a la vez, a una sensación de estafa o engaño que también fue común a muchas personas.

Supongo que arrastré ese hueco desde entonces. Cuando estaba por terminar el profesorado elegí como tema de tesina la participación de voluntarios argentinos en la Primera Guerra Mundial. Paralelamente, tenía ganas de “investigar”. Nunca entendí muy bien –ni entiendo, ni comparto, sino que más bien la combato- esa tendencia a separar docencia de investigación. Pues bien, yo quería “investigar” y una profesora, Francis La Greca, me sugirió que si me interesaba Malvinas debía hacer entrevistas... ese fue mi ingreso en la historia oral, y la verdad, de la historia oral en mi vida. Al mismo tiempo, el pasaje conceptual de “Malvinas” al tema más amplio de “la violencia política” y la “dictadura”, en la voluntad de entender los últimos veinticinco años del siglo XX argentino como un todo, se fue dando solo, en un proceso de construcción que sigue, por supuesto.

Mis investigaciones, desde entonces, han estado teñidas por el uso de testimonios y por una primera necesidad personal de saber, una “duda existencial”, digamos, antes que “un problema historiográfico”. Claramente, para mí ambos son homologables, aunque debemos procesarlos de distinta forma. Y allí está la principal tensión que es la segunda parte de la pregunta. Hay una serie de reglas del arte y del oficio del historiador cuyo cuidado debemos extremar cuando hacemos historia reciente y, más aún, cuando trabajamos con testimonios, es decir, en muchos casos, personas vivas. El tratamiento de nuestras fuentes es sin duda el más delicado de todos, porque implica la crítica pero a la vez las relaciones humanas, sin las cuales no sería posible la construcción de la fuente que toda entrevista implica. Es decir:

Cuando hago la crítica de una fuente testimonial, puedo estar atacando, por ejemplo, la historia que alguien se armó para seguir viviendo luego de una experiencia traumática.

Pienso que la historia reciente nos devuelve constantemente el porqué del sentido de nuestro trabajo. No es que otros períodos históricos no lo hagan. Simplemente que trabajamos con el pasado vivo en el sentido más literal del término: porque nuestras fuentes están vivas. Te vienen a buscar a tu casa si algo que escribiste no les gusta.

1. En tu artículo “¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976”, se propone una periodización sobre las distintas etapas o momentos en la construcción sobre memorias del errorismo de estado que tiene inicio el acontecimiento del golpe del 24 de marzo de 1976 y plantea cinco momentos diferentes en que las memorias sobre dicho acontecimiento fueron cambiando de sentido. ¿Podrías intentar un ejercicio analítico similar que complete ese final abierto del período 1996-2001? ¿cuáles serían las luchas, los actores y los relatos que están circulando actualmente en el espacio público? ¿qué título le pondrías?

Creo que, desde el 2001, venimos presenciando el recalentamiento de cantidad de imágenes sobre el pasado violento argentino. En 2001, cuando terminaba el trabajo, las conmemoraciones de ese 24 de marzo habían mostrado, a mi juicio, la crisis de una forma de representar los hechos de ese pasado violento: aquellos anclados fundamentalmente en las representaciones sobre las violaciones a los derechos humanos y tímidas alusiones al pasado revolucionario de muchas de las víctimas de la dictadura. A finales de ese año, por otra parte, se produjo la renuncia de De La Rúa y esta suerte de primavera participativa que francamente a mí no me entusiasmó mucho. Pero ese resurgimiento potenció las lecturas nostálgicas o hagiográficas sobre “los setenta” que ya se venían realizando y, paralelamente, abroqueló a los reivindicadores de la dictadura en sus bastiones más duros. Yo diría que actualmente aún estamos en ese momento. Cuando Kirchner pidió perdón en la ESMA tuvimos excelentes ejemplos de eso: se reivindicó como parte de “esa generación”, mientras que lo acusaban de “presidente montonero” y en el edificio de enfrente colgaban sábanas que decían “viva la Marina”. Muchos vivimos con verdadero entusiasmo ese día. Pero lo cierto es que esa reinstalación de emblemas setentistas no estuvo acompañada por discusiones más profundas sobre la época, me refiero a discusiones en términos de

reflexión que posibilite la construcción política. Por ejemplo: ¿qué quiere decir “luchadores sociales”, o “militantes revolucionarios?” ¿Qué entendemos por “lucha social”, o, casi parece utópico preguntarlo, por “revolución?” ¿Qué estamos reivindicando? Lo mismo sucede con la idea de “Día de la Memoria”: la “memoria” es una consigna tan eficaz que la derecha más rancia y retrógrada puede reclamar que lucha por la memoria de aquellos años... Es decir: las luchas por la memoria, la verdad y la justicia cubrieron un papel importantísimo, que fue el de construir las condiciones para, idealmente, discutir el pasado reciente. Pero la idea de memoria se ha vaciado de contenido, o se ha generalizado tanto que hoy admite *cualquier* contenido. Por eso lo que aún predomina son lecturas y manifestaciones públicas acerca de ese pasado cristalizados en imágenes y discursos previos a la dictadura. Funcionan eficazmente frente a la ausencia de proyectos políticos más amplios que den sentido a una mirada sobre el pasado. No hay proyecto organizador y entonces los viejos símbolos son tomados por buenos sin ver qué sucedió desde entonces. Allí volvemos a encontrar el hueco, la profunda herida dejada por la represión. Y entonces, la discusión riquísima y valiente sobre la violencia que plantea Del Barco, por ejemplo, parece una discusión de algún círculo de retirados, porque carece de sentido más que en grupos que en gran medida se siguen referenciando en su propio dolor y en su propio fracaso político o personal, pero que sin embargo pesan abrumadoramente en términos simbólicos sobre el presente. No ha habido discusión política que los supere aún y, entonces, imágenes cristalizadas sobre el pasado siguen siendo eficaces. Hay una retroalimentación entre la ausencia o retiro de la política, la vaguedad conceptual de la idea de memoria y la potencia de los emblemas que circulan. Frente a las plazas rentadas de hoy, ¿cómo no conmocionarse frente a la del 25 de mayo de 1973? ¿Cómo no conmoverse frente a las movilizaciones en apoyo a la recuperación de Malvinas, desde el país fragmentado en el que estamos hoy?

3. El lugar de la escuela en general y de la disciplina escolar historia en particular en la construcción de memoria es un tema que está siendo ampliamente abordado desde distintas perspectivas, me interesaría retomar la discusión desde las particularidades que el escenario que describiste anteriormente plantea. Acciones políticas y simbólicas con relación al pasado reciente ponen en tensión narrativas de neutralidad y homogeneidad que aún hoy atraviesan a estas instituciones ¿Qué respuestas a este nuevo mandato de memoria podría construir la

escuela que la alejara de ciertas ritualizaciones propias de este espacio social?

Me parece que esta cuestión, que es revisar por un lado el lugar de la Historia en la escuela, pero también, y sobre todo, el carácter político de la investigación histórica, se torna particularmente complejo en relación con la historia reciente. La fijación de fechas del pasado próximo (el 24 de marzo, el 2 de abril, el 16 de septiembre) con distinta intensidad en el calendario escolar no hace más que reforzar un sentido fortísimo que tiene la historia en las escuelas —y fuera de ellas también— que es aquel anclado en las efemérides. Los cuestionamientos vienen en dos sentidos: en la forma narrativa (pero también a una narración específica que mamamos muchos en la escuela) y en el carácter sacrosanto que la cuestión de las efemérides tiene. Pienso que es mucho más fácil cuestionar esto desde el lugar del investigador que, por ejemplo, desde el planificador de la educación pública desde el Estado. ¿es posible construir una noción de comunidad sin un anclaje en un pasado común? Pienso que no, y al mismo tiempo digo esto alerta a las consecuencias trágicas que tuvo para la Argentina atarse a uno. Es el que nos llevó al terrorismo de Estado y la guerra de Malvinas, por ejemplo.

Pensar en las efemérides como instancias de reflexión es una etapa en la que estamos hoy: aún hay mucho que debe hacerse saber, aún debemos *informar*, aunque suene arcaico decirlo. Y para informar, y que esto no sea dogmatizante, el único reaseguro es el poder disponer de interpretaciones históricas (entre otras) sólidas. El respeto por la pluralidad de experiencias tiene límites: no es mi palabra contra la de un padre procesista cuando discutimos sobre la época: no está en cuestión si hubo terrorismo de Estado o no. Hubo un Juicio en 1985, hay evidencia histórica que apoya lo que yo digo. Entonces, reduciéndolo a un núcleo duro, ciertos anclajes son necesarios: no es lo mismo elegir unas fechas que otras, por un lado, pero mucho menos es lo que yo diga en ocasión de ellas. Un discurso articulador por parte del Estado es necesario, pues si no los docentes quedan librados a sus propios recursos, y discursos apologeticos de la represión en nombre de la Patria, por caso, quedan impunes porque no se los cuestiona y están amparados por el discurso de la multiperspectividad o mecanismos para nombrar la Patria que siguen siendo eficaces. Una cosa es esto, la multiperspectividad, pero muchas veces, frente a la ausencia de voces sólidas, puede oler a relativismo.

Pienso, por ejemplo en relación con Malvinas, en la noción de Patria. No se trata de descartarla, en mi opinión, sino en analizar el fracaso de una

concepción de la misma, a partir de la derrota de 1982, para imaginar otra frente a un hecho convocante por motivos hasta opuestos. “Patria o Muerte” gritaban tanto los comandos argentinos en Malvinas como firmaban los montoneros sus comunicados. A alguna escuela pública fueron. A la inversa, hoy puedo pensar a la escuela como un espacio de construcción de una idea de patria que permita identificarse sin que sea excluyente al punto de la obliteración del otro.

En síntesis, entendiendo a la memoria como un proceso de construcción, para mí se trata de retomar una pelea por símbolos que, en términos colectivos, siguen siendo eficaces. No para recuperar ningún tipo de territorio o paraíso ideológico perdido, sino simplemente para no permitir que visiones reivindicatorias de la dictadura o negadoras de la represión funcional al neoliberalismo se valgan de ellos para eludir cualquier tipo de discusión.

Durante los ochenta nos informaron y nos formaron bajo la necesidad de implantar y sostener el valor de la democracia y el respeto de los derechos humanos como incuestionables. Esto respondía a una clara coyuntura histórica: la post dictadura, la necesidad de construir institucionalidad democrática. Hablábamos y hablamos hoy de “construcción de ciudadanía”. Pero a casi un cuarto de siglo del 10 de diciembre del '83, hay preguntas que debemos hacernos. Creo que al menos debemos preguntarnos ciudadanos de que tipo de polis queremos construir, pues por poner sólo un ejemplo, la democracia y la exclusión no se llevan mal. Cualquier discusión de este tipo es una discusión que anclará en la Historia. A esto me refería con la vaguedad del concepto de memoria; puede alimentar otras vaguedades, la democracia formal una de tantas. Cualquier discusión política recorta visiones de la Historia; y a la vez, cualquier discusión histórica —o sobre la Historia, mejor refiere a un modelo de país, a una comunidad imaginada. Durante años, muchos pedagogos y especialistas en la didáctica de las Ciencias Sociales, muchos historiadores también, actuaron militantemente sobre la construcción cultural que implicaba el modelo escolar de la Historia que conocíamos, deconstruyendo sus símbolos y rituales, en muchos casos directamente minimizándolos o infravalorándolos. Lo primero era y es necesario hacerlo; lo segundo, no sólo es una cuestión muy porteñocéntrica, sino una ingenuidad política. Muchas veces se trata del pasaje de un extremo a otro del mismo maniqueísmo. Discutíamos hace tiempo con algunos colegas una capacitación para docentes sobre el terrorismo de Estado. Yo planteé la cuestión de dar lugar a las voces de aquellos que se habían sentido al margen de la represión,

que se habían asomado luego a esa verdad y ahora debían trabajar el tema en las aulas, y que ponían reparos desde su experiencia, desde lo "no vivido". La respuesta fue que en nuestras actividades "no debíamos admitir fascistas"... ¿A qué voy con esto? Que si bien es un extremo, tenemos que estar conscientes de que la pelea conceptual que damos no es sólo esto, es política —y por ende, sesgada— también. Yo creo que durante años estuvimos muy preocupados por desmantelar dispositivos simbólicos, sin darnos espacio para pensar para qué lo hacíamos, es decir, qué política imaginábamos. Y no creo que alcance, vuelvo a decir, con afirmar que "construimos democracia", por lo menos no alcanza si no discutimos qué tipo de democracia y sociedad.

4. En el estudio de la Historia Reciente existen problemas de diversa índole: conceptuales, metodológicos, ético-políticos... me gustaría retomar algunas discusiones propias del campo disciplinar que considero pueden tener repercusión inmediata en las propuestas de docentes que incorporan la temática de la dictadura en las aulas:

a- La primera tiene que ver con la historia y memoria como dos formas de representar el pasado que, si bien son complementarias, al momento de pensarlas en el aula muchas veces son vividas en términos tensión u oposición ¿cómo articularlas? ¿qué recaudos teórico-metodológicos se podrían marcar?

La Historia interviene críticamente sobre la memoria, pero en un proceso de permanente retroalimentación. En cualquier instancia educativa debe quedar claro que no es la voz del docente anclada meramente en la legitimidad que le da su experiencia la que cuestiona críticamente, por ejemplo, visiones o versiones que los alumnos reciben en sus casas. Y debe quedar claro para los alumnos pero, sobre todo, para el mismo docente. Por más formación e información que tenga, estas no necesariamente son un reaseguro contra el vuelco acrítico a la experiencia: sobre todo porque en muchos casos la misión crítica de la historia va a ir en contra de su misma experiencia. Pensemos, por ejemplo, en docentes que hayan apoyado el golpe del 24 de marzo o el desembarco en Malvinas: qué difícil, debe ser exponer eso ahora, casi tan difícil como callarlo en un contexto dominante que es crítico a esas visiones. Quiero decir que no podemos exponer las memorias que portan los alumnos y construyeron, por ejemplo, en sus casas, en sus barrios, sin exponernos primero nosotros a ese fuego crítico que es cualquier cosa menos purificador. No salimos mejores de esa exposición, pero sí más expertos acerca de las dificultades que implica cualquier acercamiento a estos temas tan dolorosos

porque rozan, desde la Historia, cuestiones tan extremas como los dilemas morales.

El mejor recaudo, y es más fácil enunciarlo que sostenerlo, de todos modos, es la información, la actualización acerca de las discusiones. Necesitamos, puede parecer arcaico, *datos*, evidencias que sostengan un discurso que pretendemos crítico y constructivo. Si no es, simplemente, una oposición de convicciones contra convicciones, memorias contra memorias.

b- La segunda discusión que quería recuperar tiene que ver con el lugar del testigo en la construcción del relato, retomando ciertas afirmaciones de Beatriz Sarlo en un libro bastante polémico donde explora los límites del relato en primera persona como argumento de verdad. Sabemos que gran parte de tus investigaciones tienen como insumo fundamental entrevistas, por ejemplo con soldados de Malvinas; también sabemos que en las escuelas —a veces producto de cierta desorientación que el nuevo escenario plantea pero también como opción— muchos docentes "resuelven" el 24 de marzo o el 2 de abril "invitando" a testigos para narrar sus vivencias. En el cruce de estas tres "realidades" ¿de qué alertas éticas, conceptuales o metodológicas deberíamos ser conscientes?

La historia en primera persona encarnada en actores vivos, en testigos, fascina precisamente por su carnadura. Uno ha visto que la "fascinación por el testimonio" que a veces actúa sobre los investigadores, funciona del mismo modo en los alumnos que participan de una experiencia así. Ese es un cuidado que hay que tener, sobre todo porque muchas veces quien va a dar testimonio a una escuela llega rodeado de toda un aura de excepcionalidad que dificulta romper ese clima. En relación con esto, un resguardo ético es el de cuidar a quien decide compartir —lo que significa exponer públicamente— su subjetividad encarnada en un testimonio. Más aún cuando en general se trata de testimonios —o por lo menos los que en primer lugar trae a la mente tu pregunta— particularmente cercanos a situaciones dolorosas. Cuidar al testificante es también cuidar a los que escuchan.

Un testimonio es un recurso pedagógico bien potente, y debe ser tramitado con cantidad de elementos que permitan aprovecharlo: la preparación previa de preguntas con los chicos, como para llegar a una instancia de diálogo y no de arenga, explicarle a quien nos visita que eso es lo que vamos a hacer, que agradecemos el esfuerzo de revivir situaciones dolorosas y respetamos esa

situación pero que tenemos nuestras propias preguntas, desde el hoy. Estamos hablando de la circulación de testimonios en primera persona en ocasión de una efeméride; esto puede ser mucho más mediado cuando por ejemplo nos plantamos un breve trabajo con entrevistas en el transcurso de la cursada, digamos. Aquí estos recaudos pueden ser más sostenidos y la voz del testigo entra en otro marco; es más fácil mediar.

Creo que si uno no toma recaudos mínimos, mejor es no generar situaciones de exposición acrítica y, en un punto, banal. Pero dicho esto, inmediatamente a continuación reivindico la presencia de las voces en primera persona en las escuelas, y en la producción historiográfica: un espacio público y de circulación social como es una escuela es el lugar por antonomasia para reparar heridas sociales encarnadas en individuos, para reconstruir puentes rotos por la represión y el dolor. Durante años hablamos de democratizar la historia. Que vayan parientes o vecinos de nuestros alumnos —o nuestros alumnos mismos, según la escuela— a hablar de sus experiencias, y producir un hecho educativo con eso, es una gran forma de darle sentido a esa idea de construcción democrática del conocimiento. Pero insisto, esto debe ser mediado.

Vos mencionabas a Sarlo, y ahí yo tengo un punto de desacuerdo importante: creo que ella denuncia una saturación de un tipo específico de testimonios, circunscritos casi diría a una clase y a una forma de experiencia política: la de las organizaciones armadas o sus periferias, la de los sectores medios politizados y la represión que sufrieron. Como contrapartida, cantidad de voces están ausentes: las de los sectores obreros, las de las familias que tuvieron a sus hijos en Malvinas o movilizados al sur; los “desaparecidos vivos”, antiguos trabajadores de los cordones industriales de la república. El espacio central para que eso circule, en un país en fragmentos, son las escuelas. Por eso la etapa superadora al mecanismo hagiográfico de las viejas efemérides es la instalación de instancias, espacios de reflexión.

5. Analizando la proliferación de memoria —como objeto de estudio, en las conmemoraciones, la patrimonialización— en Francia, Jacques Revel sostiene que, en ese contexto, tal vez no sea inútil recordar que junto a un “deber de memoria” también existe un “deber de historia” ¿Podríamos trasladar la reflexión a nuestro país? ¿qué balance se podría realizar? ¿cuáles serían las tareas pendientes?

Escribí hace tiempo un texto sobre el “estado actual de la memoria”, por decirlo así, que titulé “Rechazo del premio consuelo. Sobre la memoria como fin”. Creo que efectivamente hay un deber de historia que no podemos resignar. Sobre todo cuando parecería que cantidad de luchas sociales (ahora que hay juicios reabiertos, sitios sacralizados, historias conocidas) han alcanzado sus objetivos. ¿Cómo se sigue? Hace poco Víctor De Gennaro dijo algo que me conmovió: somos un país de sobrevivientes, y no hay proyecto político que se sostenga sólo con sobrevivientes. Tenemos que recuperar la capacidad de proyectar futuro. ¿Cómo nos interpela esta necesidad en nuestra calidad de profesionales que intervienen sobre el pasado? Ese es para mí el “deber de historia”. Básicamente, ejercer nuestras intervenciones críticas sobre las memorias: las que consideramos “propias”, y las “ajenas”. Sobre todo cuando, a veces, hay coincidencias puntos ciegos que no son menores aún entre memorias que uno adscribiría, por ejemplo, a clases opuestas: desde el discurso memorialista, hoy inclusive encarnado en el Estado, hemos alcanzado una suerte de reparación histórica en relación con las víctimas de la dictadura, pero veinticinco años después, y con la década del noventa en el medio, sólo tímidamente discutimos que vivimos en el país que rigen los vencedores del enfrentamiento social brutal que la dictadura dirimió a sangre y fuego. Entonces, intervenir críticamente sobre la memoria significa colaborar en la recuperación de la dimensión política del espacio público. No se trata solamente de ejercer de “matadores de mitos”, como escribe Hobsbawm, que eso somos. Significa saber que “matando mitos” estamos contribuyendo a que otros actores sociales se armen sus propios nuevos mitos, cosan sus banderas y salgan a una calle que, para nosotros, aun huele demasiado a muerto y a dolor. Probablemente esa sea la tensión más fuerte cuando uno trabaja con la historia reciente: el lugar es difícil, pues el tironeo entre las herramientas profesionales que a la vez son la esencia de nuestra forma de vivir y ser —somos historiadores— muchas veces puede chocar con la necesaria cuota de fe que implica toda participación política, con la necesidad de creer.